



Csányi Tamás
Révész László

A TESTNEVELÉS ÉS SPORT OKTATÁSÁNAK ELMÉLETE ÉS MÓDSZERTANA

KÖZÉPPONTBAN A TANULÁS

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A TESTNEVELÉS ÉS SPORT OKTATÁSÁNAK ELMÉLETE ÉS MÓDSZERTANA

KÖZÉPPONTBAN A TANULÁS



Szerzők:
Csányi Tamás
Révész László

Dr. habil. Csányi Tamás PhD, Dr. habil. Révész László PhD:

A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás

A könyv javasolt hivatkozása: Csányi Tamás, Révész László (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

A 19. fejezet javasolt hivatkozása: Kälbli Katalin (2021). Inklúzió és adaptáció a testnevelés- és sportoktatásban. In: Csányi Tamás, Révész László (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás* (pp. 678–699). Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

A 20. fejezet javasolt hivatkozása: Kälbli Katalin (2021). A sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés- és sportoktatásának módszertani alapjai. In: Csányi Tamás, Révész László (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás* (pp. 700–727). Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

A kiadásért felel: Balogh Gábor elnök

Szakmai szerkesztő: Dr. habil. Csányi Tamás PhD

Fejezetek szerzői: Csányi Tamás (1,2,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17), Révész László (2,3,18,21) Kälbli Katalin (19,20)

Szakmai lektorok: Dr. habil. H. Ekler Judit PhD, Prof. Dr. Bognár József PhD

Olvasószerkesztő: Muskovits István

Fotók: Egyed Péter (Lizzy Trade Kft.), Ombodi Gergő, Merész Márton, Ambrus László

Illusztrációk: Dynamo Kommunikáció Kft., KMH Print Kft.

Arculat: Benedict & Helfer Kft. és KMH Print Kft.

Tördelés: KMH Print Kft.

Nyomda: KMH Print Kft.

Ügyvezető igazgató: Dr. Erdős Dániel

ISBN 978-615-5518-17-1

© Magyar Diáksport Szövetség

A kiadvány akár részben, akár egészben történő sokszorosítása, fénymásolása, mindennemű egyéb felhasználása, terjesztése, digitalizált közzététele jogszabályokba ütközik, és csak a Magyar Diáksport Szövetség írásos engedélyével lehetséges.

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.8-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

Printed in Hungary

2021

MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG

1063 Budapest, Munkácsy Mihály utca 17.

E-mail: mdszok@mdsz.hu

Telefon: +36 1 273 3570

www.mdsz.hu

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Kiemelt és a legfontosabb köszönettel tartozunk családtagjainknak és barátainknak a folyamatos bátorításért, lelkesítésért, türelemért és megértésért, ami a könyv megírását övezte. Nélkülük ez a mű nem születhetett volna meg.

Az MDSZ vezetőinek, Balogh Gábornak, dr. Molnár Lászlónak és dr. Erdős Dánielnek. Külön köszönjük Frányóné Németh Angélnak és Sály Andreának az operatív támogatást, valamint Muskovits István alapos és mindenre kiterjedő szerkesztői és szöveggondozó munkáját.

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának és az Eszterházy Károly Egyetem Természettudományi Karának és szakkönyvünk felsőoktatási bevezetését biztosító segítségét.

Dr. Kälbli Katalinnak, hogy vállalta két nagyon fontos fejezet megírását az inkluzív testnevelés témakörében.

Köszönettel tartozunk a szakmai támogatásért, ötletekért, folyamatos tapasztalatcserékért mindenekelőtt:

- a szaklektoroknak Dr. habil. H. Ekler Juditnak és Prof. Dr. Bognár Józsefnek a rendkívül hasznos és konstruktív észrevételeket, javaslatokat;
- Boronyai Zoltánnak, Vass Zoltánnak és Kókai Dávidnak a sokszor egészen mély elméleti és módszertani diskurzusokért, közös gondolkodásért a pedagógiai rendszer kialakításáért;
- Szántó Szilárdnak, Pignitzkyné Lugos Ilonának és Dr. Paic Róbertnek az egyes témákhoz nyújtott szakmai tapasztalatokért;
- Vincze Tamásnak a tanulásértékeléssel kapcsolatos javaslatokért, kérdésekért.

Köszönjük a szaktanácsokat, szakmai javaslatokat:

- Prof. M. Nádasi Máriának az értékelés témakörével kapcsolatos meglátásaiért, javaslataiért.
- Prof. Soós Istvánnak megerősítő visszajelzéséért a motivációval foglalkozó fejezet témakörében.
- Dr. Rádi Orsolyának a pedagógiai tervezéshez kapcsolódó megalapozó elemzéseierért.
- Prievara Tibornak a gamifikációval kapcsolatos meglátásaiért.

A közös gyakorlati munkáért és a kiadványhoz kapcsolódó szakmai segítségért, fotózásért külön köszönet illeti Gergi Ernát, Sáfrán Ferencné.

Köszönetet nyilvánítunk továbbá minden munkatársnak, kollégának, aki a sok-sok beszélgetés és közös munka eredményeképpen megerősített bennünket pedagógiai hitvallásunkban. Csányi Tamás szeretné kiemelni az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara testnevelési tanszéke nyugalmazott munkatársainak – Tihanyiné dr. Hős Ágnesnek, Vörös Veronikának, Gergely Ildikónak és Buttás Pálnak – a folyamatos szakmai fejlődést segítő meglátásokat, gondolatokat, továbbá Glatz János nyugalmazott TF-vezetőtanár pályafutást elindító mentori munkáját.

Köszönjük mindazon felsőoktatásban és köznevelésben dolgozó kollégánknak, akik méltónak találták e könyv elődjét arra, hogy oktassanak belőle, és beépítsék az újszerű módszereket a mindennapi gyakorlatukba. Mindez fontos visszajelzést adott számunkra, hogy érdemes folytatni a megkezdett alkotómunkát.

Végül köszönetet mondunk a fotókon szereplő minden tanulónak és pedagógusnak.

ELŐSZÓ

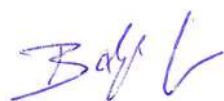
A Magyar Diáksport Szövetség 2012 óta mind hazai, mind nemzetközi szinten megkerülhetetlen szereplőjévé vált az iskolai testnevelés és diáksport területén zajló fejlesztéseknek, melyek azt a célt szolgálják, hogy minél több gyermek és tanuló minél többet mozogjon, sportoljon.

A rendszeres testmozgás és sport igénye azonban nem épül be önmagától a fiatalok életvezetésébe: készségek, képességek sora, és pozitív attitűdbázis szükséges ahhoz, hogy valaki élethosszig elköteleződjön az egészséges életmód és a fizikai aktivitás mellett. Ez pedig csak hosszú nevelési-oktatási folyamat eredményeképpen alakul ki, amelyben a családnak, az iskolának és a sportszervezeteknek egyaránt fontos szerepe van.

Projektjeink szakmai tartalmainak kialakításakor különös hangsúlyt fektettünk a mindennapos testnevelés és a diáksport minőségét javító fejlesztésekre, kiadványaink, oktatófilmjeink, digitális megoldásaink pedig közvetlenül alkalmazható tudást kínálnak a gyakorlati pedagógia számára.

Csányi Tamás és Révész László könyve ezek közül talán az egyik legfontosabb fejlesztésünk. A maga nemében egyedi, hiánypótló kiadvány, hiszen a legfrissebb elméleti és módszertani megközelítéseket ötvözi a tradíciókkal. A több mint 750 oldalnyi ismeretrendszer szándékaink szerint megalapozza szövetségünk jelenlegi és jövőbeli sportszakmai munkáját is. A felhasznált szakirodalmi háttér, a tudományos alapok és a sok-sok módszertani ötlet együttesen biztosíthatja, hogy a könyvet megismerő szakemberek szakmailag megújulva, magabiztosabban oktassák és neveljék gyermekeinket a testnevelés és sport eszközeivel.

Biztosak vagyunk benne, hogy a kiadvány nagyszerűen hasznosítható lesz a testnevelésben és sportban tevékenykedő tanítóknak, testnevelő tanároknak, edzőknek, a felsőoktatásban dolgozó, érintett szakembereknek, kutatóknak, és nem utolsósorban a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak is.



Balogh Gábor
elnök
Magyar Diáksport Szövetség



dr. Molnár László
stratégiai igazgató
Magyar Diáksport Szövetség

AJÁNLÁS

No Education without Quality Physical Education¹ (European Physical Education Association – EUPEA)

„A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás” című szakdidaktikai mű Szerzői bevezetőjükben célként tűzték ki, hogy a magyar testnevelés másfél évszázados történetének értékeire és hagyományaira építve, a nemzetközi szakirodalom és kutatási eredmények áttekintésével olyan munkát alkossanak, amely megfelel a gyújtópontba állított – és a mottóul szolgáló – minőségi testnevelés kihívásainak. Ezt a célt maximálisan elérték az alkotók, azáltal is, hogy a hazai testneveléseméleti munkákat (esetenként azok bizonyos megállapításainak érvényességét kritikusan is szemlélve) rendkívül alaposan tárgyalják a magas színvonalú szakmai munka szempontjából meghatározó didaktikai területeken.

Minőségi testnevelés. Ez a kulcsszó, amelyről végre tudományosan megalapozott értelmezést olvashatunk. Minőségi oktatás az, amely megfelel a hatékonyság–eredményesség–méltányosság hármasság követelményének (Lannert, 2004, 2009). E három kritérium testnevelésre vonatkozó lényegi kifejtését és feladatokká transzformálását tartalmazza az UNESCO 2014-es állásfoglalása. Pontosan értelmezhető, és irányítóként szolgálhatnak a testnevelés oktatásában a fogalom meghatározás következő elemei: tervezett, felépített inkluzív tanítási tapasztalat, amely alapját képezi az élethosszig tartó testmozgásnak és a sportban való részvételnek. Az oktatásnak fejlettséghez igazodónak kell lennie, hogy a személyiség valamennyi dimenziójában lehetővé tegye az adekvát készségek elsajátítását.

A fenti definíció követelményeinek és szellemiségének megfelelően került kidolgozásra a szakkönyv valamennyi fejezete. Így a minőségi testnevelés tartalmi és pedagógiai elvei, az oktatási folyamat egésze a tervezéstől a pedagógiai értékelésig. A munka teljessége, annak minden részlete magas színvonalon valósult meg, köszönhetően az imponáló számú és minőségű szakirodalom Szerzők általi alapos tanulmányozásának és az Alkotók szintetizáló képességének.

E szakkönyv túlmutat egy szakdidaktikai munka keretein. Olyan alapfogalmakat tisztáz egyértelműen és meggyőzően, amelyek hagyományosan a testnevelésemélet kompetenciájába tartoznak. Összefogottan, érvek, kutatási eredmények mentén tárul fel az iskolai testnevelés mással nem pótolható komplex értékrendszere, a fizikailag aktív, egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kulcskompetencia kialakításának forrása, a testkulturális tudás mibenléte. Ezen túlmenően, olyan pedagógiai kérdésekkel is foglalkozik, amelyek a tantárgyon (műveltségi területen; oktatási területen) belül a személyiségfejlesztés pedagógiai elveit és módszereit érintik. Ezért e munka a szakdidaktikai, szakmódszertani és a minőségi testnevelés oktatásához igazított nevelési ismeretrendszerek koherens egységét hozta létre.

A munka értékeit hosszasan lehetne sorolni. A Szerzők a szakkönyv alapvető céljaként a magyar testnevelés értékeire épülő olyan munkát kívántak létrehozni – a minőségi testnevelés sok szempontú kibontásán keresztül –, amely alapul szolgálhat a továbbgondolkodásra, egyéni innovatív ötletek kidolgozására és a módszertani kultúra szélesítésére. Ismételten kijelentem, céljukat elérték.

Ez a minőségi munka arra is bizonyítékul szolgál, hogy a testnevelés oktatása, igazi intellektuális tevékenység.

*Dr. habil. Rétsági Erzsébet testnevelő tanár
(a PTE ETK c. egyetemi tanára)*



Nem létezik oktatás minőségi testnevelés nélkül.

BEVEZETŐ GONDOLATOK A KÖNYVÜNKRŐL

Kiadványunk több, mint 10 éves, intenzív oktató-nevelő és kutató munka eredményeinek összefoglalása. Megírásával azt a célt tűztük ki, hogy a lehető legátfogóbb, egyben széleskörű betekintést kínáljunk a testnevelés és sport pedagógiájába, oktatáselméletébe, módszertanába. Előzményként tekintünk a 2015-ben megjelent „*A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – középpontban a tanulás*” című tankönyvre, amely ma már számos felsőoktatási intézmény kötelező szakirodalmává vált a testneveléstudomány, -módszertan, -tantárgypedagógia kurzusokon.

A könyv első 9 fejezetében markánsan építettünk a korábbi tartalomra, azonban a legújabb tudományos eredmények, elméletek, koncepciók beépítésével, pontosításával, és korábban kimaradt, de fontos tudáselemek integrálásával egy szinte teljeskörű oktatáselméleti rendszert építettünk fel, mutatunk be.

Az egyes fejezetek megírásakor külön szempont volt, hogy az elérhető és releváns magyar nyelvű vagy hazai kötetű szakirodalmi alapokat beépítsük, továbbá bemutassuk a jelentősnek tekinthető, korábbi testneveléstudományi munkák nézőpontjait a kapcsolódó témakörökben – esetenként kritikai hangvétellel.

Az új cím mellett azért döntöttünk, mert az igencsak jelentős mennyiségű tartalmi bővüléssel már nem csupán a testnevelés szakdidaktikáját tárgyaljuk. Jelentős az átfedés a sportoktatásban is alkalmazott teóriákkal, oktatási módszerekkel. Bizonyos fejezetek és specifikus tartalmak (pl. a tanterv és a pedagógiai tervezés és értékelés) továbbra is kizárólag a testnevelés tanítására érvényesek. Más fejezetek ugyanakkor erősen érintik a gyermek, diák- és utánpótlássport oktatáselméletét és módszertanát (pl. kommunikáció, motoros fejlődés, tanulás és szabályozás, gyakorlás módszertana, motiváció, adaptáció és inklúzió).

A könyv 21 fejezetet tartalmaz, amelyekből 6 összefüggő tartalmi egységet („rész”) alakítottunk ki. Olyan fontos területeket egészítettünk ki és dolgoztunk át, mint például a mozgásfejlődés, mozgástanítás és mozgásszabályozás kérdésköre, a gyakorlás módszertana. Újabb, részletesen átdolgozott terület a differenciálás és a tanulásszervezés tématerülete.

A pozitív tanulási környezettel foglalkozó fejezetek mellé illesztettük a motiváció témakörét, amely az egészében

új fejezetek első hírnöke. A tanterv, a pedagógiai tervezés és értékelés átfogó és részletes bemutatását 7 új fejezet segíti, amelyben fontos hiányterületeket dolgoztunk fel, és kínálunk hozzájuk elméleti, valamint gyakorlati megoldásokat. A különleges bánásmód pedagógiai területén a tehetséggondozás, és az inklúzió alapvető kérdései olvashatók. Utolsó fejezetként pedig a pedagógus életpálya és professzió, a testnevelő tanári hivatás fontosabb lehetőségeit tárjuk olvasóink elé.

A könyvünk tartalmát mintegy 260 db magyar vonatkozású és közel 580 db nemzetközi szakirodalmi hivatkozás alapozza meg.

Mindezekkel egyrészt a pedagógusképzésben, továbbképzésben oktató kollégáinknak kívántunk segítséget nyújtani, másrészt azon olvasóinknak, akik óvodapedagógusként, tanítóként, testnevelő tanárként vagy sportoktatóként, sportedzőként tanulják az adott témakört.

A fejezetek – elsősorban a szakirodalmi hivatkozásokkal és a felvetett problémákon keresztül – kiválóan használhatók kiindulópontként az adott téma tudományos kutatásához is.

A KÖNYV SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE

Minden fejezet alfejezetekre tagolt annak érdekében, hogy könnyebben áttekinthető, kereshető és tanulható legyen.

A fejezetek ugyanabban a struktúrában épülnek fel, amelylyel a modern tankönyvek formai jellemzőit követtük (lásd 7. oldal). Minden fejezet a főbb tudáselemek felsorolásával kezdődik, amelyet bevezető szöveg folytat. Ezt követi a legfontosabb fogalmak áttekintése, meghatározása, majd a hazai és nemzetközi szakirodalmi alapok, fontosabb kutatási eredmények bemutatása. A fejezeteken végighaladva többféle szövegdobozzal színesítettük a tartalmat, továbbá vastagított betűtípussal emeltük ki a leglényesebb fogalmakat.

Mintegy 140 kép, 175 ábra és 115 táblázat található a szövegben, amely egyedülálló vizuális megjelenést biztosít a könyvnek. A fejezetek végén rövid összefoglalás olvasható, majd a tanulást segítő kérdések, feladatok támogatják a tudás ellenőrzését. Ezután következik az adott fejezethez kapcsolódó szakirodalmi lista.

A könyv végére került a három melléklet, valamint egy közel 400 szavas tárgymutató is.

A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A fizikai aktivitás, testnevelés és diáksport helye és szerepe az iskola hatásrendszerében
- A komplex intézményi mozgásprogram jelentősége és tartalma
- Az iskolai testnevelés és diáksport alapvető céljai és célterületei
- A pszichomotoros, kognitív és affektív tanulás területeinek megjelenése

Minden fejezetet egy felsorolással kezdünk, amely áttekintést ad a fejezet fő tartalmairól.

Szövegdobozokba kiemelten jelenítettünk meg **érdekes, fontos tudományos eredményeket** az adott területre vonatkozóan. Ezekkel olvasmányosabbá kívántuk tenni a szöveget.

ÉRDEKES TUDOMÁNYOS EREDMÉNY

Egyes mozgástanulással foglalkozó kutatókat az a kérdés foglalkoztatja, hogy mikor eredményesebb a megfigyelésre épülő tanulás. Azt gondolhatnánk, hogy a mintaszerű, „szakértői” videós mozgásbemutató (például egy élsportoló által) sokkal hatékonyabb, mint az ügyetlenebb, kezdők általi bemutatás. A kutatások azonban rávilágítottak, hogy a megfigyeléses tanulás a bemutató készségszintjétől függetlenül eredményes lehet (Pollock és Lee, 1992; McCullagh és Meyer, 1997), sőt bizonyos esetekben a tanulói modell még hatékonyabb is

PÉLDA AZ INTERAKTÍV TANÍTÁS FOLYAMATÁRA

Pontosan kijelöljük a tanítványok számára, hogy mit fognak tanulni (például fektetett dobást). Ezt követően attól függően, hogy globális vagy parciális oktatást választunk, megtörténik az adott mozgás (vagy mozgásszakasz) pontos bemutatása (pedagógus által) vagy bemutatása (diák által), kiemelve a végrehajtás fókuszában álló mozgástanulási szempontot. Megkezdődik a gyakorlás, amit folyamatos és specifikus visszajelzések segítenek. A gyakorlás folyamatosan,

Igyekezünk a mindennapi gyakorlatból vett **példákkal színesíteni** az adott témakör megértését.

FONTOS! kiemeléssel olyan megállapításokat emeltünk ki, amelyek rendkívüli jelentőséggel bírnak az adott tématerületen.

FONTOS!

Nagyon fontos előfeltétel, hogy a módszer addig a pillanatig működik, ameddig a tanítványunknak nem az a célja, hogy inkább ne vegyen részt a testnevelésórán vagy az adott aktivitásban. Ha ezt az attitűdöt tapasztaljuk, azonnal hagyjunk fel a módszer alkalmazásával, és válasszunk más eljárást!

Összefoglalás

A minőségi oktatásban, ezáltal a minőségi testnevelés és a diáksport oktatásában való részvétel minden gyermek, tanuló alapvető joga. A korszerű testnevelés-oktatás egyik jellegzetessége az inkluzivitás, mely többek között magába foglalja azon tanulásszervezési eljárások és módszertani megoldások alkalmazását, melyek minden gyermek eredményes, biztonságos és hatékony

A NAT a sajátos nevelési igényű tanulók alapidokumentuma, függetlenül attól, hogy gyermekek oktatása integráltan, vagy típusaiktól külön valósul-e meg. Hazánkban tanévben a KSH adatai alapján körülbelül tehető a sajátos nevelési igényű gyermekeknek többsége (általános iskolában a

A fejezetek végére **összefoglalás** került, amelyben a fejezet legfontosabb ismereteit összegeztük.

A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Hasonlítsa össze a tradicionális értékelési megközelítést és az alternatív értékelési megközelítéseket! Melyek a legfontosabb különbségek?
2. Mit takar az autentikus értékelés elnevezés?
3. Mondjon egy példát az autentikus és egy példát az elszigetelt értékelésre!
4. Hogyan változott meg a formatív értékelés értelmezése az elmúlt évtizedekben?
5. Elemezze a fejlesztő értékelés 10 alapelvét! Fordítsa le azokat a gyakorlatba!
6. Melyek a fejlesztő értékelés nélkülözhetetlen összetevői?
7. Mi a viszony egy értékelési módszer és egy adatgyűjtési eljárás között?
8. Sorolja fel az adatgyűjtési eljárásokat!
9. Vegye elő az értékelőtáblák fejlesztésének lépéseit. Haladjon végig a folyamaton egy készítsen el egy önállóan választott, mozgásos tanulási célhoz kapcsolódó értékelőtáblát!
10. Miben különbözik a mennyiségi és a minőségi értékelőtábla?

Minden fejezet végén található olyan **kérdések és feladatok**, amelyek segítik az adott téma megértését, tanulását, a tudásellenőrzést.



TARTALOMJEGYZÉK

21

I

I. RÉSZ: A TESTNEVELÉS ÉS DIÁKSPORT HELYE, SZEREPE ÉS HATÁSRENDSZERE

01. AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS ÉS DIÁKSPORT SZEREPE A 21. SZÁZAD ISKOLÁJÁBAN
02. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI ÉRTELMEZÉSE

81

II

II. RÉSZ: OKTATÁSMÓDSZERTANI ALAPOK A HATÉKONY TANÍTÁSHOZ

03. A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ A TESTNEVELÉSÓRÁN ÉS DIÁKSPORT-FOGLALKOZÁSOKON
04. OKTATÁSI STRATÉGIÁK
05. A MOTOROS FEJLŐDÉS FOLYAMATA ÉS HATÁSA AZ ALKALMAZOTT MOZGÁSANYAG TERMÉSZETÉRE
06. A PEDAGÓGUS TANÓRAI TEVÉKENYSÉGRENSZERE
07. A GYAKORLÁS ELMÉLETI ALAPJAI ÉS MÓDSZERTANI SZEMPONTJAI

259

III

III. RÉSZ: POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

08. A POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET MEGTEREMTÉSE, A HATÉKONY OSZTÁLYMENEDZSMENT
09. A POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET FENNTARTÁSÁNAK MÓDSZEREI ÉS A FEGYELMEZÉS KÉRDÉSKÖRE
10. A MOTIVÁCIÓ ÉS A MOTIVÁCIÓS KÖRNYEZET

389

IV

IV. RÉSZ: TANTERVELMÉLET ÉS PEDAGÓGIAI TERVEZÉS A TESTNEVELÉSBEN

11. A TANTERV
12. A TANÍTÁS ÉS A TANULÁS TERVEZÉSÉNEK ELMÉLETI ALAPJAI
13. A TANMENET, A TÉMATERV ÉS A TANÍTÁSI ÓRA TERVEZÉSE

491

V

V. RÉSZ: A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS SZAKDIDAKTIKÁJA

14. A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS ALAPJAI, A TRADICIONÁLIS ÉRTÉKELÉS
15. AZ ALTERNATÍV TANULÁSÉRTÉKELÉS ÉS AZ ADATGYŰJTÉSI ELJÁRÁSOK
16. AZ ALTERNATÍV ÉRTÉKELÉS MÓDSZEREI
17. A DIAGNOSZTIKUS ÉS A SZUMMATÍV ÉRTÉKELÉS

657

VI

VI. RÉSZ: TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS INKLÚZIÓ A TESTNEVELÉSBEN ÉS DIÁKSPORTBAN

18. A TEHETSÉGGONDOZÁS GYAKORLATA
19. INKLÚZIÓ ÉS ADAPTÁCIÓ A TESTNEVELÉS- ÉS SPORTOKTATÁSBAN
20. A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK TESTNEVELÉS- ÉS SPORTOKTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI ALAPJAI
21. A PEDAGÓGUSPROFESSZIÓ ÉS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS



Részletes tartalom

I. RÉSZ: A TESTNEVELÉS ÉS DIÁKSPORT HELYE, SZEREPE ÉS HATÁSRENDSZERE

01 AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS ÉS DIÁKSPORT SZEREPE A 21. SZÁZAD ISKOLÁJÁBAN

1.1. Bevezető gondolatok

1.2. A komplex intézményi mozgásprogramok – a fizikai aktivitás, a testnevelés és a diáksport helye az iskola hatásrendszerében

1.2.1. Testmozgás és testedzés – alapfogalmak

1.2.2. A komplex intézményi mozgásprogram meghatározása

1.3. Az iskolai testnevelés alapvető céljai és célterületei

1.4. Az iskolai testnevelés mint hosszú távú eszköz a népegészségügyi mutatók javításában

1.5. Mutatók a magyar népesség egészségi állapotára vonatkozóan – különös tekintettel az iskoláskorú fiatalokra

1.5.1. Általános adatok

1.5.2. A fizikai aktivitás és az ülő életmód viselkedéses jellemzői

Összefoglalás

Irodalomjegyzék az 1. fejezethez

02 A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI ÉRTELMEZÉSE

2.1. Bevezetés

2.2. Minőségi testnevelés a jelentős nemzetközi szervezetek értelmezésében

2.3. A minőségi testnevelés fogalmát és pedagógiai alapelveit meghatározó elméleti alapok

2.3.1. A pedagógusokra, a tanítási folyamatra, valamint a módszertanra fókuszáló elméletek

2.3.2. A tartalomra, tantervre, curriculumra fókuszáló elméletek

2.4. A minőségi testnevelés-oktatás fő fejlesztési területei, pedagógiai alapelvei

2.4.1. A tartalmi keret, vagyis a fő fejlesztési területek – röviden

2.4.2. Pedagógiai alapelvek

Összefoglalás

Irodalomjegyzék a 2. fejezethez

II. RÉSZ: OKTATÁSMÓDSZERTANI ALAPOK A HATÉKONY TANÍTÁSHOZ

03 A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ A TESTNEVELÉSÓRÁN ÉS DIÁKSPORT-FOGLALKOZÁSOKON

3.1. A kommunikáció alapjai, kommunikációelmélet – röviden

3.1.1. A kommunikáció folyamata

3.1.2. A kommunikáció típusai, a metakommunikáció és a nem verbális kommunikáció összetevői

I 21

22

22

23

23

24

25

30

33

33

39

43

44

48

48

50

53

53

57

58

59

61

77

78

II

81

82

83

83

86



88	3.1.3. A kommunikáció célja
89	3.2. A tanórai kommunikáció hatékonyságának növelése
89	3.2.1. A sikeres testnevelésóra jellemzői kommunikációs szempontból
90	3.2.2. A hatékony üzenetküldés
96	3.2.3. A hatékony üzenetfogadás
99	3.3. A kommunikáció hatékonyságának növelése
101	3.4. A pedagógus-diák interakció
101	3.4.1. Hatékony kommunikáció az osztályban
101	3.4.2. Az elfogadó környezet biztosítása
104	Összefoglalás
105	Irodalomjegyzék a 3. fejezethez
106	04 OKTATÁSI STRATÉGIÁK
107	4.1. Az oktatási folyamat és a módszertan összefüggései
109	4.2. Az oktatás módszereinek értelmezése és viszonya az oktatási stratégiákkal
110	4.3. Az oktatási stratégiák bemutatása
114	4.4. Direkt, pedagógusközpontú oktatási stratégiák
114	4.4.1. A tradicionális vezénylő, parancsoló tanítási stílus
114	4.4.2. Interaktív tanítási stílus
115	4.4.3. Az állomásos vagy gyakorló tanítási stílus
120	4.4.4. Az önellenőrzés bekapcsolása a tanulási folyamatba, az önellenőrzéses tanítási stílus
122	4.5. Indirekt, tanulóközpontú oktatási stratégiák
122	4.5.1. Társitanítás, társtutorálás (én tanítalak téged, utána te tanítasz engem)
124	4.5.2. Kooperatív tanulás
128	4.5.3. A felfedezéses, kérdéseken keresztül vezetett tanulás
131	4.5.4. A tanulók által tervezett tanulás
131	4.6. Projektoktatás
133	4.7. Interdiszciplináris testnevelés
137	4.8. Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban (DFHT)
138	4.9. Teamtanítás (kéttanáros/kétoktató modell)
140	Összefoglalás
142	Irodalomjegyzék a 4. fejezethez
144	05 A MOTOROS FEJLŐDÉS FOLYAMATA ÉS HATÁSA AZ ALKALMAZOTT MOZGÁSANYAG TERMÉSZETÉRE
145	5.1. A motoros fejlődés folyamatának áttekintése – elméleti alapok
148	5.2. A mozgásfejlődés piramismodellje
150	5.2.1. A motoros fejlődést meghatározó tényezők: az egyéni lehetőségek, a környezet és a feladatok interakciós hatása
151	5.2.2. A fundamentális mozgáskészségek, csoportosításuk és meghatározó jellegük
158	5.2.3. A fundamentális mozgáskészségek kontextualizálódása, a CFMS mozgásfejlődési időszak
158	5.2.4. A sportspecifikus készségek mozgásfejlődési időszaka
158	5.2.5. A mozgásfejlődés általános törvényszerűségei



5.3. A mozgástanulás értelmezése, szintjei és módszertani jelentősége	159
5.3.1. A mozgástanulás meghatározása és elméleti modelljei	159
5.3.2. A mozgástanulás szintjei és a feldolgozandó mozgásanyag kapcsolata	160
5.4. A mozgástanulás előfeltételei	167
5.5. A mozgástanulás, mozgásszabályozás tudományos nézőpontjai	168
5.5.1. A reflexlánc-elmélet	168
5.5.2. Az információfeldolgozási (motorosprogram-) elméletek	169
5.5.3. A dinamikusrendszer-elmélet megközelítéseinek előzménye – Bernstein hatása	172
5.5.4. A dinamikusrendszer-elmélet	173
Összefoglalás	176
Irodalomjegyzék az 5. fejezethez	178
06 A PEDAGÓGUS TANÓRAI TEVÉKENYSÉGRENSZERE	180
6.1. A minőségi tanóra jellemzői és felépítése	181
6.2. A tanórák felépítése	183
6.3. A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése és differenciálása	189
6.3.1. A szekvenciális mozgásfeladat-felépítés	190
6.3.2. A feladaton belüli és feladatok közötti variációk	191
6.4. Differenciálás és egyénre szabottság a testnevelésben	194
6.4.1. A differenciálás területei	195
6.4.2. A differenciálatlan foglalkoztatás következményei	199
6.4.3. A differenciálás hagyományos megközelítései a testnevelés- és sportoktatásban	200
6.4.4. A progresszív fokozatrendszerben történő tanulás	201
6.4.5. Autonómatámogató differenciálási lehetőségek	202
6.4.6. Differenciálás a játéktevékenység során	204
6.4.7. Differenciálás a fitneszfejlesztés során	205
6.4.8. A meghívásos tanítás módszere	208
6.5. A tanulási feladat kommunikációjának, a feladat megértésének feltételei és összefüggései	209
6.5.1. A célzott figyelem és a koncentráció megteremtése	209
6.5.2. A feladat ismertetésének lehetőségei, verbális és nonverbális módszerek	211
6.5.3. A tanulási szempontok, avagy az oktatási fókuszpontok kiválasztásának módszertana	215
6.5.4. A feladatok céljainak meghatározása	217
6.6. A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása	219
6.7. A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése	221
6.7.1. A fizikailag biztonságos tanulási feltételek nyomon követése	221
6.7.2. A feladatvégrehajtások és a gyakorlás közbeni tevékenység megfigyelése	223
6.7.3. A pedagógus helyezkedése és figyelmének megosztása a feladatvégrehajtások közben	224
6.7.4. A visszajelzés (feedback) és módszerei	226
Összefoglalás	229
Irodalomjegyzék a 6. fejezethez	231



234
235
236
238
238
240
241
242
244
244
245
246
247
249
251
253
253
255
256

259

260
261
261
262
265
267
270
271
271
274
274
276
278
280
281
282
285
288

07 A GYAKORLÁS ELMÉLETI ALAPJAI ÉS MÓDSZERTANI SZEMPONTJAI

- 7.1. A gyakorlás tervezettség, szándékossága
 - 7.2. Az implicit és explicit gyakorlási feltételek
 - 7.3. A gyakorlás fő fókuszai
 - 7.4. Gyakorlás nyílt és zárt készségű mozgások esetén
 - 7.5. Gyakorlás a mozgáskomplexitás figyelembevételével (a parciális és globális oktatási módszerek)
 - 7.5.1. Parciális oktatási megközelítés
 - 7.5.2. A globális mozgásoktatási megközelítés
 - 7.5.3. A reprezentatív tanulási környezet és jelentősége
 - 7.6. A gyakorlási feladatok elrendezése
 - 7.6.1. A mikrokörnyezeti zaj fogalma és jelentősége
 - 7.6.2. Gyakorlás egy mozgáskészségen (feladaton) belül
 - 7.6.3. Gyakorlás több mozgáskészség (feladat) alkalmazásával
 - 7.7. A gyakorlási elrendezések alkalmazásának szempontjai
 - 7.8. A különbségek tanulásán alapuló mozgástanítás
 - 7.9. A gyakorlás közbeni figyelmi fókusz
 - 7.10. A mentális gyakorlásról röviden
- Összefoglalás
Irodalomjegyzék a 7. fejezethez

III

III. RÉSZ: POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

08 A POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET MEGTEREMTÉSE, A HATÉKONY OSZTÁLYMENEDZSMENT

- 8.1. Hazai szakirodalmi alapok – röviden
 - 8.1.1. Alapfogalmak
 - 8.1.2. A tradicionális foglalkoztatási formák és értelmezésük
 - 8.1.3. A munkaformák mint a tanulásszervezés alapvető elemei
 - 8.1.4. A munkaformák különböző funkciói
 - 8.1.5. A munkaformák illesztése az óratervekbe
- 8.2. Hatékony osztálymenedzsment – elvi alapok
- 8.3. A testnevelő pedagógus viselkedésformáinak jellemzői
- 8.4. A testnevelésórak szokásrendszerének kialakítása
 - 8.4.1. Az öltözői szokásrend
 - 8.4.2. Belépés és kilépés a tornaterembe, sportpályára – az aktív órakezdés és a zárótevékenységek
 - 8.4.3. A tanórai jelenlét és a felmentettek ellenőrzése
 - 8.4.4. A feladatok elkezdése, megállítása (start és stop jelzések) és a figyelem irányítása
 - 8.4.5. A figyelem fókuszálása (összpontosítása) a pedagógus irányába
 - 8.4.6. Eszközhasználat és eszközprotokoll
 - 8.4.7. A pedagógus helyezkedése, alakzatok és alakzativáltások
 - 8.4.8. Párok és csoportok kialakítása, szervezése



8.4.9. Egyéb szokások kialakítása	297
8.5. A magatartási szabályrendszer kialakítása	300
8.5.1. Alapvető ismeretek	300
8.5.2. A magatartási szabályok és kialakításuk lehetőségei	301
Összefoglalás	303
Irodalomjegyzék a 8. fejezethez	305
09 A POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET FENNTARTÁSÁNAK MÓDSZEREI ÉS A FEGYELMEZÉS KÉRDÉSKÖRE	306
9.1. A magatartási problémák, a fegyelmezetlenség okai	307
9.2. A tekintély átalakulásának kérdése	311
9.3. A magatartás szabályozását, korrekcióját támogató módszertani megközelítésekről röviden	311
9.4. A megfelelő magatartás növelését segítő proaktív módszerek	312
9.4.1. A tanítványok nevének ismerete	312
9.4.2. Pozitív interakciók	313
9.4.3. A tárgyi jutalomhoz kötött pozitív megerősítés lehetőségei	314
9.4.4. A testmozgás mint jutalom	315
9.4.5. A kiváltságok mint megerősítési lehetőségek	315
9.4.6. Egyéni és osztályszintű jutalmazási rendszerek	316
9.4.7. Emlékeztetés	319
9.4.8. A megkülönböztető bánásmód megszüntetése	319
9.5. A személyes és szociális felelősség kialakítása, fejlesztése	321
9.6. A hatékony magatartásmenedzsment módszerei – A reaktív fegyelmezési módszerek	323
9.6.1. A differenciált megerősítés módszerei	324
9.6.2. A kivárára építő, kisebb problémák megoldására alkalmas módszerek	325
9.6.3. Négy szemközti elbeszélgetés	326
9.6.4. A pozitív gyakorlás módszere	326
9.6.5. A szóbeli figyelmeztetés módszere	326
9.6.6. A kiállítások módszere	328
9.6.7. A magatartási szerződés módszere	330
9.6.8. Levél vagy szóbeli értesítés a szülőknek, írásbeli dicséret	332
9.6.9. Írásbeli figyelmeztetések, az osztályfőnök és az igazgató bevonása	334
9.7. Jane Nelsen pozitív fegyelmezési rendszere	337
Összefoglalás	338
Irodalomjegyzék a 9. fejezethez	340
10 A MOTIVÁCIÓ ÉS A MOTIVÁCIÓS KÖRNYEZET	342
10.1. A motiváció fogalma és tudományos megközelítései	344
10.2. A motiváció interakciós nézőpontja	346
10.3. A tanulási motiváció	347
10.4. A motivációs elméletek áttekintése	348
10.5. A magabiztosság mint motiváció, a kompetenciamotivációs elmélet	349



350
352
354
358
358
359
362
362
362
362
367
370
371
371
372
375
376
378
379
379
380

381
381
381
382
383
385

389

IV

IV. RÉSZ: TANTERVELMÉLET ÉS PEDAGÓGIAI TERVEZÉS A TESTNEVELÉSBEN

10.6. Az énhatékonyság mint motiváció, a szociális tanulásemélet

10.7. A siker mint motiváció, az attribúciós motivációelmélet

10.8. A célok mint motiváció, a teljesítmény-cél elmélet

10.9. A motivációs klíma és a TARGET modell

10.9.1. A motivációs klíma

10.9.2. A TARGET modell és alkalmazása

10.10. A pszichológiai szükségletek mint motiváció, az önmeghatározás elmélete

10.10.1. Alapvető pszichológiai szükségletek

10.10.2. A motiváció folyamata

10.10.3. Az önmeghatározottság mértéke a motivációs orientációkban

10.11. Az érdeklődés mint motiváció

10.12. A versenyzés és pedagógiai szempontjai

10.12.1. A versengés és versenyzés fogalma

10.12.2. A versenyzés folyamatértelmezése

10.12.3. A versenyzés jó és rossz oldala

10.12.4. Versenyezni vagy nem versenyezni? – A vita nézőpontjai

10.12.5. A versenyzés fejlődéslélektani aspektusai

10.12.6. A versenyzés problematikája a motoros tanulás szempontjából

10.13. Hogyan teremtsünk motiváló pedagógiai környezetet?

10.13.1. A magasabb rendű, autonóm motivációs orientáció támogatása

10.13.2. A közös bizalomra épülő, megértő, de következetes pedagógus-tanítvány kapcsolat kialakítása és erősítése

10.13.3. A fejlődési szemlélet kialakítása és erősítése

10.13.4. A tanulók testképpogódalmainak csökkentése

10.13.5. Az együttműködés hangsúlyozása a versenyhelyzetekben

10.13.6. Javaslatok a módszertani továbbfejlődés érdekében

Összefoglalás

Irodalomjegyzék a 10. fejezethez

11 A TANTERV

11.1. Tantervelméleti alapismeretek

11.1.1. Alapfogalmak

11.1.2. A tantervek működési és megvalósulási szintjei

11.1.3. A tanterv tartalmát befolyásoló tényezők a testnevelésben

11.2. Rövid tantervtörténeti áttekintés

11.2.1. A kezdetek

11.2.2. A testnevelés tradicionális funkciói

11.2.3. Az 1978. évi tanterv

11.2.4. NAT 1995

11.2.5. Kerettantervek 2000

11.2.6. NAT 2003

390
391
391
393
395
396
397
397
400
400
400
400



11.2.7. NAT 2007	401
11.2.8. A NAT 2012 és a kapcsolódó Kerettanterv	401
11.2.9. A NAT 2020 és a kapcsolódó Kerettanterv	403
11.2.10. A miniszter által egyes iskolatípusra, pedagógiai szakaszra, tantárgyra vagy egyes sajátos köznevelési feladat teljesítéséhez készített kerettantervek	404
11.3. Kitekintés a nemzetközi testnevelési irányzatokra	405
11.3.1. A 20. század második felétől a 2000-es évekig	405
11.3.2. Az európai testnevelési tantervek jellemzői az utóbbi évtizedből	407
11.4. A hazai testnevelés tantervi fejlesztésének irányaira vonatkozó következtetések és ajánlások	409
11.5. A helyi tantervek készítése	411
11.5.1. A helyi tantervek illeszkedési elvei	411
11.5.2. A tartalom és a tartalom felépítésének áttekintő táblázata	414
11.6. A tantervi célrendszer és a tanulás eredményei	416
11.6.1. Az oktatási célok és a tanulási eredmények jelentősége	416
11.6.2. A tantervi cél- és eredményhierarchia	418
11.6.3. A célok és a tanulási eredmények felhasználhatósága a gyakorlatban	420
11.6.4. A tananyagrendezés strukturális lehetőségei	421
Összefoglalás	423
Irodalomjegyzék a 11. fejezethez	425
12 A TANÍTÁS ÉS TANULÁS TERVEZÉSÉNEK ELMÉLETI ALAPJAI	428
12.1. A tervezési folyamat és az oktatásszabályozási környezet összefüggése	429
12.2. A felületes pedagógiai tervezés okai	430
12.3. A tervezés szinterei és szintjei	433
12.4. A tervezés éves feladatai a testnevelés-munkaközösségben	434
12.4.1. A munkaterv és a szakmai tervezés feladatai	434
12.4.2. A testnevelési órarend, helyszínbeosztás, valamint a tanmenetek összehangolásának feladatai	435
12.4.3. A munkaközösségi tervezés tartalmi példái	438
12.5. A tanmenettervezés hagyományos megközelítése a testnevelésben	438
12.6. A didaktikai fő feladatok szerepe és értelmezése	441
12.7. A reflektív tanmenettervezés tartalmi és formai elemei, időbeli ütemezése	446
12.7.1. A reflektív tervezés	446
12.7.2. A kimenetorientált tanmenet-modell tartalmi elemei	447
12.7.3. A tanmenet típusai tartalmi mélységük szerint	448
12.7.4. A tervezési feladatok időbeli ütemezése	450
12.8. Tanmenettípusok a tartalom homogenitása szempontjából – a lineárisan, a párhuzamosan és többszörös tartalommal épülő tanmenetek	451
12.8.1. Lineárisan épülő tanmenet	452
12.8.2. Párhuzamosan épülő tanmenet	452
12.8.3. Párhuzamosan, eltoltan épülő tanmenet	453
12.8.4. Többszörös tartalommal épülő tanmenet	453



455

456

456

458

460

460

469

469

470

471

474

474

476

478

479

484

487

488

489

490

491

492

493

495

496

498

498

498

499

499

500

500

504

505

505

506

507

507

513

12.9. Az életkori sajátosságokhoz való igazodás a tanmenettervezés során

12.10. Az alsó tagozatos testnevelés blokkrendszerű tanmenete

Összefoglalás

Irodalomjegyzék a 12. fejezethez

13 A TANMENET, A TÉMATERV ÉS A TANÍTÁSI ÓRA TERVEZÉSE

13.1. A tanmenettervezés kimenetorientált modellje

13.2. A témaegységek felépítése, azaz a tématervezés (9. lépés)

13.2.1. A tematikus terv és témaegység értelmezése

13.2.2. A tématervek elkészítésének előzményei

13.2.3. A tématervezést segítő sablonok, ajánlások

13.3. A tanítási órák tervezése (10. lépés)

13.3.1. A tanóratervezés jelentősége és írásbeli formái

13.3.2. Reflektív óratervsablon – ajánlás

13.3.3. Az óratervezet első oldalának szerkezeti és tartalmi magyarázata

13.3.4. Az óra lebonyolításában megjelenő szerkezeti és tartalmi elemek

13.3.5. Egyéb lényeges óratervezési szempontok

13.4. A tanulók bekapcsolódási lehetőségei a tervezési folyamatba

13.5. Hogyan tehetjük valamennyire élvezhetővé a tervezési feladatokat? – Ajánlások

Összefoglalás

Irodalomjegyzék a 13. fejezethez

V

V. RÉSZ: A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS SZAKDIDAKTIKÁJA

14 A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS ALAPJAI, A TRADICIONÁLIS ÉRTÉKELÉS

14.1. Alapfogalmak – az értékelés és ellenőrzés értelmezése

14.1.1. Az ellenőrzés, értékelés fogalmi áttekintése a hazai testneveléstudomány szemszögéből

14.1.2. Az ellenőrzés, értékelés fogalmi értelmezése – nemzetközi kitekintés

14.2. A teljesítmény fogalma, értelmezési lehetőségei

14.2.1. A teljesítmény mint tanulási eredmény

14.2.2. A teljesítmény mint a tanulást létrehozó folyamat

14.2.3. A teljesítmény dialektikus megközelítése

14.3. A tantárgyi program (minőség-) értékelése és a tanulásértékelés értelmezése

14.4. Az értékelés általános didaktikai megközelítései

14.4.1. A normaorientált, a kritériumorientált és az önmagához viszonyított tanulásértékelés (a viszonyítás problémája)

14.4.2. A formális és az informális értékelés

14.4.3. Az egyszerű és a komplex értékelés

14.4.4. Diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés

14.4.5. A pedagógus általi értékelés, az önértékelés, a társértékelés

14.5. A tradicionális értékelés típusai

14.5.1. A fizikai fittséget mérő tesztek

14.5.2. A motoros készségeket vizsgáló tesztek



14.5.3. Írásbeli tesztek	516
14.6. A tesztekkel szemben támasztott általános alapkövetelmények	517
Összefoglalás	518
Irodalomjegyzék a 14. fejezethez	520
15 AZ ALTERNATÍV TANULÁSÉRTÉKELÉS ÉS AZ ADATGYŰJTÉSI ELJÁRÁSOK	522
15.1. Az alternatív értékelés fő megközelítései, általános jellemzői	523
15.1.1. Az alternatív értékelés értelmezései	523
15.1.2. A teljesítményalapú értékelés	524
15.1.3. Az autentikus értékelés	525
15.2. A formatív értékelés és új megközelítése, a fejlesztő értékelés	526
15.2.1. A hagyományos értelmezés	526
15.2.2. Formatív értékelés a testnevelésben	527
15.2.3. A fejlesztő funkció előtérbe kerülése	528
15.2.4. A fejlesztő értékelés 10 alapelve	529
15.2.5. A fejlesztő értékelés három nélkülözhetetlen összetevője	530
15.3. Az adatgyűjtési eljárások szerepe az értékelési módszerekben	530
15.4. Ellenőrző lista (teljesítménylista)	531
15.5. A pontozás és a pontrendszer	534
15.6. Az értékelőskála	535
15.7. Az analitikus értékelőtábla (elemzőrubrika)	536
15.7.1. Mennyiségi értékelőtábla	536
15.7.2. A minőségi értékelőtábla	537
15.8. A holisztikus értékelőtábla	538
15.9. Az értékelőtáblák fejlesztésének, összeállításának lépései	538
Összefoglalás	545
Irodalomjegyzék a 15. fejezethez	546
16 AZ ALTERNATÍV ÉRTÉKELÉS MÓDSZEREI	548
16.1. A pedagógiai megfigyelés	549
16.1.1. A megfigyelés célja	550
16.1.2. A megfigyelés két alaptípusa, az intuitív és a szisztematikus megfigyelés	550
16.1.3. A megfigyeléshez kapcsolódó adatrögzítés jelentősége	551
16.1.4. Az órai munka és a gyakorlás megfigyelése	551
16.1.5. Anekdotikus jellegű szöveges feljegyzések	553
16.1.6. A mozgásfeladatok, mozgáskészségek, mozgástechnikák megfigyelése	553
16.1.7. A szabad játék megfigyelése	554
16.1.8. A mozgástanultsági szintek mint megfigyelési szempontok	556
16.1.9. Az eseményrögzítés	557
16.1.10. Az időintervallumos adatrögzítés	558
16.1.11. Az időtartam-alapú adatrögzítés	559
16.2. Társmegfigyelés és -értékelés	560
16.3. Önmegfigyelés és -értékelés	562



565	16.4. A játéktevékenység értékelése és a statisztikai értékelő lapok
567	16.5. A fizikai aktivitási szint és a pulzus monitorozása
571	16.6. Eseményfeladat
574	16.7. A tanulói mozgásproduktumok, koreográfiák
576	16.8. Kezdő és záró feladatlap
577	16.9. Feladat- vagy játékalkotás bemutatása
579	16.10. Prezentációk, fényképek, videók, kiselőadások
580	16.11. Alkotások: rajzok, plakátok, poszterek, szobrok
580	16.12. A szerepjáték
582	16.13. Zárt és nyílt kérdések
584	16.14. Egyéb írásbeli vagy szóbeli feladatok
585	16.15. A tanulói feljegyzések és a „tesinapló”
587	16.16. Házi feladat
590	16.17. A tanulói portfólió
594	16.18. A projekt
595	Összefoglalás
596	Irodalomjegyzék a 16. fejezethez
598	17 A DIAGNOSZTIKUS ÉS A SZUMMATÍV ÉRTÉKELÉS
599	17.1. A diagnosztikus értékelés
599	17.1.1. A diagnosztikus értékelés funkciói
600	17.1.2. A diagnosztikus célú tanulásértékelés során alkalmazott módszerek
602	17.1.3. A diagnosztikus értékelés megvalósításának lépései
603	17.2. A szummatív értékelés helye és funkciói
605	17.3. Az osztályozás mint szummatív értékelési forma alapvető kérdése – osztályozunk vagy sem a testnevelésben?
608	17.4. Az osztályozás eltérő, vitatott megközelítései
608	17.4.1. A tanulói részvétel, a felszerelések, a magatartás alapján történő osztályozás
609	17.4.2. A tanulói hozzáállás, szorgalom, erőfeszítés alapján történő osztályozás
611	17.4.3. A (maximális) fizikai teljesítményszintek alapján történő osztályozás
613	17.4.4. A motoros teljesítményfejlődés alapján történő osztályozás
616	17.4.5. A tanulók vélt képességpotenciálja alapján adott osztályzat
616	17.4.6. A tanulók által adott érdemjegyek és osztályzat
616	17.4.7. Az iskolai diáksportversenyekre, egyesületi sportversenyekre adott érdemjegyek
617	17.4.8. Az évfolyamisméltés lehetősége
618	17.5. A szummatív értékeléssel kapcsolatos jogi szabályozók
620	17.6. A szummatív értékelés normaorientált és kritériumorientált megközelítése
620	17.6.1. A normaorientált osztályozás megoldásai
622	17.6.2. A kritériumorientált osztályozás megoldásai
623	17.7. Egy szummatív értékelési rendszer kialakításának szempontjai
623	17.7.1. Kitekintés a hazai szakirodalmi ajánlásokba
624	17.7.2. Az osztályozási rendszer kialakítását meghatározó szempontok
628	17.8. Hogyan tervezzük meg és építsük fel a saját értékelési rendszerünket?



17.9. Egy témaegység értékelési szisztémája érdemjegyekkel – példa	636
17.10. A pontrendszer alapú értékelés	638
17.10.1. Általános jellemzők	638
17.10.2. A pontrendszer konverziója	640
17.10.3. Osztályozás pontrendszer alapján	640
17.10.4. A játékosított értékelés (gamifikáció) néhány tudnivalója	641
17.10.5. A pontrendszer adminisztrációja	645
17.11. A tanterv tanulási céljai elérésének egy speciális, szummatív értékelési módszere	645
17.12. A szummatív, szöveges értékelés formája és tartalma	647
17.13. Példák a modern alternatív és a reformpedagógiai iskolák szummatív értékelésére	651
17.14. Az értékeléssel összefüggő adminisztrációs és osztálymenedzsment-szempontok	652
Összefoglalás	653
Irodalomjegyzék a 17. fejezethez	655

VI. RÉSZ: TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS INKLÚZIÓ A TESTNEVELÉSBEN ÉS DIÁKSPORTBAN

VI

657

18 A TEHETSÉGGONDOZÁS GYAKORLATA

18.1. Az iskolai tehetséggondozás alapkérdései	658
18.1.1. Tehetség és különleges bánásmód	658
18.1.2. A tehetség megjelenése a tartalmi szabályozásban	660
18.2. A tehetség-, sporttehetség-gondozás elmélete és gyakorlata	661
18.2.1. A tehetséggondozás kialakulása, fejlődése	661
18.2.2. A sporttehetség	662
18.3. Tehetséggondozás a testnevelésben és a diák sportban	663
18.4. Az iskolai tehetséggondozás vitatott kérdései	665
18.5. A pedagógus iskolai tehetséggondozási tevékenysége	669
18.6. Kiemelt szempontok a tehetséges tanulók foglalkoztatásához	673
Összefoglalás	675
Irodalomjegyzék a 18. fejezethez	676

19 INKLÚZIÓ ÉS ADAPTÁCIÓ A TESTNEVELÉS- ÉS SPORTOKTATÁSBAN

19.1. Integráció és inklúzió az oktatásban	678
19.2. Sajátos nevelési igény	679
19.3. A testnevelés tantárgy szervezeti keretei – a gyógytestnevelés	680
19.4. A sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés-oktatására vonatkozó törvények és rendeletek	683
19.5. Az inkluzív testnevelés fogalma, az inkluzív testnevelés megvalósulását támogató foglalkoztatási keretrendszer, az „inklúziós spektrum”	685
19.6. Az adaptáció és modelljei a testnevelésórán	688
Összefoglalás	692
Irodalomjegyzék a 19. fejezethez	697

20 SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK TESTNEVELÉS- ÉS SPORTOKTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI ALAPJAI

700



701	20.1. Általános elvek a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés- és sportoktatásához
703	20.2. Egyéb pszichés fejlődési zavar, ADHD
708	20.3. Intellektuális képességzavar (értelmi fogyatékoság)
710	20.4. Autizmus spektrum zavar
713	20.5. Hallássérülés
715	20.6. Látássérülés
720	20.7. Mozgáskorlátozottság
723	20.8. Beszédfogyatékoság
723	Összefoglalás
725	Irodalomjegyzék a 20. fejezethez
728	21 A PEDAGÓGUSPROFESSZIÓ ÉS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS
729	21.1. A professzionális pedagógusi munka jellemzői
730	21.2. A professzionális pedagógusi munkához szükséges kompetenciák
734	21.3. A pedagóguséletpálya-modell és a pedagóguskompetenciák rendszere Magyarországon
737	21.4. A pedagóguskompetenciák és fejlesztési lehetőségük a testnevelés tantárgy szempontjából
741	21.5. A pedagógus iskolai tevékenysége a tanórákon túl
742	21.6. Mentorálás és szaktanácsadás a testnevelésben
743	21.6.1. A mentorálás folyamata
744	21.6.2. A mentor tevékenységei és feladatai
746	21.7. Az önirányított tanulás jellemzői, önfejlesztés, tanórai önreflexiók készítése és gyűjtése
746	21.7.1. Az önirányított tanulás részei és alkalmazása
748	21.7.2. Az önreflexió és alkalmazása
750	21.7.3. Önmegfigyelési lehetőségek az oktatás folyamatában, önértékelés
751	21.8. A pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódó portfólió jellemzői és szakmai tartalmi területei
752	21.9. A testnevelő tanári munkához kapcsolódó karrierlehetőségek
752	21.9.1. Az iskolai szervezetben lehetővé váló karrierlehetőségek
753	21.9.2. Az iskola és külső szervezetek együttműködésében megvalósuló karrierlehetőségek
753	21.9.3. A Magyar Diáksport Szövetséghez kapcsolódó karrierlehetőségek
754	21.9.4. A pedagógiai-szakmai szolgáltatásokhoz kapcsolódó karrierlehetőségek
754	21.9.5. Felsőoktatási intézmény vezetőtanári, mentortanári tevékenysége
755	21.9.6. Egyéb sportszakmai célú lehetőségek
756	Összefoglalás
757	Irodalomjegyzék a 21. fejezethez
760	MELLÉKLETEK
769	TÁRGYMUTATÓ
772	SZERZŐK

I. RÉSZ

A testnevelés és diáksport helye, szerepe és hatásrendszer



01

AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS ÉS DIÁKSPORT SZEREPE A 21. SZÁZAD ISKOLÁJÁBAN



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A fizikai aktivitás, testnevelés és diáksport helye és szerepe az iskola hatásrendszerében
- A komplex intézményi mozgásprogram jelentősége és tartalma
- Az iskolai testnevelés és diáksport alapvető céljai és célterületei
- A pszichomotoros, kognitív és affektív tanulás területeinek megjelenése
- A rendszeres testmozgás és testnevelés népegészségügyi jelentősége

1.1. Bevezető gondolatok

A magyar iskolai testnevelést közel százötven éves fejlődése során számos olyan nemzetközi hatás érte, amely meghatározta elméleti és módszertani alapjait. A 19. század második felétől a 20. század első feléig erőteljesen ható német, majd a svéd és dán tornairányzat testgyakorlati tartalmai, később az angolszász labda sportágak és játékok térhódításai mind integrálódott részei a magyar testnevelési hagyományoknak. A 20. század közepétől szaporodó, döntően angol, német és orosz nyelvterületekről érkezett szaktudományos eredmények, teóriák és módszertani következményeik szerves részét jelentik a hazai felsőoktatásban használt testnevelés és sport témájú tankönyvek szak-

irodalmi alapjainak. Példaként említjük *Meinel* és *Schnabel* (1977) mozgástanulási teóriáját, *Singer* és *Dick* (1974) rendszermegközelítésű oktatási folyamatmodelljét és *Bloom* (1956) céltaxonómiáját. A rendszerváltásig, a „nyugati” világ tudása és főleg gyakorlata csak rendkívüli szűrőkön keresztül, korlátozva kerülhetett be a hazai testnevelés szakmai köztudatába, habár könyvtárnyi kezdeményezés, innováció, tantervi elképzelés és kutatási eredmény született. A bizonyítékokat tankönyveink bibliográfiái máig őrzik.

A nemzetközi szaktudományos eredmények, a széleskörűen alkalmazott testnevelés-elméleti megközelíté-

sek, metodikai, módszertani eljárások, oktatási stratégiák vagy éppen tantervi modellek egyaránt számos, a magyar testnevelési hagyományokra épülő, azt figyelembe vevő továbbfejlődési lehetőséget kínálnak. Az újszerűség, a tapasztalati és/vagy tudományos szempontból is igazolt elméleti alapok, továbbá az oktatás hatékonyságát, minőségét közvetlenül befolyásoló osztálytermi (tornatermi) folyamatok tapasztalatai egyaránt fontos elemei a tantárgyi, műveltségterületi szakdidaktika formálódásának. A rendszerváltást és a határok megnyitását követően a személyes nemzetközi tapasztalatok lehetőségének kiszélesedése, továbbá az internet elterjedése, könnyebben, gyorsabban és egyben azonnal hozzáférhetővé tette a világban fellelhető óriási mennyiségű online információ jelentős részét, így a testneveléssel kapcsolatos tudományos kutatások és szakmai innovációk dokumentációit is.

A fenti gondolatmenetünk talán már előrevetíti, hogy a szándékunk a magyar testnevelési hagyományokra építő, ugyanakkor a nemzetközi szakirodalmi háttérrel összegző olyan integrált oktatásméleti szakkönyv létrehozása volt, amelynek ajánlásai egyrészt azonnal kipróbálhatók és alkalmazhatók a testnevelésórákon, sportfoglalkozásokon, másrészt továbbgondolkodásra, egyéni innovatív ötletek kitalálására, a módszertani kultúra szélesítésére adnak lehetőséget. Ez a célunk erősen összefügg azzal a törekvésünkkel, hogy minél naprakészebb, felhasználóbarátabb és egyben hasznos szakmai anyagokat készítsünk a testneveléssel és diáksporttal foglalkozó szakemberek számára. Könyvünk irodalomjegyzéke, benne az áttekintett tudományos és szakdidaktikai eredmények számos, eddig nem ismert vagy nem rendszerezett tudást vázolnak fel és mutatnak be a gyakorlati felhasználhatóság számunkra rendkívül fontos kritériuma figyelembevételével.

1.2. A komplex intézményi mozgásprogramok – a fizikai aktivitás, a testnevelés és a diáksport helye az iskola hatásrendszerében

A gyermekek testi, lelki és szellemi egészségében a rendszeres, mennyiségileg és minőségileg is megfelelő testmozgás kulcsfontosságú. Ennek biztosításában egyrészt a családoknak, másrészt a köznevelési színtereknek (óvoda és iskola) van meghatározó funkciója. Az iskola kiemelkedő szerepet játszik a felnövekvő generációk nevelésében és oktatásában, mivel gyakorlatilag minden gyermek – valamilyen formában – napi kapcsolatba kerül velük. Hétköznapiakon a diákok (életkortól függően) az ébren töltött idejük átlagosan mintegy 45–60%-át az iskolában töltik. Ebben a heti mintegy 35–50 órában rengeteg idő kínálkozik arra, hogy a tanulók mozgásos értelemben aktivizálhassák magukat. A probléma akkor kezdődik, ha az iskola nem biztosít kellő lehetőséget a szellemi megterhelés mellett a napi-rendbe épített fizikai tevékenységeknek, és mellékes tevékenységnek tartja a testnevelésórákat, a sportot és az egyéb testmozgási lehetőségeket.

1.2.1. Testmozgás és testedzés – alapfogalmak

A **fizikai (mozgásos) aktivitás**, vagyis a **testmozgás** fogalmának meghatározásakor abból kell kiindulnunk, hogy a testmozgás nem más, mint az izomműködés hatására létrejövő energiafelhasználás. *Caspersen, Powell és Christenson* (1985) széles körűen citált definíciója szerint fizikai aktivitásnak tekinthető „*minden olyan mozgás, amelyet a vázizomzat hoz létre, és amit energiafelhasználás kísért*” (Caspersen és mtsai. 1985, 126. o.). Ebből a szempontból tehát fontos, hogy a mozgás nem csupán a sporttevékenységet jelenti, hanem minden életvitelszerű mozgásos tevékenységet. A testmozgást az energiafelhasználás mértéke (úgynevezett metabolikus ekvivalens = MET) alapján különböző intenzitászónákba soroljuk, amelyeket a nemzetközi szakirodalom az ülő (sedentary), a könnyű (light, LPA), a közepes vagy

mérsékelt (moderate, MPA), és a nehéz vagy erős (vigorous, VPA) fizikai aktivitási zónáknak nevez (McArdle és mtsai., 2007; Marshall és Welk, 2008). A hétköznapi tevékenységeket, illetve a sporttevékenységeket Ainsworth és mtsai. (2000) az összehasonlíthatóságuk érdekében különböző intenzitászónákba sorolták. Az intenzitásokat metabolikus ekvivalens formájában adták meg, amely műszerek nélkül is lehetővé teszi az egyes tevékenységek energiaigényének megítélését.

A **testedzés** olyan fizikai aktivitási kategória, amely tervezett és strukturált, ismétlődő, céltudatos testmozgások elvégzését tartalmazza, illetve egy vagy több fizikai fitsségi komponens (egészségközpontú fitsségi komponensek, készségközpontú fitsségi komponensek (Kaj és mtsai., 2019) szintjének megtartását vagy fejlesztését¹ célozza. Rövidebben definiálva: **a fizikai fittség növelése céljából végzett testmozgás** (Corbin és mtsai., 2013).

1.2.2. A komplex intézményi mozgásprogram meghatározása

A **komplex intézményi mozgásprogram** olyan, az iskola mindennapjait átható programelemekből tevődik össze, amelyek nem csupán a kötelező testnevelésre, illetve a délutáni sportolásra vonatkoznak (Csányi, 2012). Hatást próbál gyakorolni az alábbi napirendi tevékenységek minél mozgásgazdagabb megvalósítására:

- kötelező iskolai testnevelés;
- kötelező és/vagy választható tanórán kívüli tevékenységek, szabadidős- és sportfoglalkozások;
- aktív közlekedési szokások;
- óraközi szünetekben és szabad játékidőben megvalósuló aktivitási lehetőségek;
- más tantárgyak, műveltségterületek mozgáson keresztüli feldolgozásának lehetőségei;
- egyéb, alkalmoszerű, közösségi mozgásos tevékenységek (sportnap, sportdélután, egészség hét, kirándulás, séta, hétfévi, közösségi programok...).



1.1. kép: Az asztalitenisz az óraközi szünetek kedvelt játéka



1.2. kép: Az osztályteremben, óra előtt/alatt végzett, rövid fizikai aktivitási formák jelentősen javítják a figyelmi folyamatokat

Az óvodai és iskolai nevelési koncepciók, pedagógiai programok egyik fontos, mindent átható, holisztikus tartalmi eleme a gyermekek testi, lelki és szellemi egészségéhez szükséges feltételek biztosítása. Az egészség mint biopszicho-szociális egyensúlyi állapot megteremtésében, fenntartásában, illetve fejlesztésében meghatározó a mozgásgazdag életvitel. A rendszeres mozgás preventív és fejlesztő hatása az egyén egészségére ma már sokoldalúan igazolt tényeken alapul. A legfontosabb hatások között említjük a szív- és vérkeringési rendszerre, a légzőrendszerre, az energiaegyensúlyra, a csontozatra, az idegrendszerre, valamint – kiemelkedő területként – a mentális egészségre gyakorolt hatásokat (Strong és mtsai., 2005). Lényeges, hogy a fentiekén túl a rendszeres, egészségfejlesztő mozgásos tevékenységek kifejezetten fontos szerepet játszanak az optimális agyi működésekben és a tanulásban (Hannaford, 1995; Ratey, 2008; Hillman és mtsai., 2008). A kutatások igazolták, hogy a



¹ A meghatározást az alábbi forrás nyomán fogalmaztuk meg: Centers for Disease Control and Prevention (CDC): U.S. physical activity statistics definitions. <http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/glossary/index.html> (letöltve: 2014. 11. 17.)

rendszeres, egészségfejlesztő testmozgás, konkrétan a testnevelésórák száma (Sibley és Etnier, 2003; Carlson és mtsai., 2008), továbbá az egészséges fizikai fitességi állapot és a kognitív tanulási teljesítmény között egyértelműen pozitív a kapcsolat (Grissom, 2005; Welk és mtsai., 2010). A kutatásokból az is kiderült, hogy a testnevelésóraszám emelése soha nem befolyásolja negatív irányba az osztálytermi (akadémiai) teszteredményeket, osztályzatokat (Sallis és mtsai., 1999). Legtöbbször kifejezetten pozitív hatással van azokra (Raviv és mtsai., 1994). Ebből fakadóan kijelentjük, hogy téves az az elképzelés, miszerint a mindennapos testnevelés vagy önmagában a testnevelésórák számának emelése rontja más tantárgyak iskolai eredményességét és a tanulás rovására megy. Következésképpen a többi tantárgy is profitál a megfelelően szervezett és megvalósított rendszeres testnevelés és diáksport jótékony hatásaiból.



1.3. Az iskolai testnevelés alapvető céljai és célterületei

Az iskolai testnevelés nagyon sokféle jelentést hordoz, amely leginkább az iskolai emlékeken keresztül alakul ki. Egyesek úgy gondolják, hogy a testnevelés olyan tantárgy, amely felrészíti a testet és szünetet jelent az „igazi” tantárgyak tanulása közben. Vannak, akik készség-tantárgyként fogják fel, és genetikailag meghatározottnak vélik, hogy ki lehet eredményes benne és ki nem. Mások a testnevelés versenyszerűségét, annak versenysport központúságát ragadják meg. Megint mások unalmas, életszerűtlen, autokrata testedzésnek gondolnak rá. Még többen pedig élménydús, mozgalmas és érdekes közösségi mozgásos tevékenységként aposztrofálják.

A testneveléssel foglalkozó szakemberek (tanítók és testnevelő tanárok)² azonban olyan nevelési hatásrendszerként értelmezik, amely – döntően a pszichomotoros tanulás segítségével – komplex személyiségfejlesztést tesz lehetővé az élethosszig tartó, fizikailag aktív életvezetés érdekében. A testnevelés tantárgy olyan megfelelően tervezett, szervezett és irányított pszichomotoros tevékenységrendszer, ahol az adottságtól, a képesség- és kész-

ség szinttől függetlenül minden tanuló megtalálhatja örömét, fejlődhet és megtalálhatja személyes motivációit az egészségtudatos életvezetéshez vezető tanulási folyamatban.

A modern testnevelői munka túllép azon a szerepkörön, amely a tornatermek falai közötti, erőltetett, az egyéni szükségleteket és fejlődési jellemzőket figyelmen kívül hagyó testedzést, kondicionális képességfejlesztést vagy éppen a kontroll nélküli, „bedobom a labdát” típusú, célok és tanulási folyamatot nélkülöző játékos aktivitásokat tartja központi feladatának. A felkészült testnevelő pedagógusnak a testnevelés hagyományos tananyagtartalmán kívül olyan területeken is felkészültnek kell mutatkoznia, mint a személyiségfejlesztés eszközei és a mozgásos tevékenységek kapcsolata, az egészséges táplálkozás és a testtömegszabályozás kérdésköre, a stresszkontroll, a mozgás- és a pszichikus funkciók relációi vagy éppen az aktív pihenést szolgáló rekreációs tevékenységek (például a wellness).



² A testnevelő kifejezés alatt minden esetben a testnevelés tantárgyat oktató, képesítéssel rendelkező pedagógust értjük, tanítót és testnevelő tanárt egyaránt.

Az iskolai testnevelés két szempontból is kulcsfontosságú a gyermekek fizikai aktivitásának szintjét illetően. Egyrészt a minőségi testnevelés-oktatás jelentősen hozzájárulhat a napi mozgásos aktivitási ajánlás teljesítéséhez (napi minimum 60 perc közepes és nagy intenzitású testmozgás (WHO, 2010), másrészt a kedvező tanulási tapasztalatok jó irányba befolyásolhatják a mozgásos viselkedést a tanórákon túl és az iskolán kívül is (Corbin és Pangrazi, 2003). A második tényező kiemelendő. Az iskolai testnevelés igazi célját akkor éri el, ha a tanítványok képessé válnak szívesen és tudatosan alkalmazni a tanórán tanultakat a mindennapjaikban. Másképpen fogalmazva, ha a testnevelésórákon megszerzett tudás és pozitív attitűdbázis kivételül az iskolán kívüli önfejlesztő és közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységrendszerre.

Tantárgyunk természetesen nem csupán a gyermekek motorikus szférájára van hatással. A mozgással kapcsolatos kognitív tudás és képességfejlődés, valamint a mozgással kapcsolatos szociális, érzelmi és morális hatások hasonló jelentőségű következményei a testnevelésnek, mint maguk a szimpla mozgásos tevékenységek.

A NAT 2012 műveltségterületi bevezetőjében megfogalmazódik, hogy az iskolai testnevelés és sport „...*megkülönböztetett részét képezi a tanulók testi, motoros, lelki, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését szolgáló teljes körű iskolai egészségfejlesztésnek, az intézményi komplex mozgásprogramnak, valamint a személyiségfejlesztésnek és a tehetséggondozásnak.*” (110/2012. Korm. rendelet)

A NAT 2012, illetve annak módosított alapelvei és céljai **három stratégiai cél** mentén jelenítik meg az iskolai Testnevelés és sport műveltségi terület oktató-nevelő hatásrendszerét.

1. „...*a tanulók élethosszig tartó, egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre szocializálása. Az életkornak, érdeklődésnek és fizikai állapotnak megfelelő rendszeres fizikai aktivitás élethossziglan igényt teremt az öntevékeny testedzésre, önálló sportolásra és motoros önkifejezésre.*”
2. „...*a motoros műveltség eszközeivel történő személyiségfejlesztés.*”
3. „...*a tehetséggondozás, a sportban tehetségesek felkarolása – a tanuló erős és gyenge oldalát egyaránt támogatva, segítve.*”

A NAT 2020 jelentős változást hozott, legalábbis ami a műveltségi területünk elnevezését illeti. Egyrészt a műveltségi terület helyett a „tanulási terület” szakkifejezés jelenik meg, amely az összetartozó tantárgyak átfogó elnevezését jelenti. A mi esetünkben a tanulási terület a „Testnevelés és egészségfejlesztés” elnevezést kapta, amelynek egyetlen tantárgya a „Testnevelés”. A tanulási terület céljai között sok hasonlóság fedezhető fel a korábbi alaptantervhez képest. Elmondható, hogy a legalapvetőbb célok itt is megtalálhatók. Fizikailag aktív életvezetéssel összefüggő ismeretek, attitűdök, készségek és képességek, motoros, kognitív és affektív fejlesztés, egész életen át tartó mozgásos cselekvési biztonság, személyes és társas kompetenciafejlesztés. Érdekes módon a sportbeli tehetséggondozás nem jelenik meg a kiemelt célok között, amely viszont stratégiai cél volt a NAT 2012-ben.

Az intézményes testnevelés és sport – legyen szó óvodai vagy iskolai szinterről – pótolhatatlan lehetőséget kínál a felnövekvő generációk számára az élethosszig tartó, fizikailag aktív, egészségtudatos életvezetéshez szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök és szokások kialakításában. Az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetés egyik alapvető feltétele a testkulturális műveltség, amelyet egyedül a testnevelés hatásrendszere képes „*egészségorientált, korszerű, integrált testkulturális tudás*” (Rétsági, 2015, 73. o.) közvetítésével kialakítani. A testkultúra meghatározásával, tartalmi összetevőivel kapcsolatban számos korábbi testneveléelméleti szakkönyv, tanulmány érhető el a szakirodalomban (Rétsági, 2015; Makszin, 2002; Hamar, 2008; Rétsági és mtsai., 2011),

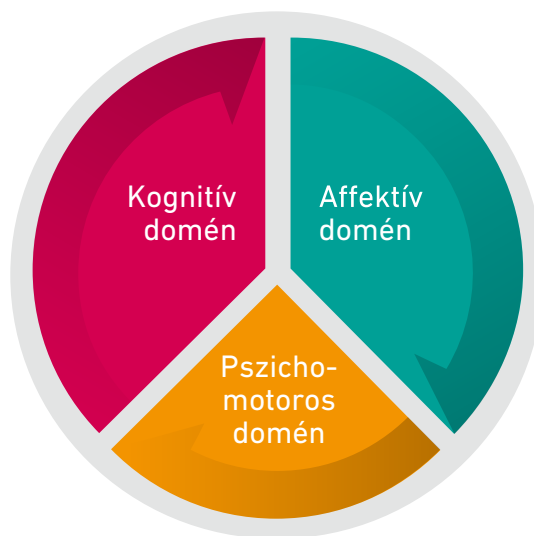
A **testkulturális műveltség** azonban – mint tantervelméleti alapfogalom – érdekes módon alig-alig jelenik meg a hazai szakirodalomban. A kultúra-testkultúra viszonyának értelmezései sok helyen olvashatók (lásd Takács, 1972; Báthori, 1994; Makszin, 2002), a testkulturális műveltség szakkifejezés tartalmáról és értelmezéséről azonban kevés írást találunk. A testkulturális műveltség az elmúlt évtizedekben tudományterületi alapfogalom lett a nemzetközi testnevelési szakirodalomban és gyakori céltételezéssé vált az egyes országok tanterveiben (lásd Edwards és mtsai., 2017). A kifejezés konkrét definíciói azonban meglehetősen sokfélék, ezekkel részletesebben

a tantervvel kapcsolatban foglalkozunk. A fogalom didaktikánk szempontjából nagy jelentőséggel bír, hiszen – ahogy nemsokára látni fogjuk – az iskolai testnevelés és sport legalapvetőbb oktatási-nevelési céljai közé soroljuk.

Az iskolai testnevelés értékeinek, és hatásrendszerének sokféle aspektusát lehet kiemelni. A testnevelés az egyetlen tantárgy, amely komplex formában, holisztikus testi-lelki, szociális és szellemi fejlesztést tesz lehetővé. Az egyetlen tantárgy, amely speciálisan a pszichomotoros képességek/készségek fejlesztésével is foglalkozik, és amelynek gyújtópontjában az egészség és az egészségfejlesztés áll. A testnevelésórákon kiváló lehetőség kínálkozik többek között a kooperatív viselkedésformák, a sportszerűség, az egészséges versenyszellem, az egészségtudatos magatartásformák, szokások kialakítására, formálására.

Könyvünkben az iskolai testnevelés legalapvetőbb céljának az **egészségtudatos, jövőorientáltan gondolkodó, fizikailag aktív életvezetésű/életvitelű, testkulturálisan széleskörűen művelt** tanulók nevelését tekintjük. Ehhez a célhoz kényszerűen és tudatosan ki kell használnunk a már említett komplex személyiségfejlesztést lehetővé tevő hatásrendszert, amely szervesen összekapcsolódik az oktatás legáltalánosabb céljaival.

Az iskolai oktatás-nevelés folyamatában az oktatás legáltalánosabb céljait *Benjamin S. Bloom* (1913–1999) három fő területre (doménre) különítette el. A három fő célterületet **Bloomi taxonómiának** vagy másként az **oktatási célok taxonómiájának** nevezzük (Anderson és Krathwohl, 2001; Bloom és mtsai., 1956) (1.1. ábra). *Bloom*, a tanulási célok hierarchizálásával és strukturálásával azt szerette volna elérni, hogy a pedagógusok holisztikusan, az egész személyiséget figyelembe véve tervezzék meg az iskolában zajló tanítási-tanulási folyamatot. *Bloom céltaxonómiájának* lényege ennek megfelelően az a hierarchikus rendszer, amely segítségével egyre komplexebb tanulási helyzetek tervezhetők az oktatási folyamatban. A hierarchia magasabb szintjén magasabb rendű műveletekre van szükség, amelyek az alacsonyabb szintekre épülve valósulnak meg.



1.1. ábra: Bloom tanulási célterületei

A tradicionális felfogású iskola világában a kognitív, intellektuális teljesítmény jelenti az igazi mércét, amelynek eredményeképpen az affektív és a pszichomotoros tanulás csak másodlagos fontosságú területekként jelentkeznek. Az iskolai testnevelés egyik rendkívül fontos jellemzője, hogy – szemben a legtöbb műveltségi területtel – az említett három domén egyszerre és komplex formában jelentkezik a tanulási folyamatban. Ez a jellemző teszi az iskolai testnevelésórákat igazán hatékony személyiségfejlesztő hatásrendszeré.

A pszichomotoros tanulás területe

Az iskolai testnevelés az egyetlen olyan tantárgy, amely tervezett és rendszeres pszichomotoros tanulást tesz lehetővé. A pszichomotoros tanulás témakörébe sorolhatjuk a különböző természetes (másként: fundamentális, vagy alap-) mozgásokat, a sportági és egyéb nem sportági jellegű mozgásformákat, a mozgásos játéktevékenységek tanulását, a fizikai fittség, a motoros képességek fejlődését. A testnevelés tantervének mozgásműveltségi tartalmi egészében ehhez a tanulási területhez tartoznak.

A kognitív tanulás területe

Az iskolai testnevelés nem létezhet kognitív tanulás nélkül. Az ismeretek elsajátítása, előhívása, rendszerezése, a gondolkodás folyamata, a problémák felismerése és megoldása mind-mind a kognitív képességek és készségek kialakulását és fejlődését segítik. Testnevelésórán szinte

minden feladatban tetten érhető a tanulók kognitív tanulásának lehetősége. Egy-egy feladat megértése és mozgássá alakítása, a mozgásokhoz, sportágakhoz kapcsolódó fogalmak, kifejezések, szabályok, taktikai elemek elsajátítása, az egészségtudatos életvezetéshez szükséges ismeretrendszer olyan példák, amelyek vitathatatlanul jelen vannak a testnevelés oktatásában. Emellett a mozgástanulás és a mozgásszabályozás folyamata a kognitív struktúrák működésével párhuzamosan zajlik, ami ugyancsak a kognitív funkciók párhuzamos működését feltételezi.



1.3. kép: A tudatosítás mint a kognitív célokat támogató pedagógusi tevékenység a tanóra közben

Az affektív (érzelmi és szociális) tanulás területe

A testnevelésórák affektív tanulási céljaihoz sorolhatjuk a diákok érzéseit, érzelmi reakcióit, attitűdjeit, erkölcsi, morális értékrendjét, motivációs rendszerüket és – nem utolsósorban – a szociális viselkedés tanulásának komponenseit. A testnevelésórák közösségi tevékenységek, ahol folyamatos kommunikáció és kooperáció zajlik diák-diák és pedagógus-diák viszonylatban. Ebben a felelősségteljes együttműködési hálózatban formálódik a testmozgással, testedzéssel, sporttal és egészséggel kapcsolatos – remélhetően – pozitív attitűdbázis, amely esszenciális feltétele a hosszú távon fizikailag aktív életvezetésnek. Az iskolai testnevelés egyik kiemelkedő feladata, hogy olyan érzésekkel, érzelmekkel, személyes és szociális felelősséggel ruházza fel tanulóit a testmozgással kapcsolatban, amelyre támaszkodva a rendszeres testmozgás a felnőttkori élet lételemévé válik.



1.4. kép: A tanórai diák-diák kommunikáció változatos lehetőségeket teremt az affektív tanuláshoz

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a testnevelésnek messze nem csupán a motoros képességfejlesztés vagy a sportágak megtanítása a célja. Az a módszertani gyakorlat, amely nem tesz mást, csak aktívan tartja („Mindegy, hogy mit csinál, csak mozogjon!”) vagy rendszeresen és szabadon hagyja játszani a tanulókat, ugyancsak nem lehet sikeres, és nem szolgálja az egyén, illetve a társadalom fejlődését, érdekeit. Az iskolai testnevelésnek – mint minden tantárgynak – optimálisan tervezett tanulási folyamat és -tevékenységrendszer eredményeképpen kell létrehoznia azt a permanens viselkedésváltozást, amely biztosítja az egészségtudatos, jövőorientált életvezetéshez szükséges személyes és társas készségeket, képességeket, attitűdöket, ismeretrendszert és autonómiát. Erre garancia lehet az a közel kétezer tanóra a mindennapos testnevelésben, amely mintegy **90 000 perc kontaktidőt** biztosít a közös célok elérése érdekében.

Az iskolai testnevelés tehát a következő, kiemelt területeken képes (nevelő) hatásokat elérni.

- A **rendszeres, egészségfejlesztő testmozgás** lehetőségének biztosítása, amely az elhízásjárvány és a kardiovaszkuláris megbetegedések visszaszorításának egyik kulcstényezője.
- Az egészséges, **megfelelő szintű fizikai fittségi állapot elérése**, megtartása és fejlesztése.
- A **mozgáskészségbázis bővülése**, új mozgások tanulása, amely megteremti a biztonságos és élménydús részvétel lehetőségét a különböző fizikai aktivitási formákban és sportágakban.



1.2. ábra: Az elhízott szülők gyermekei sokkal nagyobb valószínűséggel lesznek elhízottak, mint az egészséges testösszetételűeké (Manios és mtsai., 2007)



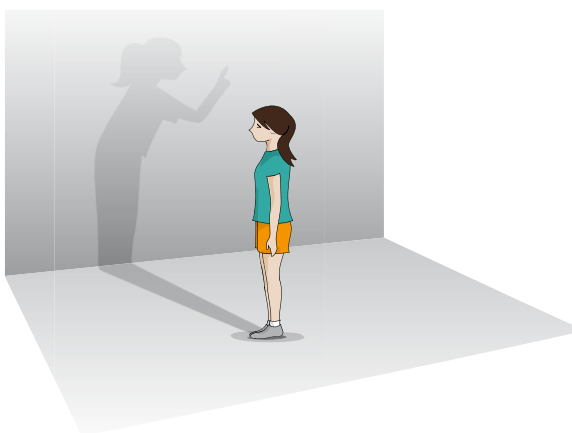
1.5. kép: A labda elkapásának kezdeti tapasztalatai kétéves korban. Az elkapás a labdás sportok egyik alapvető készsége

- Az **énhatékonyság érzetének kialakulása**, amely fontos szerepet játszik a motiváció kiépülésében, a célok elérése, a problémák megoldása, az énkép, az önértékelés és az önbizalom fejlődésében.
- A testmozgással, testedzéssel és sporttal kapcsolatos **pozitív élmények és tapasztalatok megélése** a testnevelésórákon hozzásegít a felnőttkori fizikailag aktív életvezetés kialakulásához (Telama és mtsai., 1997).



1.6. kép: A rendszeresen átélt sikerek és pozitív élmények meghatározók a felnőttkori mozgásos viselkedésre nézve

- A reális egyéni **célok kitűzésének**, valamint a **célérés folyamatának megtapasztalására** – különösen a fizikai aktivitási szint, valamint a fittségi állapot fejlesztésének területén – az iskolai testnevelés kiváló tanulási lehetőséget kínál.
- **Stressz- és szorongáscsökkenés**, amely a figyelmi folyamatok javulásán keresztül hozzájárul a hatékonyabb osztálytermi tanuláshoz és a lelki egészséghez.
- A fittségi állapot javulása, amely direkt módon befolyásolja a szerotonin és az endorfin előállítását, amelyek kedvezően befolyásolják a **kedélyállapotot, általános hangulatot** (Ortega és mtsai., 2007).
- A tanuló **felelősségteljes viselkedés formálódása** önmagával és társaival szemben, amely támogatja az önfegyelmet, az önkontrollt és a moralitást kialakulását.



1.3. ábra: Az önfegyelm és önkontroll kialakulása fontos célja a testnevelésnek



1.4. ábra: A vezetői és kooperatív készségek formálódásához a testnevelés pótolhatatlan hatásokkal járul hozzá

- Más tantárgyakban nyújtott tanulási eredményesség növelése, azáltal, hogy a mozgás **kedvezőbb agyi működést** tesz lehetővé.
- A **kreativitás, mozgásos önkifejezés**, a zene és a test megélése mozgásos feladatokon keresztül.
- A **vezetői és kooperatív készségek tanulása** rendszeresen előfordul az iskolai testnevelésben alkalmazott, együttműködésre, közös gondolkodásra és problémamegoldásra építő csoport-, illetve csapatfeladatok, játékok során.

- Az **erősebb társas kapcsolatok kialakulása**, az osztályközösség formálódása ugyancsak pozitív következménye a hatékony iskolai testnevelésnek.
- Az **egészséges versenyszellem megértése**, átélése és kialakítása, amely a sportszerű magatartással, dominánsan pozitív érzelmekkel, a társak tiszteletben tartásával és az egyén kiválóságára törekvésével jellemezhető (Shields és Bredemeier, 2009).



1.5. ábra: A kooperatív feladatok kiválóan segítik a társas kapcsolatok alakulását

1.4. Az iskolai testnevelés mint hosszú távú eszköz a népegészségügyi mutatók javításában

Az elmúlt évtizedekben rendkívül gyorsan alakult át a fejlett társadalmak életmódja. A 20. század utolsó évtizedeiben kezdődő digitális forradalom, a számítógépek, mobiltelefonok és az internet elterjedése, a mindennaposá vált gépjárműhasználat, a tömegközlekedés fejlődése és a növekvő életszínvonal mind-mind az okok között említhetők. A technológiai fejlődés eredményeképpen a digitális világ olcsó és egyben vonzó alternatívájává vált a szabadidő aktív

eltöltésének. Az ülő életmód kialakulása és térhódítása (televízió, számítógép, okos-telefon, internet, játékkonzol-használat) és a mindennapok fizikai aktivitási lehetőségeinek mérséklődése (urbanizáció, autó, busz, lift, mozgólépcső, ...) két olyan kulcstényező, amely jelentős csökkenést eredményezett az általános fizikai aktivitás szintjében, s ezen keresztül az általános fittségi állapotban. Tomkinson és Olds (2007) 5 kontinens, 27 ország (köztük Magyar-

ország (Mészáros és mtsai., 1999), mintegy 25,5 millió, 6–19 éves fiatal aerob fitességi eredményeit felhasználva kimutatta, hogy 1958 és 2003 között évente átlagosan 0,36%-ot romlott az aerob fitességi állapot. A legmarkánsabb romlás az 1990-es években következett be, 0,54%/év.

A fentiekén túl még egy olyan terület van, amely meghatározó a fiatalok általános fizikai állapotának romlásában, mégpedig a helytelen táplálkozás. A globalizációs folyamatok hatására a gyorséttermek elterjedése, a rossz minőségű élelmiszerek mindennapos fogyasztása, a zöldség és gyümölcsfogyasztás visszaszorulása már kisgyermekkorától veszélyezteti a felnövekvő generációk egészségi állapotát. Olyannyira, hogy a túlsúlyra és az elhízásra (obezitas) ma már világjárványként tekinthetünk, ami a 21. század első felének legelterjedtebb nem fertőző megbetegedése lesz. Az obezitas az egyik legsúlyosabb rizikófaktor, amely a szív- és keringési rendszer betegségeit, illetve a kettes típusú cukorbetegség kialakulását eredményezheti, s amelynek megelőzésében a rendszeres, adekvát fizikai aktivitásnak kulcs szerepe van (WHO, 2014).

Az iskolai testnevelés egészségügyi hatásai közvetlenül – mérhető formában – a tanórák sorozatában megvalósított testmozgás mennyiségén és minőségén (aktivitási forma és intenzitás) keresztül érheti el népegészségügyi hatásait. Elméletileg ugyanis minden felnövekvő gyermek részesül valamilyen formában az iskolai testnevelésben. Ez az egyetlen olyan rendszer, amely a teljes iskolás populációra képes egészségfejlesztő hatást gyakorolni azáltal, hogy célzott motoros fejlesztést tesz lehetővé.

A testnevelésórán elérhető mozgásmennyiség jelentős mértékben járul hozzá a napi ajánlott fizikai aktivitási szinthez. Az egészségügyi világszervezet (WHO) a tudományos kutatási eredményeket széleskörűen figyelembe véve különböző életkori szakaszokra vonatkozóan állapított meg nemzetközi ajánlásokat. Ez a szint a WHO (2010) szerint 5–17 éves kor között minimum napi 60 perc közepes és nagy inten-

zitású testmozgás, amely tartalmazza a csont-, ízületi és izomrendszert fejlesztő, a szív- és keringési rendszert fejlesztő, valamint a neuromuszkuláris érzékelést (például koordináció, mozgásszabályozás) fejlesztő hatásokat (WHO, 2010). Ajánlásuk szerint a napi aktivitásnak nagyrészt aerob jellegűnek kell lennie. A magas intenzitású aktivitásnak pedig heti három alkalommal tartalmaznia kell erőfejlesztő és a csontfejlődést elősegítő gyakorlatokat. A gyermekek és fiatalok fizikai aktivitásának része lehet a játék, a sport, a közlekedés, a házimunka, a rekreáció, a testnevelés vagy egyéb családi, iskolai és közösségi rendezésű aktivitási formák (WHO, 2010). A komplex intézményi mozgásprogramoknak azt az elsődleges célt kell kitűzniük, hogy lehetőség szerint az intézményben töltött időben teljesüljön az ajánlás minden tanuló számára.

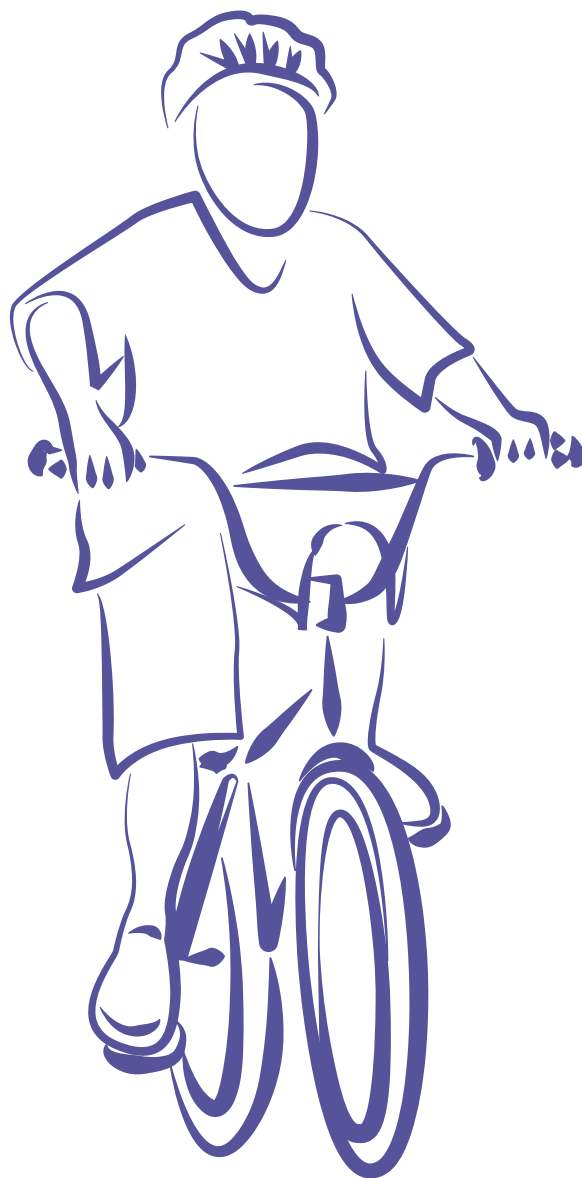
A testnevelésórák jelentős mértékben hozzá tudnak járulni a napi 60 perces célhoz (McKenzie és mtsai., 2003), bár a tanórák teljes hosszának csak közel a fele történik aktív, MVPA intenzitású mozgással. A nemzetközi testnevelési szakirodalom egységesnek mutatkozik abban a kérdésben, hogy a minőségi testnevelésórák legalább 50%-ban aktívak (Scruggs, 2007; Scruggs és mtsai., 2010). Ez azt jelenti, hogy a tanórák minimum felének (45 percben gondolkodva minimum 22,5 perc) közepes vagy nagy intenzitású mozgásokkal kell eltelnie. Első ránézésre felmerülhet a kérdés: miért csak ötven százalék a minimumérték? Ha végiggondoljuk egy testnevelésóránk pontos menetét, általános rendjét, a szervezési, fegyelmezési időket, a pihenőket, az instrukciókkal, magyarázattal töltött időt, a kognitív ismeretszerzésre fordított időkereteket, akkor látjuk, hogy korántsem olyan alacsony ez az érték. Sőt! A lépésszámlálókkal (pedométer) és mozgásszenzorokkal folytatott testnevelési kutatások Európában és a tengerentúlon egyaránt, rendre ennél jóval alacsonyabb értékeket mértek (Cardon és mtsai., 2004; Friedman és mtsai., 2003; Warburton és Woods, 1996). A tantervi beavatkozások és a módszertani fejlesztések következményeként azonban az érintett pedagógusok osztályainál jelentős aktivitásszint-emelkedést figyeltek meg

(Kahn és mtsai., 2002; Sallis és mtsai., 1997). Egy két-éves testnevelési kutatásban például azt tapasztalták, hogy a pedagógusok továbbképzése és a folyamatos szakmai támogatás hatására 14%-kal nőtt a testnevelésórai MVPA aktivitások szintje. A növekedés hátterében a **hatékonyabb tanulószervezés** (kisebb csoportok szervezése, több eszközhasználat), **rövidebb és tömörebb instrukciók**, utasítások, továbbá **élménydúsabb, aktívabb tananyagfeldolgozási formák** álltak (Verstraete és mtsai., 2007). Annak érdekében tehát, hogy a testnevelésünk még hatékonyabbá tudjon válni, elsődlegesnek tekintjük a pedagógusok szakmai-módszertani fejlődését, a reflektív pedagógiai gyakorlat kiépülését.

A diáksport helye és jelentősége

A diáksport hagyományos értelemben az iskola-rendszerben működő, délutáni sport- és mozgásos szabadidős tevékenységeket jelenti, amely elsősorban a sportban tehetségesnek mutató tanulókat versenytetetésére épült és iskolai sportkörben valószínűleg meg. Ez a szemlélet azonban jelentősen átalakult az elmúlt közel 10 esztendőben, amióta a **Magyar Diáksport Szövetség (MDSZ)**, mint a területért felelős civilszervezet nemzetközi szinten is markáns fejlesztéseket eszközölt (www.mdsz.hu). A 2012-es tisztújítás és alapszabály-módosítás eredményeképpen a hatóköre kibővült, és a diáksportversenyek szervezése mellett az iskolai testnevelés támogatása, továbbá a gyermekek, tanulók szabadidős jellegű, rendszeres testmozgását is célba vette. A diáksport e holisztikus megközelítése lehetővé tette olyan speciális programok kidolgozását, amelyek a sportban meghirdetett országos tanulmányi és tehetséggondozó versenyek (Diákolimpia®) mellett jelentősen hozzá tudott járulni a mindennapos testnevelés módszertani és tartalmi fejlesztéséhez, továbbá az alulról szerveződő, ún. grassroots sport kiterjesztéséhez. A mindennapos testnevelés rendszerében az iskoláknak lehetőségük van heti 2 tanórát diáksport jellegű – akár sportágspecifikus – tevékenységek megvalósítására fordítani az iskolai sportkörök bevonásával. Az iskolai sportkörök ily módon egyrészt fontos te-

hetséggondozási színteret jelentenek, másrészt fontos egészségfejlesztési funkciót is betöltenek. Fontos kérdés, hogy a mindennapos testnevelés jelenlegi keretei között az iskolák mennyire képesek magas színvonalú, minőségi diáksportot biztosítani tanulóik számára. A magas színvonal ugyanis tovább erősíti a testnevelés oktatásának személyiség- és egészségfejlesztő hatásait. A magas színvonalú iskolai diáksportoktatás elengedhetetlen feltétele a komplex intézményi testmozgásprogramoknak.



1.5. Mutatók a magyar népesség egészségi állapotára vonatkozóan – különös tekintettel az iskoláskorú fiatalokra

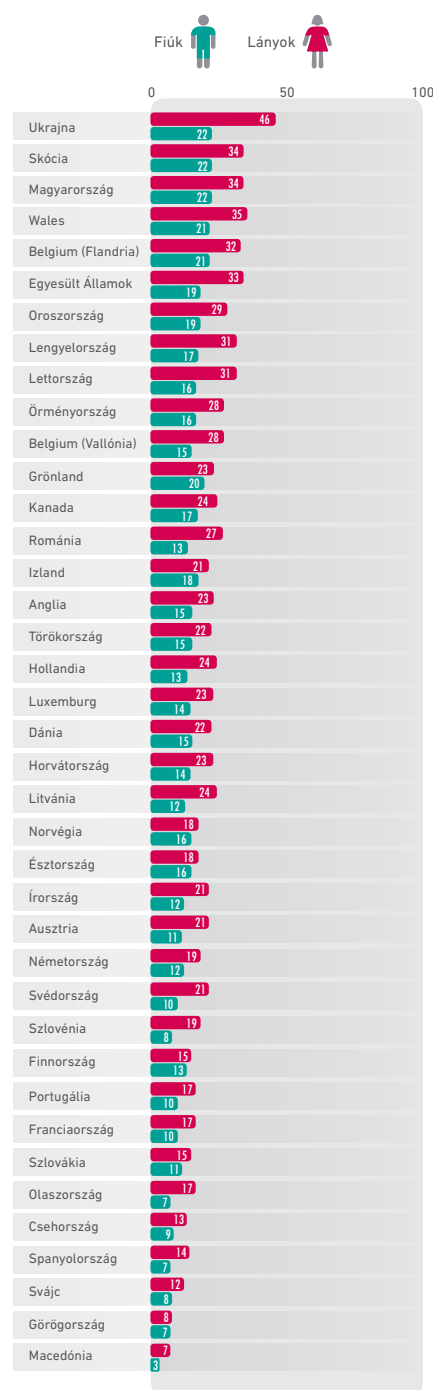
1.5.1. Általános adatok

A magyar iskoláskorú fiatalok általános egészségi állapotával kapcsolatban ellentmondásos publikációk olvashatók. A 20. század fordulóján lebonyolított HUNGAROSTUDY 2002 eredményei szerint „A magyar fiatalok egészségi állapota mind a mortalitási, mind a morbiditási statisztikák szerint kiegyensúlyozottnak, jó-nak mondható.” (Susánszky és mtsai., 2006, 117. o.). A 2009/2010. évi HBSC-kutatásból ugyanakkor az derül ki, hogy nemzetközi összehasonlításban a vizsgált 15 éves tanulók a harmadik legrosszabb egészségi állapotúnak minősítették önmagukat ukrán és skót kortársaik után (1.6. ábra) (Költő és Kökönyei, 2011)

Az adatok szerint a 15 éves lányok 34%-a, a fiúk 23%-a nyilatkozta, hogy megfelelő vagy rossz az egészsége (a további válaszlehetőségek a „kitűnő”, illetve a „jó” voltak). Az életkori változás tendenciájában romló – az 5. osztályos gyermekek még 13,7–13,7%-ban (lányok és fiúk), a 7. osztályosok már 21,5% (lányok) és 18,8%-ban (fiúk), míg a 11. osztályosok 35,3% és 23,9% adtak kedvezőtlen válaszokat.

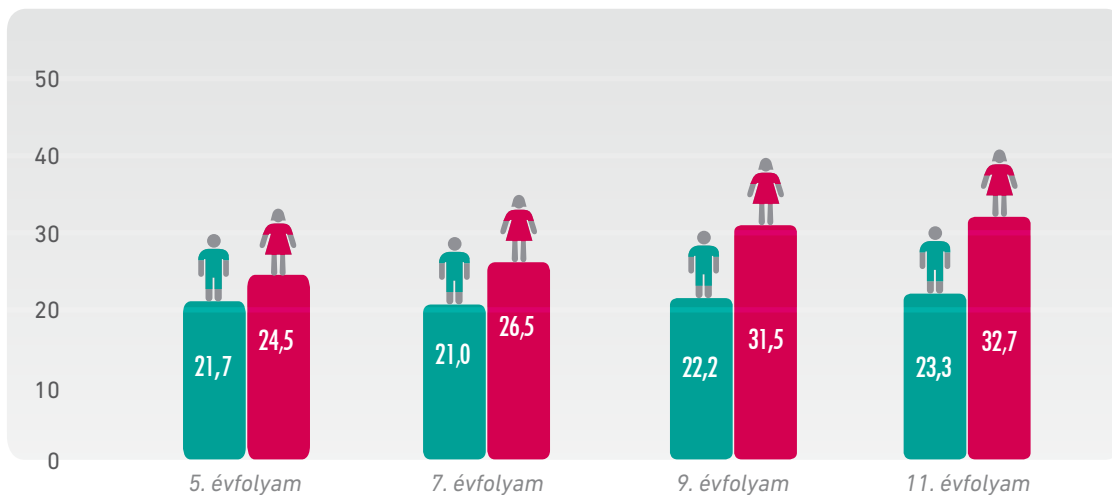
A 2013/2014. évi HBSC-adatok hasonlóan lehangoló értéket mutatnak nemzetközi összehasonlításban, hiszen a 11, 13 és 15 évesek egyaránt a legkedvezőtlenebb 10 ország közé kerültek. A 13 évesek a harmadik legrosszabb értéket mutatták. A legfrissebb kutatási adatok nemzetközi szintű összehasonlításban egyelőre sajnos nem elérhetőek (HBSC, 2017/2018).

A legújabb kutatási eredményekről tájékoztat az 1.7. ábra, ahol jól látszik, hogy a 2010. évi tendenciához hasonlóan egyre többen ítélik kedvezőtlennek egészségi állapotukat az életkor előrehaladtával (Örkényi és Kökönyei, 2019).



1.6. ábra: 15 éves tanulók szubjektív egészségi állapota a 2010. évi HBSC-kutatásban (Költő és Kökönyei, 2011)

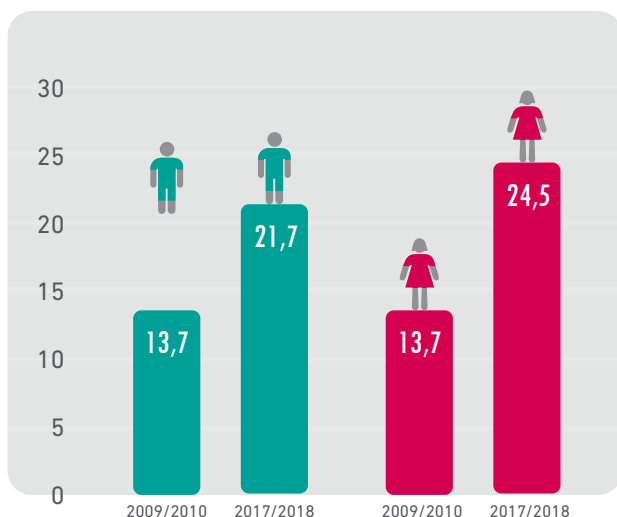
Fiúk  Lányok 



1.7. ábra: Az egészségi állapotukat megfelelőnek vagy rossznak minősítő tanulók aránya nem és évfolyam szerint a HBSC-kutatás 2017. évi mintájában

Idősorosán vizsgálva a hazai értékeket kitűnik, hogy a 2009/2010. évi értékekhez képest a legfiatalabb életkorokban (5. és 7. osztály) jelentősen megnövekedett a kedvezőtlen önminősített egészségi állapotú serdülők aránya (1.8. ábra).

Fiúk  Lányok 

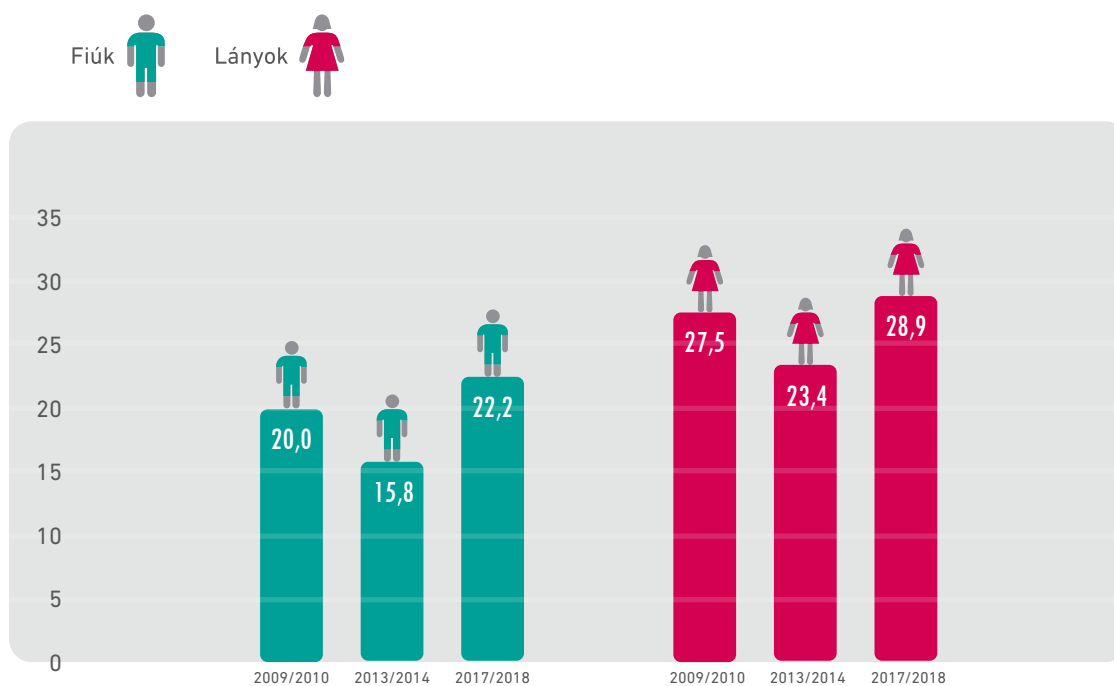


1.8. ábra: A kedvezőtlen önminősített egészségi állapotot jelölő 5. évfolyamosok aránya nyolcvéves összehasonlításban (HBSC-kutatások alapján)

Közel 10 év változásáról tájékoztat az 1.9. ábra, ahol pozitív elmozdulás látható 2013-ban, ezt azonban sajnos visszaesés követi, 2017-ben a kedvezőtlennek önminősített egészségi állapotú serdülők aránya meg is haladta a 8 évvel korábbi arányt.

Megjegyezzük, hogy a fenti eredmények szubjektív önértékelésen alapultak. Jelentőségük azonban kiemelkedő, mivel az egészségi állapot önértékelése az általános közérzettel való elégedettség mutatójaként is értelmezhető, így „*prognosztikai jelentőséggel bír a későbbi egészségi állapot alakulása szempontjából*” (Susánszky és mtsai., 2006, 117. o.). Kökönyei (2003) arra is rámutatott, hogy a „*...gyakori szomatikus és pszichés panaszok kapcsolatot mutatnak az iskoláról adott kedvezőtlen válaszokkal, az iskolatársak általi kirekesztettséggel, a problémás szülő-gyerek kapcsolattal*” (Kökönyei, 2003, 94. o.), ily módon pedig összetett problémahalmazzal állunk szemben.

A szubjektív egészségi állapotot természetesen mind a mentális, mind a szomatikus összetevők együttesen határozzák meg. A szomatikus egészségügyi tényezők közül első helyen értekezünk a testtömegproblémákról, vagyis a túlsúly és elhízás kérdéséről.



1.9. ábra: A kedvezőtlennek önminősített egészségi állapot idősoros változása teljes mintán az utóbbi három HBSC kutatás alapján

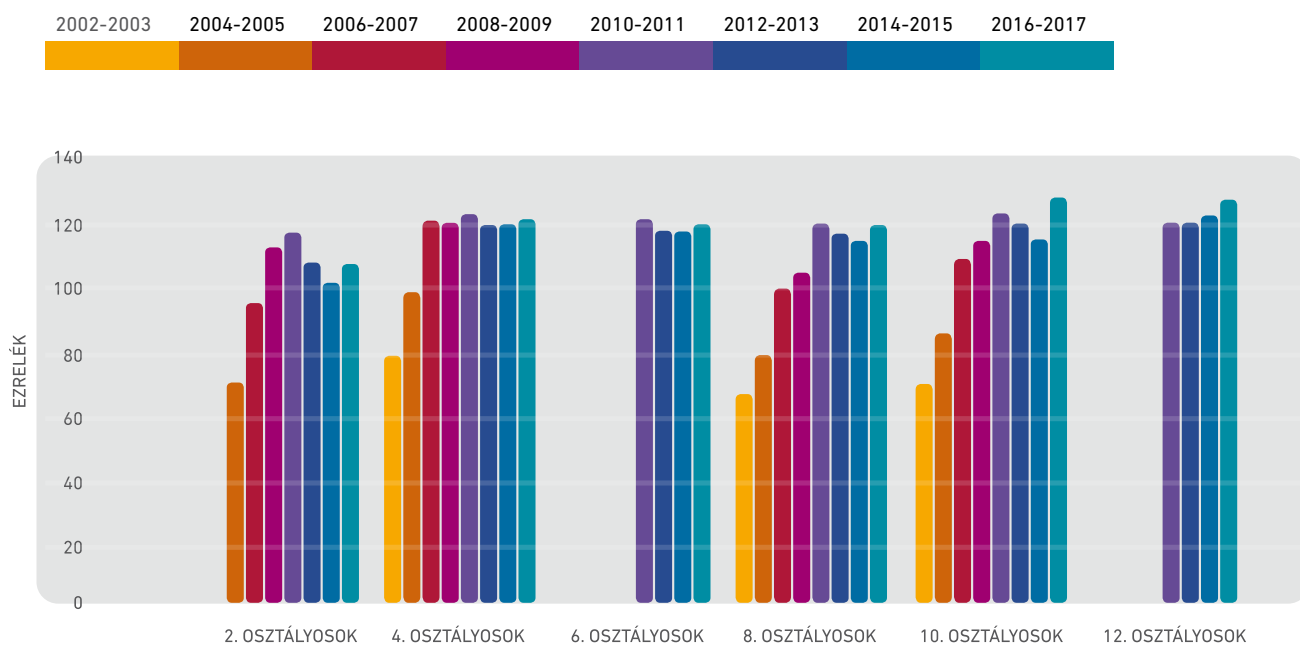
Az elhízás (obezitas) rendkívül fontos népegészségügyi probléma, amit az is megerősít, hogy a WHO 1998-ban önálló betegséggé nyilvánította. Az obezitas a világon jelenleg az egyik legelterjedtebb, megelőzhető betegség, ami számos további betegség kialakulásában játszik szerepet. Az elhízás egyik nagyon fontos következménye, hogy jelentősen csökkenti a várható élettartamot. Az elhízott, dohányzó személyeknek például több mint 13 évvel rövidebb az élettartamuk a nem dohányzó, normál testtömeg-indexűek élettartamához viszonyítva (Peeters és mtsai., 2003). A rendszeres testmozgás szükségességét még inkább alátámasztja, hogy a rendszeresen testedzést végző túlsúlyos egyéneknek nincs magasabb egészségügyi kockázata, mint a sovány, de inaktív egyéneknek (Haskell és mtsai., 2007).

2009-ben Magyarországon a felnőtt lakosság mintegy 61,8%-a (a férfiak 63%-a, a nők 61%-a) volt túlsúlyos vagy elhízott. Az átlagos BMI érték 27,8 kg/m² volt, ami az életkor előrehaladtával növekedett. 65 év fölött a nők 83%-ának volt 25 kg/m² fölötti testtömegindexe (OTÁP, 2009). A korábbi reprezentatív kutatáshoz képest (1988 és 2009 között) az elhízott férfiak száma megduplázódott. Európai összehasonlításban hazánk a 8. legmaga-

sabb aránnyal bír a vizsgált 53 ország között (WHO, 2013a). Az OECD statisztikai adatai még rosszabb képet festenek, hiszen a nők 30,4%-a, a férfiak 26,3%-a obez (elhízott), s ezzel az EU27 országok közül az utolsók vagyunk (OECD, 2012). A gyermekek és serdülők esetében is hasonlóan elkeserítő a helyzet. Európai összehasonlításban a régió középmezőnyében állunk (16. hely a vizsgált 33 ország közül) (WHO, 2013b).

Az 1960-as, '70-es évektől kezdődően a 2000-es évek közepéig az elhízott gyermekek és serdülők aránya számos országban megduplázódott (Stamatakis és mtsai., 2005; Moreno és mtsai., 2005). Az elmúlt években ugyanakkor szerte a világon lassulni, sőt néhány esetben (például az USA-ban) megállni látszik az elhízott gyermekek arányának növekedése (Olds és mtsai., 2011; Blüher és mtsai., 2011), amely tendencia a hazai iskola-egészségügyi munkajelentésből is érzékelhető (OGYÉI, 2013). Az 1.10. számú ábrán látható, hogy az obezitas gyakorisága a 2010/2011-es tanévben érte el csúcspontját, mintegy 12%-ot.

Az elmúlt években több szisztematikus mérési adat is elérhetővé vált. A gyermekkori elhízás előfordulását



1.10. ábra: Az obez (elhízott) tanulók arányának változása a 2000-2001-es és a 2012-2013-as tanév között

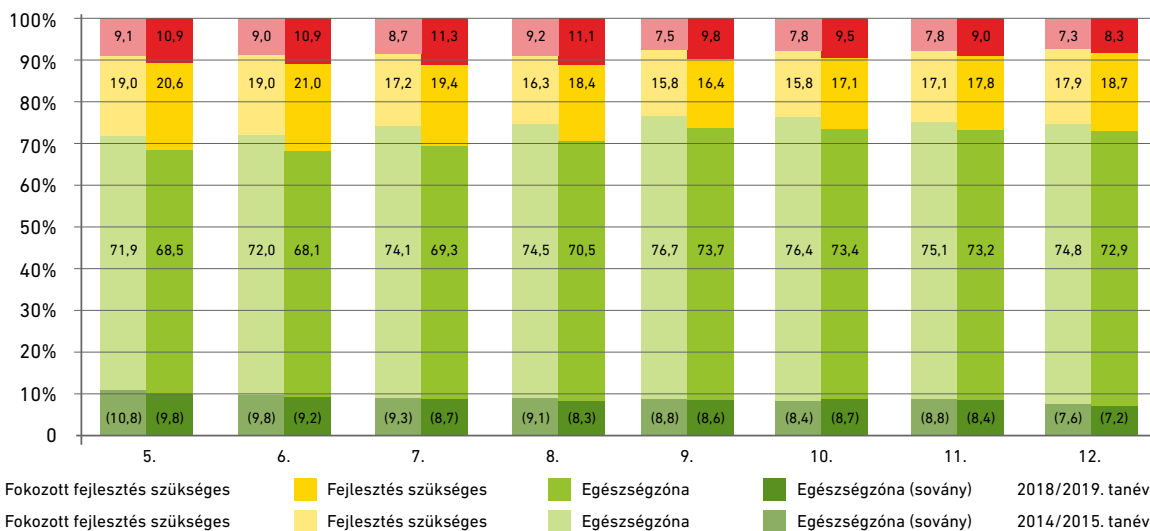
vizsgáló nemzetközi kutatócsoport (WHO-COSI) eddig két alkalommal, 2010-ben és 2016-ban végzett megbízható méréseket hazánkban az első és második osztályos gyerekeknél. A szigorú tudományos módszertannal felvértezett kutatás következtetése szerint a túlsúly és az elhízás előfordulása stabilizálódott, és kb. minden negyedik hétévest érinti (függően a besorolás referenciaértékeitől). Százalékosan kifejezve az IOTF besorolása szerint ez a fiúknál 12,5% + 5,9% (túlsúly + elhízás) = 18,4%, a lányok esetében pedig 13,6 + 10,1% = 23,7% (Kovács és mtsai., 2018; Kovács és Erdei, 2019). Megjegyezzük, hogy a BMI besorolását – így a kapott arányértékeket – befolyásolja, hogy az az IOTF, a WHO vagy a hazai referenciaértékek alapján történik. A legszigorúbb ezek közül a WHO, majd az IOTF, végül a hazai normák. Az említett kutatás szerint a besorolás módszere közel 8%-ot változtatta a túlsúlyos és elhízott tanulók arányát. A besorolás tehát fontos szempont a megítélésben.

A NETFIT®, azaz a Nemzeti Egységes Tanulói Fittség Teszt segítségével évente kapunk országos és mért adatokat a tanulók tápláltsági állapotáról. A NETFIT® az IOTF referenciaértékeit használja. A mérés az 5. évfolyamtól kötelező és a Magyar Diáksport Szövetség

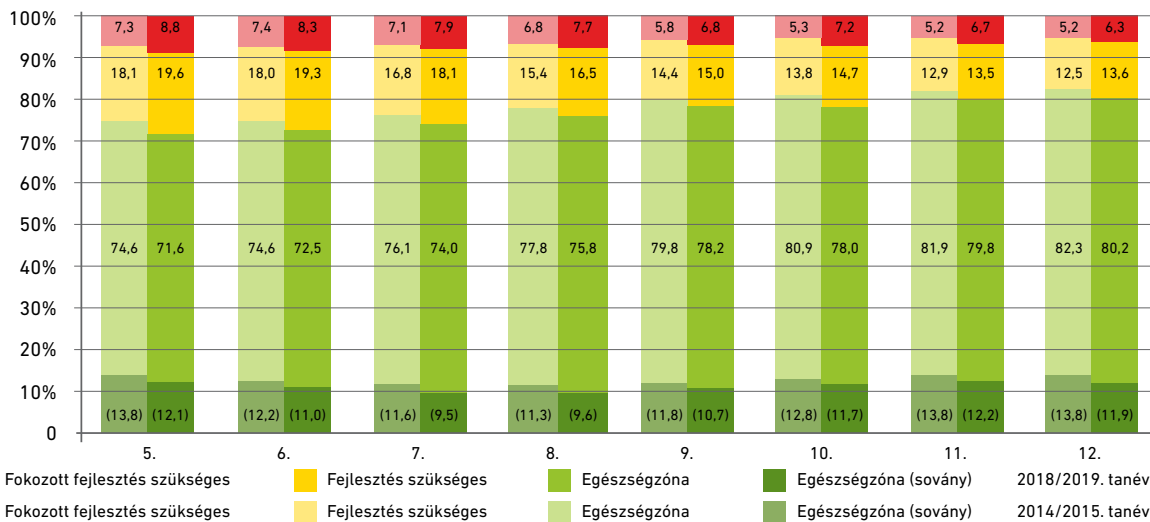
minden évben publikálja az országos eredményeket. A legutóbbi összefoglaló a 2018/2019. tanév eredményeiről készült. A BMI értékeit mutatja az 1.11. ábra és 1.12. ábra (Kaj és mtsai., 2020). Ezekről leolvasható, hogy a túlsúly és elhízás mértéke a 4 évvel korábbi mérésekhez képest átlagosan 2–5%-os emelkedést mutat. A teljes, 10–19 éves populációra nézve, a tanulók 27,7%-a volt 2019-ben túlsúlyos vagy elhízott kategóriába sorolt. A COSI kutatását figyelembe véve rendkívül jelentős, mintegy 10%-os emelkedés detektálható az alsó tagozatban töltött évek alatt, ennek okait érdemes lenne vizsgálni.

A túlsúllyal és elhízással kapcsolatos egészségügyi kiadások rendkívül jelentősek. Az USA egészségügyi rendszerében például 2006-ban egy elhízott személy ellátása átlagosan évente mintegy 1429 dollárral került többbe, mint egy normál testtömegű állampolgáré (Finkelstein és mtsai., 2009).

Az obezitas mellett számtalan olyan rizikófaktort említhetünk, amelyek hosszú távon különböző megbetegedésekhez vezetnek, s amelyekkel szemben a rendszeres fizikai aktivitás bizonyítottan kedvező hatást fejt ki (1.1. táblázat) (Cavill és mtsai., 2006 nyomán).



1.11. ábra: A fiúk BMI értékei évfolyamonként, a NETFIT® első és legutóbbi méréseinek összehasonlításával (A fejlesztés szükséges – sárga színű zóna a túlsúlyt, míg a fokozott fejlesztés szükséges – piros színű zóna az elhízás mértékét mutatja.)

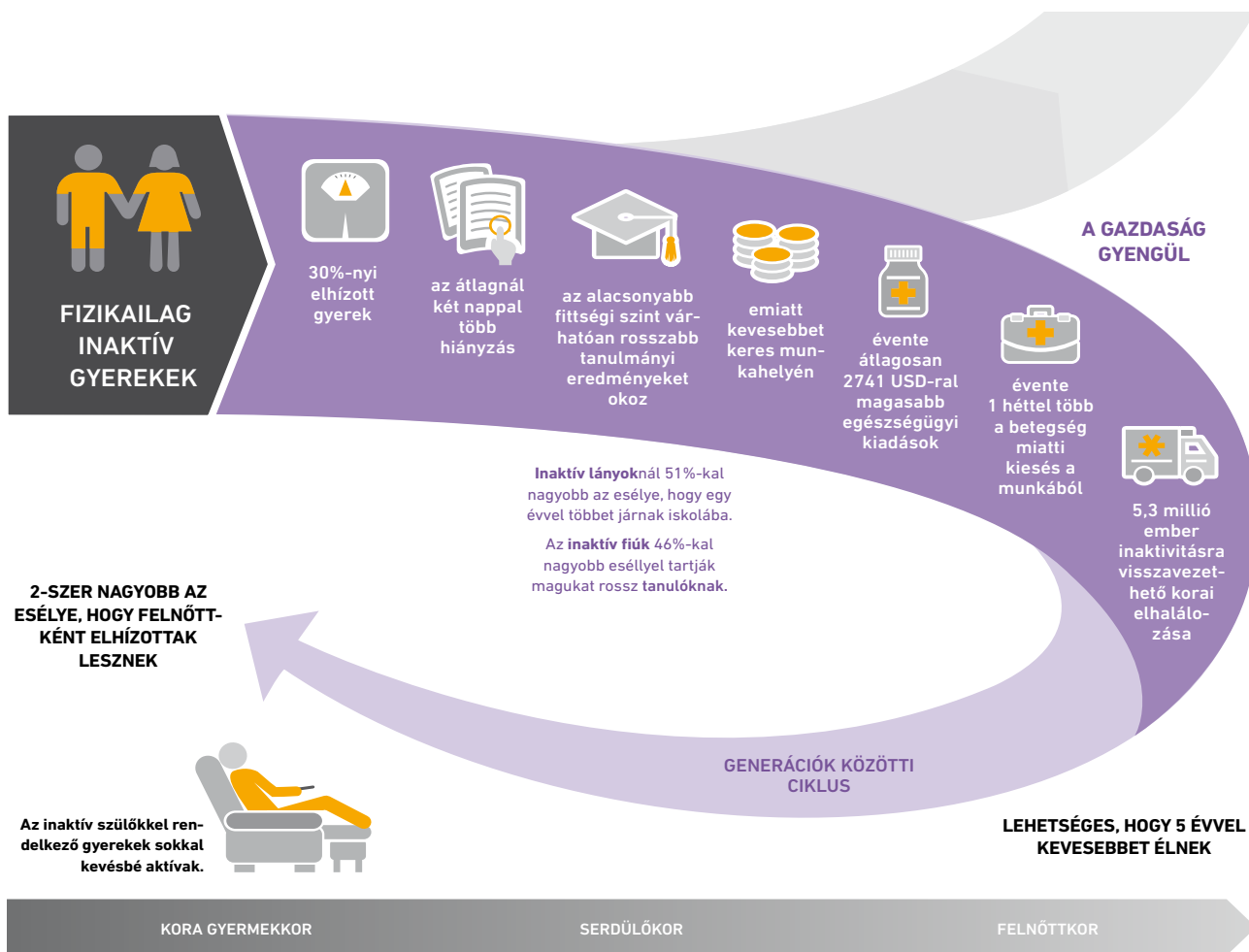


1.12. ábra: A lányok BMI értékei évfolyamonként, a NETFIT® első és legutóbbi méréseinek összehasonlításával (A fejlesztés szükséges – sárga színű zóna a túlsúlyt, míg a fokozott fejlesztés szükséges – piros színű zóna az elhízás mértékét mutatja.)

A RENDSZERES TESTMOZGÁSSAL KAPCSOLATOS EGÉSZSÉGÜGYI HATÁSOK

Szív és keringési rendszer betegségei	Csökkent rizikó
Túlsúly és elhízás	Csökkent rizikó
Kettes típusú diabétesz	Csökkent rizikó
Vastagbélrák	Csökkent rizikó
Mellrák	Csökkent rizikó
Izom- és csontrendszerbeli egészség	Javulás
Időskori elesés kockázata	Csökkent rizikó
Pszichológiai jóllét	Javulás
Depresszió	Csökkent rizikó

1.1. táblázat: A rendszeres testmozgással kapcsolatos egészségügyi hatások összefoglalása (Cavill és mtsai., 2006 nyomán)



1.13. ábra: A fizikai inaktivitás kedvezőtlen társadalmi és gazdasági hatásai (<https://www.designedtomove.org>)

A rendszeres testmozgás a testi egészség mellett kedvezően befolyásolja a mentális egészséget (Smith és mtsai., 2011), javítja a pszichológiai jóllétet (Parfitt és Eston, 2005), és csökkenti a depresszió kialakulásának valószínűségét is (Haarasilta és mtsai., 2004). További részletesebb magyar nyelvű szakirodalmi áttekintés az iskoláskorú fiatalokkal kapcsolatban egy korábban megjelent tanulmányunkban olvasható (Csányi, 2010).

Magyarországon a felnőttek fizikai inaktivitásával összefüggő megbetegedések egészségügyi kiadásaival kapcsolatban Ács Pongrác és mtsai. (2011) publikáltak adatokat. Egyik megállapításuk szerint 2009-ben a fizikai inaktivitással összefüggésben lévő betegségek kiadásaira a magyar állam 283,5 milliárd forintot költött. Becsléseik szerint a fizikailag inaktív életmódot folytató

egyének arányának tíz százalékpontos csökkentésével a táppénzes napokra költött összegek 1,8 milliárd forinttal lennének alacsonyabbak. Összegzésükben kiemelik, hogy a „...fizikai inaktivitás csökkentésével a népesség egészségi állapota bizonyíthatóan javul, ami növeli a termelékenységet és csökkenti az egészségi állapottal összefüggő szociális kiadások mértékét, ezáltal serkenti a gazdasági növekedést, ami pozitívan hat az ország versenyképességére.” (Ács és mtsai., 2011, 706. o.)

Szemléletes ábrán láthatjuk a fizikai inaktivitás társadalmi-gazdasági jelentőségét (1.13. ábra).

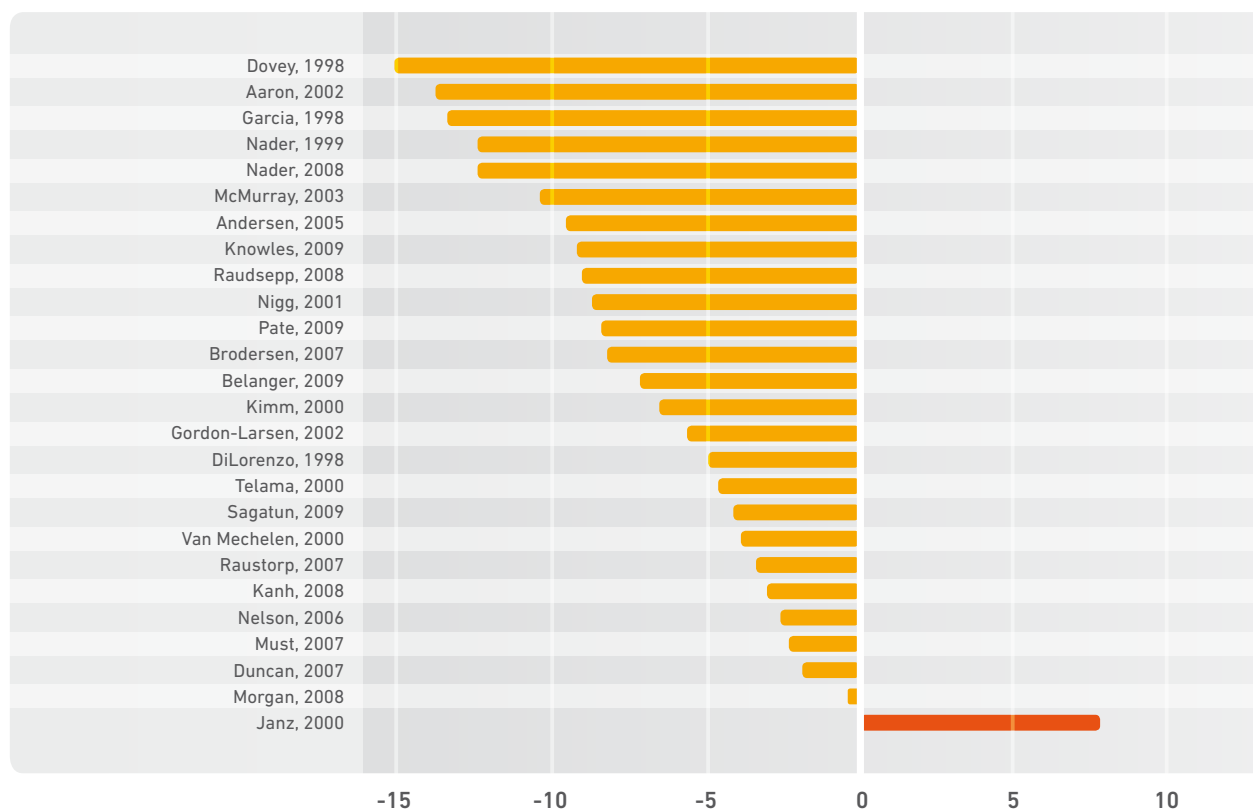
A fizikai aktivitás és az ülő tevékenységrendszer napi mennyisége két olyan tényező, amely egymástól függetlenül is befolyásolja az egészségi állapotot.

1.5.2. A fizikai aktivitás és az ülő életmód viselkedéses jellemzői

A fizikai aktivitás szintjével kapcsolatban az első lényeges tudnivaló, hogy a fiúk összességében lényegesen aktívabban minden életkorban, mint a lányok (Troiano és mtsai., 2008; Riddoch és mtsai., 2004). (Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ne lennének nagyon aktív lányok vagy nagyon inaktív fiúk.) A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók kedvezőtlenebb mozgásos viselkedéssel jellemezhetőek (Balogh, 2015; Tandon és mtsai., 2012), amelyhez a családi háttér mellett az infrastrukturális feltételek is jelentősen hozzájárulhatnak (Gordon-Larsen és mtsai., 2006). A fizikai aktivitás szintje a pubertásévek alatt kezd igazán drasztikusan csökkenni főleg a lányok esetében. 10–19 éves kor között a fizikai aktivitás szintjének átlagos csökkenése évi 7%, ami 10 éves viszonylatban (10–19 éves korig) körülbelül 60-70% mértékű lehet. A lányok esetében a fiúknál jóval korábban, 9–12 éves kor között csúcspontot ér el a csökkenés; a fiúk esetében pedig 13–16 éves kor

közé várható az aktivitási szint legnagyobb visszaesése (Dumith és mtsai., 2011). Az utóbbi tanulmány készítői úgy vélik, a biológiai érési mechanizmusok jelentősek lehetnek a változásban, ugyanakkor más faktorok is közrejátszanak, mivel a mozgásos viselkedés multidimenzionális jellegű. A faktorok között az élettani, lélektani, fejlődési, környezeti, szociális és demográfiai tényezők meghatározók (Kohl III. és Hobbs, 1998). A szakirodalmi áttekintésükben hivatkozott hosszmetzeti (követéses) kutatások eredményeit, vagyis hogy az egyes kutatások éves szinten a fizikai aktivitási szint milyen mértékű csökkenését tapasztalták, az 1.14. ábra tartalmazza.

A csökkenés mértéke ugyanakkor ennél jelentősebb is lehet. *Nader* és mtsai. (2008) például mozgásszenzoros mérésekkel évi 11,9%-os csökkenést mértek a fiúknál, míg 13,1%-ot a lányoknál. 10 év alatt ez átlagosan 120% körüli csökkenés, ami szignifikánsan több mint a *Dumith* és mtsai.-féle becslések. Magyarországon ilyen jellegű ob-



1.14. ábra: 10–19 éves tanulók éves fizikai aktivitási szintjének változása (átlagosan, százalékos értékben kifejezve) az első mérés kiindulóértékeihez képest (Dumith és mtsai., 2011 nyomán) (A diagramon látni, hogy csupán egyetlen kutatás mutatott ki növekedést és csak a fiúk esetében (Janz és mtsai., 2000).)

jektív kutatásokon alapuló adatok sajnos nem állnak rendelkezésünkre. Az egyetlen viszonyítási pontot a már hivatkozott HBSC-kutatások jelentik. *Halmi Réka és Németh Ágnes* (2011) fő megállapításai a 2009/2010. évi vizsgálatban kapcsolatban az alábbiak:

„Kutatásunkban vizsgáltuk a fiatalok fizikai aktivitásának jellemzőit, valamint a fizikailag passzív szabadidő-eltöltés egy aspektusát, a képernyőhasználatot. A nemzetközi ajánlásokat figyelembe véve (Strong és mtsai, 2005) a magyar fiataloknak csak igen kis hányada (kevesebb mint 20%-a) mozog eleget, azaz naponta legalább egy órát minimum közepes intenzitással. Nemzetközi összehasonlításban ez az érték közepesnek mondható (IANOTTI és mtsai, 2008a). Három tanulóból kettő végez intenzív testedzést hetente legalább kétszer, míg a heti legalább két óra erőteljes mozgás a diákoknak kevesebb, mint felét jellemzi. [...]

A fizikailag passzív szabadidős tevékenységekre jóval több időt áldoznak a fiatalok, mint a mozgásra. A tévé- (videó, DVD) nézés legtöbbször napirendjében állandó: hétköznapokon a diákoknak közel 60%-a naponta legalább 2 órán át néz tévét, míg a hétvégén ez tizből nyolc tanulóra jellemző. Ebben a korosztályban a napi tévézés ajánlott maximuma 2 óra (AAP, 2001). A fiúk és lányok szokásai között nincs számottevő különbség és az egyes korcsoportok között sem láthatunk markáns tendenciát, hasonlóan korábbi kutatási eredményeinkhez (Németh, 2007c). E magas arányok 39 európai és észak-amerikai ország iskolásainak arányaihoz képest nem magasak: minden vizsgált korcsoportban az átlagos értékek alatt vannak (Ianotti és mtsai, 2008b).

Eredményeink azt mutatják, hogy a serdülőkorúak nagyon jelentős hányada Európa-szerte – így hazánkban is – a kívánatosnál jóval kevesebb időt fordít megfelelő fizikai aktivitásra, ugyanakkor a passzív szabadidős tevékenységek arányátalanul nagy részét töltik ki napjaiknak. Bőven van tehát tennivaló, hogy a súlypontok áthelyeződjenek, és egészségesebb életmód váljék jellemzővé az iskoláskorúak körében.” (Halmi és Németh, 2011, 31. o.)

A legutóbbi HBSC-adatok szerint a 11–17 éves fiatalok csupán 17,9%-ára jellemző, hogy teljesíti a minimum 60 perces WHO-ajánlást, azaz elegendő fizikai aktivitást végez.

A kutatók szerint ráadásul ez az eredmény megfordította a korábbi vizsgálatokban tapasztalt javuló tendenciát (Kun és mtsai., 2019). A mindennapos testnevelés fényében az érték rendkívül alacsony, hiszen a napi testnevelésórák legalább napi 20–30 percet eleve biztosítanak. Pozitív eredmény ugyanakkor, hogy a minden évfolyam esetében csökkent a nagyon keveset mozgó fiatalok aránya. Nemzetközi összehasonlításban a lányok a HBSC-országok általában teljesítettek, míg a fiúk – elsősorban a felsőbb évfolyamokon – alatta.

A fizikai fittség és mérése

A fizikai aktivitás és a passzív (ülő) tevékenységek mint viselkedésformák egyaránt befolyásolják az egyének fizikai fittségi állapotát. A fizikai fittség „...az a képességünk, amellyel képesek vagyunk életerősen, túlzott fáradás nélkül végrehajtani mindennapi teendőinket, és elegendő energiával tudjuk szabadidőnket eltölteni úgy, hogy ellent tudjunk állni a veszélyhelyzeteknek” (USDHHS, 2018, 33. o.). A fittségi állapot fejlesztése, mérése és értékelése a testnevelés oktatásának hagyományos eleme. A múltban ezt úgynevezett normaorientált, azaz a diákok egymáshoz viszonyított teljesítménye alapján kategorizáló tesztrendszerekkel végezték.

Az elmúlt évtizedben ugyanakkor paradigmaváltás figyelhető meg ezen a területen hazánkban és a nemzetközi szinten egyaránt, amelynek eredményeképpen új tesztrendszerek bevezetése vagy a régebb óta működő tesztrendszerek felülvizsgálata és fejlesztése történt meg. Portugáliában, Finnországban egységes tesztrendszert vezettek be. Szlovéniában az 1981/82-es tanévtől működik egységes mérési rendszer (SloFit), amely az elmúlt években ugyancsak jelentős fejlesztéseket élt meg, elsődlegesen az online adatkezelő rendszerben és az értékelés egészségközpontúságára vonatkozóan. Hazánkban a NETFIT® váltotta fel a korábban alkalmazott méréseket, amelyek közül a két legelterjedtebb az EUROFIT és a HUNGAROFIT voltak.

Az iskolai fittségmérési rendszerek fejlődésének irányai jelenleg a következők.

- A tesztek kiválasztása és mérési rendszerek felépítése az egészségközpontú fittségi komponensek irányába mozdult el (testösszetétel, aerob fittség, vázizomzat fittsége, hajlékonyság).

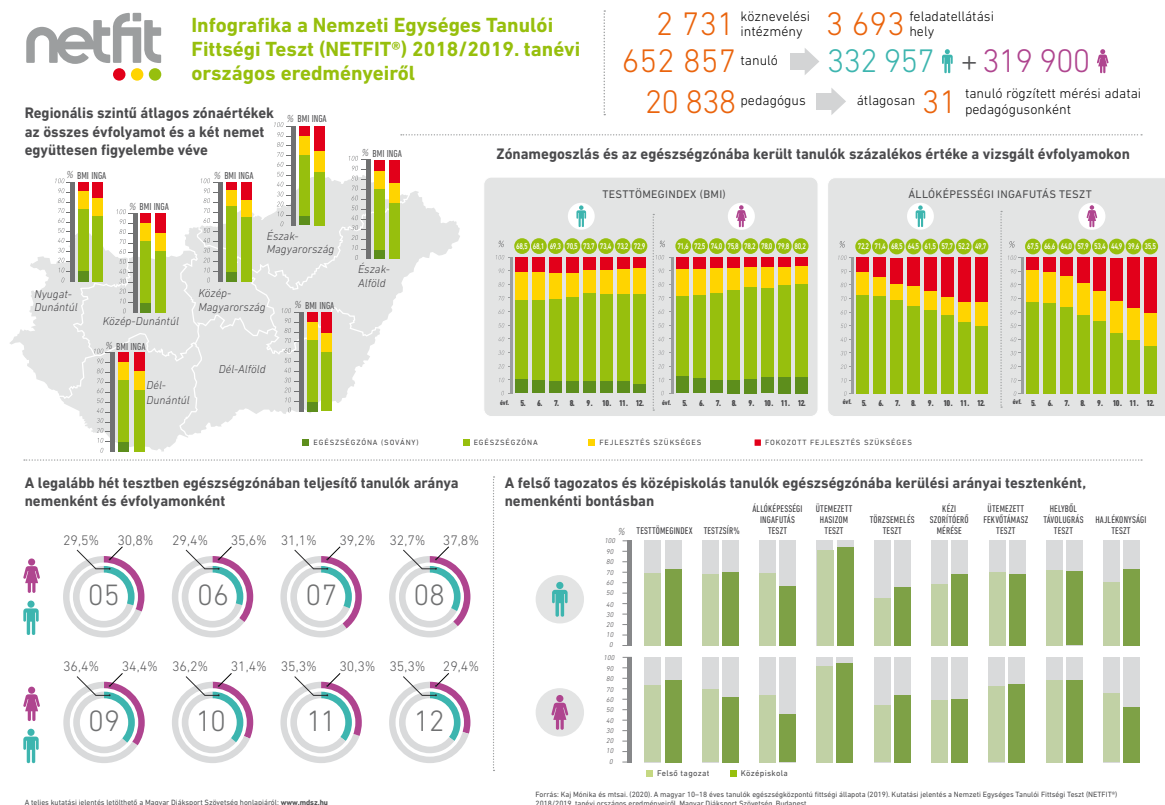
- Az inklúzió érdekében a sajátos nevelési igényű és gyógytestnevelésre utaltak számára specifikus tesztek és értékelés kialakítása történik.
- A tesztek értékelése kritériumorientálttá vált, amely kritériumokat az úgynevezett egészségstenderdek minimumértékei adják.
- A tesztek tilos osztályozni, azok diagnosztikus vagy fejlesztő pedagógiai értékelési funkciót töltenek be.
- A tesztek és az értékelés a fittségoktatás pedagógiai feladatát segítik.
- A tesztek informatikai rendszerek támogatják, ahol azonnali adatkezelésre van lehetőség.
- Végül, de nem utolsó sorban a teszteredmények visszajelzésével és felhasználásával kapcsolatban különböző szintű riportok érhetőek el (pl. egyéni, osztályszintű, iskolai szintű vagy területi és országos riportok).

A fittségi állapot iskolai testnevelésben zajló tesztelése – mint kötelező, intézményi szintű tesztelési forma – országos bevezetését támogatja tehát a NETFIT®, amely a 2014/2015. tanévtől, az 5. évfolyamtól kezdődően évente egyszer kötelezően alkalmazandó mérési rendszer.

A korábban már említett, úgynevezett **fittségoktatás** azon oktatási tartalmak összességét jelenti, amelyek a szervezet fizikai állapotával, edzettségével, annak fejlesztésével és nyomon követésével vannak összefüggésben, és amelyek az ismeret- és készségrendszer elsajátítását oktatási folyamatba ágyazottan valósítják meg. A fittségoktatásnak kitüntetett népegészségügyi szerepe van, hiszen az egészségközpontú fittségi összetevők szintje befolyásolja az egészségi állapotot (lásd részletesen Kaj és mtsai., 2019; Kälbli, 2019).

A NETFIT® működtetését a Magyar Diáksport Szövetség végzi, aki a rendszer fejlesztését is koordinálja. A rendszer tesztjei, kézikönyvei, éves kutatási jelentései és országos riportjai az alábbi linken bárki számára elérhetőek (https://www.netfit.eu/public/pb_netfit.php). A rendszer rendelkezik mindazokkal a jellemzőkkel, amelyeket az imént pontokba szedtünk. Tudományos megalapozottságát jelentős szakirodalmi háttér támogatja (lásd: Csányi és mtsai., 2015; Király és mtsai., 2019; Kälbli, 2019).

A 2018/2019. tanévi országos eredményeket az 1.15. ábrán látható infografika foglalja össze.



1.15. ábra: A NETFIT® 2018/2019. évi országos eredményeinek összefoglaló infografikája

Ács Pongrác és mtsai. 2011-ben közöltek gyorsjelentést, amely serdülőkre vonatkozó megállapításai szerint a diákok 24,4%-a nem sportol testnevelésórán kívül. Érdekes módon az okok között a gyermekek 60%-ban a családtagjaikat, illetve 22,7%-ban a tanáraikat említik meg. Ez a két adat mindenképpen komoly, stratégiai mondani-valót hordoz magában.

Az iskolai testneveléssel kapcsolatos hazai attitűdkutatók általában tantárgyunk kedveltségét, illetve az azt meghatározó okokat vizsgálják. A legfontosabb hazai attitűdvizsgálatok (Biróné, 1990; Huszár és Bognár, 2006; Rétsági és Ács, 2010; Csányi és Boronyai, 2010; Gombocz, 1999; Hamar és mtsai., 2011; Mayer, 2004) megerősítik, hogy a testnevelés tantárggyal kapcsolatos pozitív beállítódás átlagosan több, mint a tanulók felénél található meg. Ugyanakkor a tanulóink testmozgáshoz kapcsolódó pozitív érzelmi beállítódása 90% fölötti még a középiskolás évek végén is (Csányi és Boronyai, 2010).

A rendszeres testmozgástól, pontosabban a szervezett sporttevékenységtől való elfordulás lehetséges okozóiról Cary (2004) elgondolkodtató statisztikai eredménye-

ket publikált. Tanulmánya szerint a megkérdezett gyerekek 45%-át csúfolták vagy inzultálták valamilyen módon sporttevékenység közben, 22%-uk számolt be arról, hogy a sportsérülésük ellenére erőltették a további játékot, mérkőzést vagy edzést való részvételt. Sportolás közbeni agresszió (ütés, rúgás, kiabálás) a gyerekek 18%-át érte. Nem véletlen – írja Cary –, hogy a szervezett sportot átlagosan a diákok 70%-a hagyja ott, fordul el tőle. A sportot otthagyo fiatalok szüleinek 44%-a gondolta úgy, hogy a gyermeke azért szakította meg a szervezett mozgásos tevékenységet, mert végzése közben boldogtalannak érezte magát.

Az idézett tudományos eredmények igazolják, hogy „a mozgásos magatartás, aktivitás nem automatikusan és ösztönösen alakul ki a gyermek természetes mozgásossága következtében, hanem tudatos és folyamatos nevelőmunka eredményeként. Csakis ezáltal válhat szokásrendszerré, és életünk szerves részévé.” (Biróné, 2004, 89. o.)

A minőségelvű iskolai testnevelésnek ebben a nevelési folyamatban van pótolhatatlan és meghatározó szerepe.



Összefoglalás

Az iskolai testnevelés és diáksport az iskolarendszer szerves részeként sajátos szerepet tölt be a felnövekvő generációk személyiségfejlődésében. Komplexitása a tanulási terület jellemzőiből adódik, amely szerint a motoros, a kognitív és az érzelmi-szociális területek, továbbá a kulcskompetenciák egységben fejleszthetők. Az iskolai testnevelés mint mindenki számára kötelező tantárgy, a diáksport pedig mint önkéntes sporttevékenység járul hozzá a fiatalok egészségfejlesztéséhez, tanulási eredményeihez. Az élet-hosszig tartó rendszeres testmozgás és testedzés az egészségmagatartás része, amely a kedvező életmód egyik alapvető tényezője. Az iskolarendszerben a komplex intézményi mozgásprogramok hivatottak

betölteni azt a szerepet, amely az iskola mindennapjainak formális és nemformális keretei között is mozgásgazdag környezetet kínálnak. A mozgásgazdag életvezetés gazdasági és társadalmi előnyei közül kiemelendők az egészséggel összefüggők, amelyek segítik a nem fertőző megbetegedésekkel szembeni preventív népegészségügyi törekvéseket. Az iskolai testnevelés és diáksport segítségével megvalósuló oktató-nevelő hatásrendszer hozzájárul ahhoz, hogy testkulturálisan művelt, azaz a fizikailag aktív, mozgásaiban magabiztos, önmagát fejleszteni képes, a rendszeres sportolásra nyitott, pozitív attitűdökkel rendelkező diákok váljanak felnőtteké.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Soroljon fel érveket az iskolai testnevelés fontosságának alátámasztása érdekében!
2. Mi jellemző az iskoláskorúak egészségi állapotára és egészségmagatartására?
3. Melyek Bloom taxonómiájának területei (domének)? Példákon keresztül mutassa be, hogy milyen módon jelenhetnek meg a testnevelésórákon!
4. Kategorizálja Bloom taxonómiája szerint a testnevelésórák legfontosabb személyiségfejlesztő hatásait!
5. Összegezze az iskolai testnevelés NAT (2012) szerinti stratégiai célját!
6. Mely betegségekkel szemben van preventív hatása a rendszeres testmozgásnak, sportolásnak?
7. Milyen elemei vannak a komplex iskolai mozgásprogramoknak és milyen szerepet játszanak a fizikailag aktív életvezetésre nevelésben?
8. Milyen módon gyakorolhat a minőségi iskolai testnevelés kedvező hatást a népegészségügyi mutatókra?
9. Mi az a HBSC kutatás és melyek a legfőbb eredményei a magyar iskoláskorú fiatalokra vonatkozóan?
10. Gyűjtsön saját tapasztalatai alapján gyakorlati példákat arra vonatkozóan, hogy milyen hatások és milyen módon formálhatják az iskolások attitűdjeit pozitív irányba a testnevelésórákon!

Irodalomjegyzék az 1. fejezethez

- Ács Pongrác, Borsos Anita, Rétsági Erzsébet (2011). *Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről*. (Magyar Sporttudományi füzetek – 1.) Budapest: Magyar Sporttudományi Társaság.
- Ács Pongrác, Hécz Roland, Paár Dávid., Stocker Miklós (2011). A fittség (m)értéke – A fizikai inaktivitás nemzetgazdasági terhei Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 58(7-8), 689-708.
- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., O'Brien, W. L., Bassett Jr., D. R., Schmitz, K. H., Emplancourt, P. O., Jacobs Jr., D. R., & Leon, A. S. (2000). *Compendium of Physical Activities: an update of activity codes and MET intensities*. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9), 498-516.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. (Complete edition). New York, NY: Longman.
- Balogh László (2015). A fiatalok fizikai aktivitása és az ülő életmódból eredő mozgásszegény életvitelét meghatározó főbb társadalmi és környezeti tényezők. Szemelvények a sport és a testedzés nemzetközi irodalmából. In Révész László & Csányi Tamás (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok* (pp. 199-224). Budapest: Magyar Diák sport Szövetség.
- Báthori Béla (1994). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: Testnevelési Egyetem.
- Biróné Nagy Edit (1990). *A mozgásos aktivitás mint életmódelem*. OM pályázati zárójelentés. Budapest: TF Könyvtár.
- Biróné Nagy Edit (2004). *Sportpedagógia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. (Handbook I: Cognitive domain.) New York, NY: David McKay Company.
- Blüher, S., Meigen, C., Gausche, R., et al. (2011). Age-specific stabilization in obesity prevalence in German children: a cross-sectional study from 1999 to 2008. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(2/2), 199-206.
- Cardon, G., Verstraete, S., De Clercq, D., & De Bourdeaudhuij, I. (2004). Physical activity levels in elementary-school physical education: A comparison of swimming and nonswimming classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(3), 252-263.
- Carlson, S. A., Fulton, J. E., Lee, S. M., Maynard, L. M., Brown, D. R., Kohl III, H. W., & Dietz, W. H. (2008). Physical education and academic achievement in elementary school: data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 98(4), 721.
- Cary, P. (2004). Fixing kids' sport: why the fun is gone and the players are quitting; what you can do. *U.S. News & World Report*. No. 136., 44-53.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christenson, G. M. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Cavill, N., Kahlmeier, S., & Racioppi, F. (Eds.) (2006). *Physical Activity and Health in Europe. Evidence for Action*. Copenhagen, Denmark: WHO.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC): *U.S. physical activity statistics definitions*. <http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/glossary/index.html> (letöltve: 2014. 11. 17.)
- Corbin, C. B., Pangrazi, R. P. (2003). *Guidelines for appropriate physical activity for elementary school children*. Update. Reston, VA: NASPE.
- Corbin, C. B., Welk, G. J., Corbin, W. R., & Welk, K. A. (2013). *Concepts of Fitness and Wellness – A Comprehensive Lifestyle Approach*. (10th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2004). *Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/2002 survey*. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 4), Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Currie, C., et al. (Eds.) (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 Survey*. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5), Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6), Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Csányi Tamás (2010). A fizikai aktivitás és egészség fiatal korban – szisztematikus áttekintő tanulmány. *Egészségfejlesztés*, 51(1-2), 43-50.
- Csányi Tamás, & Boronyai Zoltán (2010). HuNPASS, avagy a magyar nemzeti fizikai aktivitás kutatás első eredményei. *40. Mozgásbiológiai Konferencia*. Absztraktkötet, Budapest, 2010. nov. 19. (38. o.)
- Csányi Tamás (2012): Komplex intézményi mozgásprogramok a gyermekek egészségmagatartásának formálásában. In Darvai Sarolta (Ed.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből* (pp. 92-100). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

- Csányi, T., Finn, K. J., Welk, G. J., Zhu, W., Karsai, I., Ihász, F., ... & Molnár, L. (2015). Overview of the Hungarian national youth fitness study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1), S3-S12.
- Dumith, S. C., Gigante, D. P., Domingues, M. R., & Kohl, H. W. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 685-698.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: a systematic review. *Sports Medicine*, 47(1), 113-126.
- Finkelstein, E. A., Trogon, J. G., Cohen, J. W., & Dietz, W. (2009). Annual medical spending attributable to obesity: payer- and service-specific estimates. *Health Affairs (Millwood)*, 28(5), 822-831.
- Friedman, S. L., Belsky, J., Booth, C., Bradley, R. E., Brownell, A., Campbell, S. B. (et al.) (2003). Frequency and intensity of activity of third-grade children in physical education. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(2), 185-190.
- Gombocz János (1999). Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia*, 37(1-2), 15-37.
- Gordon-Larsen, P., Nelson, M. C., Page, P., & Popkin, B. M. (2006). Inequality in the built environment underlies key health disparities in physical activity and obesity. *Pediatrics*, 117(2), 417-424.
- Grissom, J. B. (2005). Physical Fitness and Academic Achievement. *Journal of Exercise Physiology online*, 8(1), 11-25.
- Haarasilta, L. M., Marttunen, M. J., Kaprio, J. A., Hillevi, M. A. (2004). Correlates of depression in a representative nationwide sample of adolescents (15-19 years) and young adults (20-24 years). *European Journal of Public Health*, 14(3), 280-285.
- Halmai Réka, Németh Ágnes (2011). Fizikai aktivitás és szabadidős tevékenységek. In Németh Ágnes & Költő András (Eds.), *Serdülő fiatalok egészsége és életmódja*. OGYEI, Budapest.
- Hamar Pál (2008). Egy kifejejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(8-9), 87-95.
- Hamar Pál, Karsai István, & Munkácsi István (2011). Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11-18 éves tanulók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 12(46), 39.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean.
- Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., Macera, C. A., Heath, G. W., Thompson, P. D., & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116(9), 1081-1093.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.
- Huszár Anikó, & Bognár József (2006). Fiatal felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 107-114.
- Janz, K. F., Dawson, J. D., & Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(7), 1250-1257.
- Kahn, E. B., Ramsey, L. T., Brownson, R. C., Heath, G. W., Howze, E. H., Powell, K. E. (et al.) (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22(4), 73-107.
- Kaj Mónika, Kälbli Katalin, Király Anita, Karsai István, Marton Orsolya, Csányi Tamás (2019). *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alkalmazásához*. 2., bővített kiadás. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kaj Mónika, Király Anita, Hernádi Ádám, Kälbli Katalin, & Csányi Tamás (2020). *A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpon-tú fittségi állapota (2019). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2018/2019. tanévi országos eredményeiről*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kälbli Katalin (2019). Szakirodalmi áttekintés a sajátos nevelési igényű tanulók fittségi vizsgálatairól. A NETFIT® sajátos nevelési igényű gyermekekre történő adaptációjának meg-alapozása. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Király, A., Kaj, M., Kälbli, K., & Csányi, T. (2019). Overview of the Adaptation Process of the Hungarian National Student Fitness Test to Students with Special Educational Needs. *Palaestra*, 33(1), 20-27.
- Kohl III., H. W., & Hobbs, K. E. (1998). Development of physical activity behaviors among children and adolescents. *Pediatrics*, 101(2), 549-554.
- Kovács Viktória Anna, & Erdei Gergő (2019). Gyermekkori elhízás előfordulása Magyarországon (COSI) Childhood obesity prevalence in Hungary (COSI). *Magyar Tudomány*, 180(5), 739-748.
- Kovacs, V. A., Bakacs, M., Kaposvari, C., Illes, E., Erdei, G., Martos, E., & Breda, J. (2018). Weight status of 7-year-old Hungarian children between 2010 and 2016 using different classifications (COSI Hungary). *Obesity Facts*, 11(3), 195-205.
- Kökényei Gyöngyi (2003). Szubjektív jóllét. In Aszmann A. (Ed.). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása – Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat, „Nemzeti jelentés” 2002*. (pp. 93-108). Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet.

- Költő András, & Kökönyei Gyöngyi (2011). Szubjektív jóllét. In Németh Ágnes, Költő András (Eds.). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. (Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés). (pp. 67-76). Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Kun Bernadette, Németh Ágnes, Szabó Attila, Demetrovics Zsolt (2019). Fizikai aktivitás. In Németh Ágnes & Várnai Dóra (Eds.): *Kamaszélelmód Magyarországon*. Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Makszin Imre (2002). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Manios, Y., Costarelli, V., Kolotourou, M., Kondakis, K., Tzavara, C., & Moschonis, G. (2007). Prevalence of obesity in preschool Greek children, in relation to parental characteristics and region of residence. *BMC Public Health*, 7(1), 178.
- Marshall, S. J., & Welk, G. J. (2008). Conceptualization of youth physical activity and sedentary behaviour – Definitions and measurement. In Smith, A. L. & Biddle, S. J. H.: *Youth Physical activity and sedentary behavior Challenges and Solutions* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mayer József (2004). A tanulók munkaterheiről. In Mayer József (Ed.). *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- McArdle, W. D., Catch, F. I., & Catch, V. L. (2007). Exercise physiology – *Energy, Nutrition and Human Performance*. (6th ed.) Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- McKenzie, T. L., Li, D., Derby, C. A., Webber, L. S., Luepker, R. V., & Cribb, P. (2003). Maintenance of effects of the CATCH Physical Education Program: results from the CATCH-ON Study. *Health Education & Behavior*, 30(4), 447-462.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (1977). *Bewegungslehre: Abriß einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Berlin: Volk und Wissen.
- Mészáros, J., Mahmoud, O., & Szabó T. (1999). Secular trend and motor performance scores in Hungarian school-boys. *Facta Universitatis Physical Education*, 1(6), 43-49.
- Moreno, L. A., Mesana, M. I., Fleta, J., Ruiz, J. R., González-Gross, M., Sarría, A., Marcos, A., Bueno, M., & AVENA Study Group (2005). Overweight, obesity and body fat composition in spanish adolescents. The AVENA Study. *Annals of Nutrition & Metabolism*, 49(2), 71-76.
- Nader, P. R., Bradley, R. H., Houts, R. M., McRitchie, S. L., & O'Brien, M. (2008). Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *Journal of the American Medical Association (JAMA)*, 300(3), 295-305.
- OECD (2012). *Health at a Glance: Europe 2012*. OECD Publishing.
- Olds, T., Maher, C., Zumin, S., Peneau, S., Lioret, S., et al. (2011). Evidence that the prevalence of childhood overweight is plateauing: data from nine countries. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(5-6), 342-360.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2007). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11.
- Országos Gyermkegészségügyi Intézet: *Összefoglaló jelentés a 2012/2013. tanévben végzett iskola-egészségügyi munkáról*. http://www.ogyei.hu/upload/files/2012__2013_evi_iskolaegeszsegugyi_jelentes.pdf (letöltve: 2014.11.17.)
- OTÁP – Országos Táplálkozás és Tápláltsági Állapot Vizsgálat (2009) <http://www.oeti.hu/download/nationaldiet.pdf> (letöltve: 2014. 06. 12.)
- Örkényi Ágota, & Kökönyei Gyöngyi (2019). Szubjektív jóllét és egészségi állapot. In Németh Ágnes & Várnai Dóra (Eds.): *Kamaszélelmód Magyarországon*. Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Parfitt, G., Eston, R. G. (2005). The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being. *Acta Paediatrica*, 94(12), 1791-1797.
- Peeters, A, Barendregt J. J., Willekens, F, Mackenbach J. P., Al Mamun, A., & Bonneux, L. (2003). Obesity in adulthood and its consequences for life expectancy: A life-table analysis. *Annals of Internal Medicine*, 138(1), 24-32.
- Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. UK: Little, Brown and Company.
- Raviv, S., Reches, I., & Hecht, O. (1994). Effects of activities in the motor-cognitive-learning center on academic achievements, psychomotor and emotional development of children (aged 5–7). *Journal of Physical Education and Sport Science, (Israel)* 4(2), 50-84.
- Rétsági Erzsébet, Ács Pongrác (2010). A felnőtté válás útján... Serdülő életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11(44), 13-18.
- Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit, Nádori László, Woth Péter, Gáspár Mihály, Gáldi Gábor, & Szegerné Dancs Henriette (2011). *Sport-elméleti ismeretek*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó. <http://www.jgypk.u-szeged.hu/dok/tamospport/Nadori-Dancs-Retsagi-Ekler-Gaspar%20-%20Sportelmeleti%20ismeretek/sportelmelet.html> (letöltve: 2014. 11. 17.)
- Rétsági Erzsébet (2015). *MT – Minőségi testnevelés, avagy mindenki testnevelése. Mindenki testnevelése, avagy minőségi testnevelés. Elméleti alapok*. In Révész László & Csányi Tamás (Eds.). *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok* (pp. 36-83). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Riddoch, C. J., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L. B., ..., & Ekelund, U. L. F. (2004). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-year-old European children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(1), 86-92.

- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health, 87*(8), 1328-1334.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of Health-Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*(2), 127-134.
- Scruggs, P. W. (2007). Middle school physical education physical activity quantification: a pedometer steps/min guideline. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*(4), 284-292.
- Scruggs, P. W., Mungen, J. D., & Oh, Y. (2010). Quantifying moderate to vigorous physical activity in high school physical education: A pedometer steps/minute standard. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 14*(2), 104-115.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (2009). *True competition*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science 15*(3), 243-256.
- Singer, R. N., & Dick, W. (1974). *Teaching physical education: A systems approach*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Smith, A., Poon, C., Stewart, D., Hoogeveen, C., Saewyc, E., & the McCreary Centre Society (2011). *Making the right connections: Promoting positive mental health among BC youth*. Vancouver, Canada: McCreary Centre Society.
- Stamatakis, E., Primatesta, P., Chinn, S., Rona, R., Falaschetti, E. (2005). Overweight and obesity trends from 1974 to 2003 in English children: what is the role of socioeconomic factors? *Archives of Disease in Childhood, 90*(10), 999-1004.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics, 146*(6), 732-737.
- Susánszky Éva, & Szántó Zsuzsa, Hajnal Ágnes (2006). Fialatok életminősége, a család meghatározó szerepe. In Kopp M. & Kovács M. E. (Eds.). *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón* (pp. 116-126). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Takács Ferenc (1972). A testkultúra fogalma és néhány tudományelméleti problémája. *TF Tudományos Közlemények, 95*-100.
- Tandon, P. S., Zhou, C., Sallis, J. F., Cain, K. L., Frank, L. D., & Saelens, B. E. (2012). Home environment relationships with children's physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(1), 88.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine, 13*(4), 317-323.
- Tomkinson, G. R., & Olds, T. (Eds.). (2007). *Pediatric fitness: secular trends and geographic variability* (Vol. 50). Karger Medical and Scientific Publishers. 46-66.
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Masse, L. C., Tilert, T., McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 40*(1), 181-188.
- U.S. Department of Health and Human Services (2018). *Physical Activity Guidelines for Americans*. 2nd ed. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Verstraete, S. J., Cardon, G. M., De Clercq, D. L., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2007). Effectiveness of a two-year health-related physical education intervention in elementary schools. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*(1), 20-34.
- Warburton, P., & Woods, J. (1996). Observation of children's physical activity levels during primary school physical education lessons. *European Journal of Physical Education, 1*(1-2), 56-65.
- Welk, G. J., Jackson, A. W., Morrow, J. R., Haskell Jr., W. H., Meredith, M. D., & Cooper, K. H. (2010). The association of health-related fitness with indicators of academic performance in Texas schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 81*(sup3), 16-23.
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- World Health Organization (2013a): *Global Health Observatory Data Repository* [online database]. Geneva: World Health Organization. <http://apps.who.int/gho/data/view.main> (letöltve: 2014. 11. 17.)
- World Health Organization (2013b). *Country profiles on nutrition, physical activity and obesity in the 53 WHO European Region Member States – Methodology and Summary*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- World Health Organization (2014). *Health for the World's Adolescents – A second chance in the second decade*. Geneva, Switzerland: WHO Document Production Services.

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

7/2014. (I. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

<https://www.mdsz.hu>

<https://www.designedtomove.org>

<https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>

<https://schoolsonthemove.fi/>

<http://en.slofit.org/>

https://www.netfit.eu/public/pb_netfit.php



02

A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI ÉRTELMEZÉSE



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A minőségi oktatás jellemzői
- A minőségi testnevelés jelentése, jelentősége, elméleti alapjai
- A minőségi testnevelés céljai és megjelenése a nemzetközi szervezetek dokumentumaiban
- A minőségi testnevelés oktatási keretrendszere és összetevői
- Fő fejlesztési területek mint a testnevelés oktatásának tartalmi kerete
- Pedagógiai alapelvek mint a testnevelés oktatásának módszertani kerete

2.1. Bevezetés

Az iskolai testnevelés kitűzött céljaihoz vezető út számos olyan tényezőtől függ, amelyek az iskola infrastrukturális helyzetével, elhelyezkedésével, a pedagógusok felkészültségével, a tanulók szocioökonómiai státuszával állnak kapcsolatban. A testnevelésnek azonban több olyan tartalmi eleme is van, mely ezektől a tényezőktől függetlenül is áthatja az oktatást. A tanítás során az iskolai munkában nem szokatlan a minőség és a minőségbiztosítás igénye, így a testnevelés tanítását sem kerülheti el a

minőségi munka megítélésének kérdése. A minőségi tanítás azonban túlmutat a pedagógusok felkészültségén, tanításhoz való hozzáállásán, tapasztalati rendszerén, valamint az iskola lehetőségein. A hatékony és eredményes tanításhoz célszerű esetenként visszanyúlni azokhoz az elméleti alapokhoz, melyek biztos támpontokat adhatnak a további elemzésekhez, a minőség indikátorainak összegyűjtéséhez és a szakdidaktikai módszerek rendszerezéséhez. Ebben a fejezetben bemutatásra kerülnek a testnevelés

módszertana szempontjából fontos elméleti alapok, melyek hatékonyan támogatják a minőségi testnevelés megvalósítását. Az elméleti alapokra épülve alakítottuk ki azokat a **szakpedagógiai alapelveket**, és **tanterv alapján kialakított fő fejlesztési területeket**, amelyek a hatékony módszertani kultúrával kiegészülve biztosíthatják a tanulók eredményes tanulási folyamatát és komplex személyiségfejlesztésüket, mintegy keretet biztosítva a minőségi testnevelés oktatásának.

A minőség, minőségbiztosítás eredete az őskorig nyúlik vissza, amikor is az őskori ember arra törekedett, hogy minél jobb eszközöket, szerszámokat hozzon létre. A minőségügy ettől kezdve hosszú életutat járt be. Jelentős előrelépést ezen a területen a hadiipar hozott a 20. században, amikor is szabványosították a fegyvereket (Turcsányi és Mikola, 2000).

Csapó Benő (2000) az oktatáshoz kapcsolódó minőség „problémáját” interdiszciplinárisan közelíti meg és megjegyzi, hogy a minőségbiztosítás, -ellenőrzés, -fejlesztés, -irányítás, -kontroll, -menedzsment, -ügy, egymáshoz való viszonya korántsem egyértelmű. Ugyancsak *Csapó* (1999) a minőség mai értelmezéseit rendszerbe foglalja és négy kategóriába sorolja. A legegyszerűbb megközelítés szerint a minőség a mennyiség ellentétpárja. A második megközelítés szerint egy adott szinthez, nívóhoz kapcsolható; a harmadik aspektus szerint a kidolgozottságot, letisztultságot jelenti, míg a negyedik kategória az ipari minőségbiztosítást foglalja magába, ami az adott termék nem hibás voltát takarja.

A minőség kérdése természetesen fontos az oktatásban, így a testnevelésben is, azonban a minőségi oktatás kérdésével eddig kevesen foglalkoztak a testneveléshez kapcsolódóan. Ebből fakadóan nagyon kevés adatunk, tapasztalatunk van róla.

A *Csapó* (1999) által rendszerbe foglaltak mindegyike kapcsolható a minőségi iskolai testneveléshez. Az óraszám-növekedés, azaz a mennyiség és a megfelelő tantervi tartalom önmagában nem garancia a

minőségre. A minőség a megfelelő, a tanulási folyamatot leginkább támogató és eredményes módszerek alkalmazásával érhető el.

A kidolgozottságot, letisztultságot az átgondolt, tapasztalaton alapuló tervezési folyamat, a megvalósítás és a megvalósítás eredményességének ellenőrzése biztosíthatja. A kerettantervhez és helyi tantervhez igazodó, de a tanulók fejlettségét, előképzettségét figyelembe vevő tervezési folyamat alapozza meg a tanítás menetét, mely a megvalósítás, óravezetés során a pillanatnyi szituációktól függően dinamikusan változhat.

Napjaink egyik elfogadott felfogása szerint az az iskola eredményes, amelyik az oktatásba történő beemelési méréskor azonos kiindulópontból magasabb oktatási kimenetet tud elérni, azaz adottságait, erőforrásait figyelembe véve ér el magas teljesítményt. Az iskolák eredményességének mérésekor figyelembe kell venni, hogy milyen háttérű tanulókat oktatnak (szocioökonómiai státusz), továbbá minden olyan tényezőt, amelyre az iskolának nincs ugyan közvetlen befolyása, de hatással lehet a tanulók teljesítményére (Balázsi és Horváth, 2011; Lannert és Mártonfi, 2009). Összességben ez azt jelenti, hogy akkor beszélhetünk minőségről az oktatás terén, ha az oktatás egyszerre teljesíti a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság feltételeit (Lannert, 2004, 2009).



2.2. Minőségi testnevelés a jelentős nemzetközi szervezetek értelmezésében

A minőségi oktatással több nemzetközi szervezet is foglalkozik. Az UNESCO 1978-as konferenciáján fogadták el és 1980-ban vezették be az ISCED („International Standard Classification of Education”) rendszert annak érdekében, hogy a világ valamennyi országának oktatási rendszeréről összehasonlításokat lehessen készíteni, ezzel segítve az oktatás fejlődését. Az OECD a '90-es évek első felében induló nemzetközi indikátor-fejlesztő projektje, az INES („Indicators of the Education Systems”) az oktatási rendszer egésze számára alakít ki, gyűjt össze és tesz közzé indikátorokat, a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében az OECD-országok közreműködésével. A projekt alapvető célja, hogy kialakítson egy olyan indikátor-, illetve eszközrendszert, amelynek révén az egyes országok oktatásügyének adatai nemzetközi kontextusban értelmezhetővé, mérhetővé, összevethetővé válnak. Ezzel az oktatásban jelen lévő változások nemzetközi kontextusban is nyomon követhetőek, amelyek segítségével az országos

szintű oktatáspolitikai döntéshozók pontosabb képet kaphatnak az adott folyamatokról. Az OECD modellje a következő területekre vonatkozóan összegzi a minőségi oktatási rendszerek jellemzőit (2.1. ábra).

Az oktatás minőségi és a minőségértékelési súlyát jelzi, hogy az Európai Parlament és a Tanács 2001-ben született ajánlása átlátható ágazati minőségértékelési rendszerek működtetését támogatja az EU-tagországok oktatási rendszereiben.

A minőségi oktatás részét képezi a minőségi iskolai testnevelés kérdése is. A minőségi testnevelés többféle nézőpontból és szinten meghatározható fogalom, amelyet *Scheuer* és *Holzweg* (2014) a következőképpen mutatott be. A minőségi testnevelés értelmezhető és rendszerezhető (1) szakpolitikai, (2) tudományos és (3) gyakorlati nézőpontból egyaránt.



2.1. ábra: Az OECD által meghatározott fő területek a minőségi oktatási rendszerekben (Vass és mtsai., 2015a nyomán)

A fogalom meghatározható:

- strukturális szinten, ahova többek között a testnevelés szabályozóival, a pedagógusképzéssel, a központi tantervekkel, minőségellenőrzéssel összefüggő területek tartoznak;
- iskolai szinten, ahova a pedagógiai programok, helyi tantervek, helyi infrastruktúra, személyi feltételek és a külső kapcsolatok sorolhatók;
- tanórai (osztálytermi) szinten, ahol a tanulási környezet, az alkalmazott oktatásmódszertan és a tanulás-értékelés kerül a középpontba.

A szakpolitikai nézőpont általában irányelveket takar. Az elmúlt évek legfontosabb szakpolitikai dokumentuma az UNESCO által kiadott „Minőségi testnevelés – irányelvek a döntéshozók részére” című (McLennan és Thompson, 2015). A kiadvány olyan, inkluzív testnevelést biztosító intézkedéseket irányoz elő, amelyek a gyermekvédelem, az inklúzió és a testkulturális műveltség metszetében valósulnak meg. Nemzeti testnevelési stratégiák kifejlesztését javasolja, amelyek a 2.2. ábrán látható területekre mindenképpen összpontosítanak.





2.2. ábra: Az inkluzív, minőségi testnevelés központi tényezői (McLennan és Thompson, 2015 nyomán)

Az UNESCO magát a minőségi testnevelés fogalmát a meghatározó nemzetközi szakirodalmakra alapozva a következőképpen definiálja.

„Tervezett, felépített, inkluzív tanulási tapasztalat, amely az oktatás része a koragyermekkorban, az általános és középiskolában. Ebből fakadóan a minőségi testnevelés az alapja az élet-hosszig tartó testmozgásban és sportban való részvételnek.

E tanulási tapasztalatokat a testnevelésórák biztosítják a gyermekek és fiatalok számára, amely tanóráknak a fejlettségi szinthez igazodónak kell lenniük annak érdekében, hogy lehetővé váljon azon pszichomotoros készségek, kognitív megértés és szociális és érzelmi készségek elsajátítása, amelyek a mozgásgazdag életvezetéshez szükségesek.” (9. o.)

	EUPEA/UNESCO Seminar Report on Quality Physical Education, 2014.
	International Position Statement on P.E., 2010.
	The World Manifest of Physical Education FIEP, 2000.
	Quality Physical Education (QPE): guidelines for policy makers, 2015.

2.1. táblázat: A minőségi testnevelésre vonatkozó állásfoglalások a nemzetközi szakmai szervezeteknél

E meghatározás támaszkodik a különböző nemzetközi szervezetek által korábban kifejtett fogalom-meghatározásokra (2.1. táblázat). Itt az Európai Testnevelési Szövetség (EUPEA), a Sporttudomány és Testnevelés Nemzetközi Tanácsa (ICSSPE) és a Testnevelési Világszövetség (FIEP) elérhető dokumentumait jelenítjük meg.

Hazánkban 2016-ban fogadta el a Kormány a T.E.S.I. 2020 – Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések elnevezésű szakpolitikai stratégiát, amely az egyik fő útvonalát jelölte ki a Magyar Diáksport Szövetség iskolai testnevelést és diáksportot érintő tevékenységrendszerének (Csányi, 2019). A stratégia megalapozását egy ún. zöld könyv segítette, amelyben széles körű elemzések olvashatók az iskolai testnevelés 2015 előtti időszakáról (Vass és mtsai., 2015a). A stratégia maga négy fő cél köré szerveződött.

1. A minőségi testnevelés oktatási keretrendszerének kidolgozása és a minőségi testnevelés megvalósítását támogató fejlesztési útvonalterv meghatározása.
2. A minőségi testnevelés-oktatás feltételeinek kialakítása a köznevelés rendszerében.
3. A minőségi testnevelés-oktatás feltételeinek kialakítása a közneveléshez kapcsolódó szolgáltatások területén.
4. A minőségi testnevelés-oktatás feltételeinek kialakítása a képzések, képesítések területén.

A stratégia minőségi testnevelés definíciója épít a korábbi kiadványunkban megfogalmazott elképzelésre, így:

„A minőségi testnevelés célja olyan módszertani, tartalmi keret és hatásrendszer biztosítása, melynek eredményeként – a köznevelési szakasz végére – a tanulóknál kialakul az egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kulcskompetencia. A minőségi testnevelés ennek megfelelően a jövőorientált egészségtudatos életvezetési kulcskompetenciát kialakítani – de legalábbis ahhoz hozzájárulni – képes, mérhető, ezáltal tervezhető és ellenőrizhető szakpedagógiai hatásrendszer. A minőségi testnevelés mindezek mellett egyúttal megfelel a mindennapos testnevelés egészségfejlesztési kritériumainak, és a tanulók tényleges testi-lelki állapotához igazodik.” (7. o.).



NASPE = Nemzeti Sport és Testnevelés Társaság (USA)

A meghatározásokból kiindulva kijelölhetők azok a fókuszált didaktikai területek, amelyek figyelembevétel nélkül nem beszélhetünk minőségi oktatásról.



A NEM MINŐSÉGI TESTNEVELÉS-OKTATÁS JELLEMZŐI

- tervezetlen, felépítetlen;
- nincs tanterve vagy nem követ tantervet;
- szegregáló és esélyegyenlőtlen;
- figyelmen kívül hagyja a tanulók életkori sajátosságait, fejlettségbeli jellemzőit;
- figyelmen kívül hagyja az alapvető gyermeki szükségleteket (pl. autonómiatörekvés, kompetenctörekvés, együttműködés);
- figyelmen kívül hagyja a korszerű tanuláselméleteket;
- kizárólag a motoros szférával foglalkozik, egysíkú fejlesztésben gondolkodik, nem differenciál;
- értékelés nincs, egysíkú vagy nincs összhangban a tanulási célokkal.

A stratégiának köszönhetően a szakdidaktika területén is jelentősnek tekinthető fejlesztések történtek (oktatási segédanyagok, könyvek, oktatófilmek, digitális alkalmazások, tantervek, akkreditált továbbképzések térítésmentes biztosítása a pedagógusok részére). A fejlesztések eredménytermékeit hivatkozni fogjuk a kapcsolódó tématerületeknél.

Elsők között a NASPE („National Association for Sport and Physical Education”¹) 1986-tól kezdte kidolgozni a minőségi testnevelést körvonalazó jellemzők meghatározását. Mára a minőségi testnevelés megvalósításához szükséges ajánlásai és kézzelfogható iránymutatásai között megjelennek a tartalmi-tantervi („Content Standards”) (NASPE, 2004), a pedagógusképzési összetevők („Beginning Teacher Standards”) (NASPE, 2009d) és a tanulók számára meghatározott tanulási követelmények („Physically Educated/Literated Learners’ Standards”) (AAHPRD, 2013) is.

Több európai szervezet, köztük az EUPEA („European Physical Education Association”)² is foglalkozik a minőségi testnevelés kérdésével. 1991-ben fogadták



EUPEA = Európai Testnevelési Szövetség

el először azt a hét pontból álló deklarációt, mely szerint nincs oktatás testnevelés nélkül („No education without Physical Education”), majd ez további hat ponttal egészült ki 2011-ben. A minőségi testneveléssel kapcsolatos állásfoglalásuk szerint minden állam egyedi kulturális sajátossággal rendelkezik, azonban a tanulóknak joguk van olyan testnevelésben részt venni, amely fejleszti a mozgásműveltségüket, tudásukat a testneveléshez kapcsolódóan, fejlesztő hatású, egészségközpontú, valamint kialakítja az élethosszig tartó fizikai aktivitás iránti igényt és részvételt a sportban.

Az Amerikai Testnevelési Társaság (NASPE) először 1992-ben, majd 2009-ben (NASPE, 2009a, 2009b, 2009c) míg az Európai Testnevelési Szövetség (EUPEA) 2002-ben hozta létre saját etikai kódexét, pedagógiai-módszertani normarendszerét a testnevelésben. Ezek a

dokumentumok világosan és egyértelműen foglalnak állást a hatékony, gyermeket támogató pedagógiai és módszertani eljárások mellett, amellyel párhuzamosan megkérdőjelezzik, és helyenként elutasítják az ellentétes hatásokat kiváltó módszereket.

Az amerikai változat öt nagy területen állítja szembe a helyes és helytelen eljárásokat:

(1) tanulási környezet, (2) tanítási/oktatási stratégiák, (3) tanterv, tananyag, (4) értékelés és (5) szakmaiság.

Az európai gyűjtemény pedig három nagy területre összpontosít:

(1) vezérelvek, (2) „jó gyakorlatok” a testnevelésben, (3) stressz, kiégés és durva bánásmód.

2.3. A minőségi testnevelés fogalmát és pedagógiai alapelveit meghatározó elméleti alapok

A minőségi testnevelés fogalmi rendszere széles körű nemzetközi szakirodalmi megalapozottságot mutat. A különböző tantervi filozófiák, oktatási modellek (curriculum-elképzelések) különbözőképpen ragadják meg, hogy mitől is válhat a testnevelés oktatása minőségivé. A nemzetközi szakirodalom több aspektusból közelíti meg a minőségi testnevelést, és más-más területeket helyez a középpontba. Egységes, jól általánosítható modell ez alapján nincs, azonban a tartalmi elemek jól strukturálhatók. A struktúrában a tantervek, a tervezés, a tanárokkal kapcsolatos elvárások és a gyakorlat, valamint a módszertan jelennek meg leginkább. A minőségi testnevelés keretrendszerének elkészítésekor tájékozódunk a témakörben megjelent hazai és nemzetközi szakirodalomban is. A következőkben azok a koncepciók kerülnek bemutatásra, melyek tartalmi, módszertani és szakmai szempontok alapján megalapozzák a **minőségi testnevelés módszertani szemléleti kereteit**, azaz a **pedagógiai alapelveket**.

2.3.1. A pedagógusokra, a tanítási folyamatra, valamint a módszertanra fókuszáló elméletek

Rink koncepciója

Judith Rink (2010) a „*Testnevelés oktatása a tanulást*” című könyvében a tanítási folyamatot komplex tevékenységnek nevezi, melyben a testnevelők (tanítók és tanárok egyaránt) testneveléshez, sporthoz való kötődését emeli ki. Az elsődleges cél a tanulók eredményes tanulási folyamatban való részvétele, a célorientált tanulás. Ennek alapja a curriculumban (tantervben) is megjelenő, tiszta, világos, tanulóközpontú célok meghatározása. Az oktatáshoz kapcsolódó célok a pszichomotoros, a kognitív és az affektív területeket egyaránt lefedik. Rendszerében a pedagógus szerepe a tanulási tapasztalatok tervezése során négy kritériumon keresztül valósul meg.

- Az első kritérium, hogy a tanítás-tanulás, fejlesztő hatással legyen a motoros teljesítményre és a motoros készségekre. Ez a kritérium segíti, hogy kialakuljon a tanulóknál az egészségtudatos életvitel, és gondoskodik a tanulói fizikai aktivitásról. A gondolat arra az elméletre épül, miszerint azok a felnőttek, akik fizikailag aktívak, fiatalkorukban rendszeres, szervezett sporttevékenységben vettek részt.
- A második kritérium szerint maximális aktivitási lehetőségeket, gyakorlási időt kell biztosítani minden gyerekeknek a tudás- és képességszintjének megfelelően. Kutatások igazolják, hogy közvetlen kapcsolat található a tanulási lehetőség biztosítása és a tanulás időtartama között, azaz minél több idő áll a tanuló rendelkezésére, annál több időt fog aktívan tölteni. Ez a testnevelés esetében a gyakorlásra fordított idő formájában jelenik meg, ugyanis a gyakorlásra fordított idő a legkritikusabb eleme a motoros tanulásnak és a fittség növelésének.
- A harmadik kritérium szerint a tanuló számára olyan – az előképzettségének és tudásszintjének megfelelő – tanulási folyamatot szükséges biztosítani, melyben a personalizáció és az individualizáció is megvalósul. Ez abban az esetben lehetséges, ha a tanuló többségében (80%-os arányban) sikeresen tudja végrehajtani a feladatot. Arra azonban ügyelni kell, hogy a tanulónak kihívást is jelentsenek a feladatok, hiszen az ami fogja ösztönözni a tanulásra. Ebből következik, hogy a sikertelenséget is meg kell tapasztalnia a tanulónak, ez önmagában természetesen nem rossz. Akkor válik kevésbé hatékonyá az oktatás, ha a tanulási folyamat során nagyobb részben érzi sikertelennek magát a tanuló, mint sikeresnek.
- A negyedik kritérium szerint, amikor csak lehet komplexen, a motoros, kognitív és affektív területeket is integráltan fejlessze a tanár.

Az elmélet alapját a már hivatkozott NASPE kezdő pedagógusokkal kapcsolatos követelményei jelentik. A pedagógusokkal szembeni elvárások rendszere egy olyan jövőorientált modellen keresztül jelenik meg, amely rendszerben standardok (minimumérték, -követelmény) formájában kerültek megfogalmazásra. A kezdő pedagógus konkrét iránymutatást kap szakmai fejlődéséhez, amely során a kompetens, profesz-

zionális tanárrá válás útját is bemutatják számára. Erre azért is szükség van, mivel a tanár- és tanítóképzés során a testnevelés tantárgyat oktatók tanításhoz kapcsolódó kompetenciái nem alakulnak ki teljesen, azok a pályavitel során jelentősen fejlődnek, fejlődhetnek még.

A NASPE kezdő pedagógusokra vonatkozó standardjai

A NASPE hat standardon (NASPE, Beginning Teaching Standards; 2008) keresztül ismerteti a tanárokkal kapcsolatos elvárásokat.

1. standard

Tudományosan megalapozott elméleti tudás. A testnevelő ismeri és a testnevelés tanítása során alkalmazza a tantárgyspecifikus, tudományosan megalapozott elméleti ismereteit.

2. standard

Képesség/készségalapú kompetencia. A testnevelő fizikai megjelenésében, ismereteiben és képességeiben is képes demonstrálni az egészségközpontú fizikai aktivitást, a mozgásos tevékenységrendszert.

3. standard

Tervezés és végrehajtás. A testnevelő a tervezés és a megvalósítás során összehangolja a helyi és nemzeti szintű tantervi, illetve egyéb elvárásokat a tanulók fejlesztése érdekében.

4. standard

Tanítási kompetencia. A testnevelő hatékony kommunikációt, pedagógiai kompetenciákat és eredményes oktatási stratégiákat alkalmaz a tanulók teljesítményének növeléséhez és a tanuláshoz.

5. standard

A hatékony tanulás elősegítése. A testnevelő pedagógus folyamatosan értékeli munkáját, reflexiókat készít, hogy elősegítse a tanulási folyamatot.

6. standard

Szakértelem, szaktudás. A testnevelő pedagógus bizonyítja alkalmasságát a pályára és szakképzett, gyakorlott tanárrá válik.

Darst és munkatársai koncepciója

Paul Darst és munkatársai (2012) szintén a minőségi testnevelésprogram meghatározó elemeként a fizikai fittségi szint növelését és az iskolán kívüli testmozgáshoz kapcsolódó motiváció kialakítását jelölik meg. A minőségi testnevelést hét komponenssel írták le.

- a) A szempontok között megjelenik a **tanuló- és fejlettségközpontú megközelítés**, mely a fejlettségi szintekhez igazodik és az életkori sajátosságokon túl figyelembe veszi a tanuló szükségleteit, valamint érdeklődését is. Az elmélet szerint a tanulók akkor tudnak a legeredményesebben tanulni, ha fizikai és emocionális fejlődésüket össze tudják kapcsolni az adott feladatokkal, tevékenységekkel. A minőségi testnevelést célzó programjuk a tanulói sikerekre fókuszál annak érdekében, hogy a tanuló motivációja hosszú távon fenntartható legyen. Ennek megvalósításához ismernünk kell a tanulók szükségleteit, igényeit, valamint rendszeresen alkalmazandó a pozitív megerősítés a tanulási szituációkban.
- b) A minőségi testnevelés központi elemeként jelenítik meg a **fizikai aktivitást és a mozgáskészségek fejlesztését**. Kiemelik a testnevelés központi szerepét az iskolai mozgásprogramokban, amely a műveltségterületek közül egyedülként képes megvalósítani a minőségi testmozgást és a motoros képességek fejlesztését. A pedagógusi munka során törekedni kell a tanári kompetenciák magas szintjének elérésére, valamint a tanárnak rendelkeznie kell a motoros tanításhoz szükséges képességekkel, és képesnek kell lennie a mozgástanításra.
- c) A pedagógus menedzsment jellegű készségeihez tartozik a **biztonságos tanulási környezet kialakítása**. Ebben a környezetben a tanuló aktív részese lehet az órai légkör alakításának. A pedagógusnak meg kell tudnia ítélni, hogy hogyan érzik magukat a tanulók az osztályban, valamint együtt kell működnie az oktatás különböző szereplőivel (pedagógiai asszisztensek, osztályfőnökök, kollégák, szülők). Ha az osztály jól menedzselt, és a tanulók fegyelmezetten vesznek részt az órán, az a tanulási folyamat eredményességének, a program hitelességének egyik bizonyítéka.
- d) **Az inkluzív szemlélet** felfogásukban komplex, széles körű inklúziót jelent. Az elméletben megjelenik, hogy törekednünk kell az inklúzióra, azaz minden tanuló aktív tanórai bevonására, illetve a multikulturális tanítási környezet kialakítására. A figyelmet sajátos módon azon tanulóira irányítja, akiknek a legnagyobb szükségük van a pedagógus támogatására. A minőségi iskolai testnevelés programja mindenkire szól. Azok a tanulók, akik jó képességűek, jobb veleszületett képességekkel rendelkeznek, és kedvezőbb szociokulturális környezetből származnak, számos lehetőséget találnak a tanulásra, különórára tudnak járni, sportklubba tudnak igazolni és részt tudnak venni az iskolaidőn túli programokban. A szociálisan hátrányos helyzetű, gyengébb képességű és a fogyatékkal élő tanulóknak kevesebb a lehetőségük, ráadásul gyakran nem érhető el számukra a segítség. A testnevelés-foglalkozás gyakran az egyetlen mozgásos alkalom, ahol ezeknek a tanulóknak alkalmuk van fejleszteni képességeiket, kialakítani kompetenciáikat, ahol pozitív tanulási környezetben lehetnek és figyelnek rájuk. A tanítási folyamatot úgy kell megszervezni, hogy döntően pozitív tapasztalatai legyenek a tanulóknak és a veleszületetten nem tehetséges tanulók is rendszeresen át tudják élni a sikert.
- e) **A tanulási folyamat hangsúlyosabb szerepet** kap, az eredményorientáltság kevésbé jelenik meg. Véleményük szerint a tanulóknak először érteniük kell a helyes technikai végrehajtás szempontjait; a mozgást meg kell tanulniuk kivitelezni, és csak ezután célszerű a teljesítményre, a mozgáskivitelezés eredményességére fókuszálni. Ez azt jelenti a gyakorlatban például, hogy a tanulóknak arra kell figyelni, hogyan kell helyesen elkapni a labdát és nem arra, hányszor kapta el jól és hányszor hibázott.
- f) **Az élethosszig tartó, személyes egészség szemlélet kialakítása** érdekében az iskolai testnevelés során tanított mozgásformák többsége azon sportágakhoz, mozgásos tevékenységekhez kapcsolódjanak, melyeket felnőttként is űzni fognak a tanulók. A minőségi testnevelési program felkészíti a tanulókat a fizikai aktivitásban való részvételre és arra, hogy felnőtt korukban is aktívak legyenek. Ha például az iskolai testnevelési program a csapatsportágak és kizárólag

a klasszikus alapsportágak tanítására korlátozódik, akkor egy sor élethosszig űzhető sportágat, fizikai aktivitásformát nem ismernek meg a tanulók. Ez egyértelműen negatívan érinti a későbbi mozgásos viselkedésüket. A sporttevékenységben való részvételi hajlandóság gyorsan hanyatlak az életkor előrehaladtával (a felnőttek kevesebb, mint 5%-a űz csapatsportágat 30 év felett, a gyaloglás a leginkább megjelenő fizikai aktivitás felnőttkorban). Más sportágak, például a stretching-gyakorlatok, kerékpározás, kondicionálás, kocogás, úszás, aerobik, túrázás igazán népszerűek felnőttkorban is. A minőségi testnevelés programja a jövőbe tekint, és olyan mozgásformákat is ajánl a fiataloknak, melyeket élvezni fognak és szívesen vesznek bennük részt felnőtt korukban is.

- g) **A felelősségvállalás és a kooperáció** a tanulási folyamatban. Ezen keresztül jelenik meg a felelősségteljes magatartás kialakítása, az egyéni és a közösségi érdekek, értékek figyelembevétele. Ezen célok a kooperáció tanításával valósulhatnak meg. A kooperáción keresztül lehet a tanulókat érzékenyíteni az egyéni sajátosságok, a különbözőségek elfogadására és a kulturális együttélés szabályainak megtanulására. A kooperatív viselkedésformákat előnyben részesíti a versengő viselkedésformákkal szemben. A tanulóknak egyet kell érteni a szabálykövetéssel és élvezniük kell a csapatmunkát. A testnevelés kiváló lehetőséget kínál a helyes viselkedés megtanulásának, mivel a viselkedés mások számára is azonnal megfigyelhető. A testnevelés során megjelenő szituációk alkalmat adnak a konfliktusok barátságos megoldására. A tanulóknak meg kell tanulniuk a kultúrák közötti hasonlóságokat és különbségeket. A versenyek, mint például az olimpiai játékok gyakran összehozzák a különböző kultúrákat, nemzeteket, lehetőséget biztosítanak a tanulóknak, hogy lássák a különböző szokásokat, hagyományokat, valamint tisztelettel és méltósággal versenyezzenek egymással. A koedukált tevékenységek segítenek a tanulóknak lebontani a nemi sztereotípiákat és előítéleteket. Amikor a nemi különbségek megjelennek a testnevelésben, kitűnő alkalom adódik annak megvilágítására, hogy az egyéni különbségek nemtől függetlenek.

Graham megközelítése

A minőségi testnevelés megvalósításához *George Graham* (2008) hét alapvető tényezőt emelt ki.

A minőségi testnevelésprogram egyik lényeges eleme a **(1) testnevelésre fordított időkeret**, amelyre heti minimum 150 percet javasol 6. osztályig, a felső tagozat végén és a középiskolában pedig 225 percet. Ez az időmennyiség feltétlenül szükséges ahhoz, hogy az alapvető motoros képességek és készségek fejlődjenek, és megfelelő időkeret álljon rendelkezésre a testkulturális műveltség megszerzéséhez, a későbbi, sporttevékenységekben való sikeres és örömteli részvétel érdekében.

A sikeresség további eleme az **(2) optimális osztálylétszám**. Ajánlása szerint a testnevelésórán a tanulók létszáma ne haladja meg az osztálytermi órákon jellemző tanulói létszámot.

A **(3) tanterv legyen szekvenciális**, egymásra épülő és fejlettségközpontú. A pedagógus kövesse a gondosan tervezett tantervet és fokozatosan építse be az új elemeket a korábbi tartalmakra építve a tanítási folyamatba, ha a tanuló már felkészült erre.

A minőségi testnevelés programjában a pedagógusoknak meg kell találniuk a megfelelő módszereket arra, hogy **(4) minden tanuló aktívan fejlődjön**. Ennek megfelelően a javasolt fizikai aktivitási szintnek a testnevelésórán a mérsékelt (MPA) és a nehéz (VPA) tartományokban kell megvalósulnia, ahol **(5) minimum az óra 50%-át** kell a tanulóknak eltöltenie.

(6) Változatos tanulási lehetőségek szükségesek ahhoz, hogy a tanulók megfelelően tudjanak gyakorolni, tanulni nap mint nap. A program figyelembe veszi a tanulói sajátosságokat is és azt, hogy a fiúk és a lányok milyen sportágakban ügyesebbek és hol teljesítenek kevésbé jól. Számos lehetőséget kell biztosítani a tanulásra és a képességek fejlesztésére akár egyénileg, párban, kiscsoportban vagy nagyobb csoportos formában.

A gazdag gyakorlati lehetőségek biztosítása mellett a pedagógusnak úgy kell terveznie az órát, hogy a **(7) sikeresség aránya magas legyen**. A tanulási sikereket nem csak azoknak a diákoknak kell minden testnevelésórán megélniük, akik ügyesek, tehetségesek és sportolnak. A siker lehetőségének minden tanuló számára elérhetőnek kell lennie, hiszen ez teremti meg a legalapvetőbb tanulási motivációt.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a minőségi testnevelés amellett, hogy elősegíti a sikeres tanulási folyamatot, pozitív érzelmi környezetben valósul meg, anélkül hogy a pedagógustól vagy a társaktól gátlást, akadályozást, megalázást éreznének a tanulók. A pedagógusok szakmai felkészültsége döntő háttértényező a tartalmi és a pedagógiai szempontok miatt is. Ahogy az osztálytanítók, úgy a testnevelő tanárok is emlékezetes pillanatokot tudnak szerezni a tanulóknak, aminek a reális elvárások és követelmények jelentik a legfontosabb alaptényezőit.

2.3.2. A tartalomra, tantervre, curriculumra fókuszáló elméletek

Az elméletek egy része a curriculum és a tantervi tartalom oldaláról közelítik meg a minőségi testnevelés összetevőit. Az angol testnevelési társaság, az AfPE („Association for Physical Education”) 2012-ben kiadott ajánlásaiban az 5–16 éves korosztályra vonatkozóan határozta meg a minőségi testnevelés megvalósításához szükséges összetevőket. Fő elve, hogy az iskolai testnevelés hozzájárul az egészséges és aktív életmódhoz, fejleszti az emocionális jóllétet, illetve a kulcskompetenciákat, valamint csökkenti az inaktív életvitel kialakulásának lehetőségét, ezzel segíti az eredményes felnőtté válás folyamatát. Azaz a testnevelés-tanítás középpontjába a tanulók iskoláskora utáni időszakot, az egészséges életvitel megalapozását emeli. Az AfPE ajánlásait figyelembe véve készült el az új angol nemzeti tanterv, amelyet 2014-ben vezettek be az iskolákban.

Az AfPE négy fő irány meghatározásával nyújt segítséget az iskoláknak a minőségi testnevelés megvalósításához. Ezek a) a testnevelésben elért eredmények; b) a tanítás színvonala, minősége; c) a tanterv; d) valamint a vezetés- és osztálymenedzsment (tanulásszervezés).

a) **A testnevelésben elért eredmény** elsősorban a tanulókra vonatkozik. Ebben megjelenik a tanulók függetlensége, a szabad gyakorlás lehetőségének biztosítása, a kezdeményezés lehetősége, illetve a konstruktív együttműködés a pedagógusokkal és a társakkal. A tanulók a testnevelés során új ismereteket és tudást szereznek, melyek mélyen beépülnek a személyiségükbe, és ezáltal komplexen valósul meg

a különböző képességek, készségek fejlesztése. Változatos körülmények között, sokoldalúan tanulhatnak és gyakorolhatnak. A technikai és taktikai elemek tanítása során a pedagógusoknak arra kell törekedniük, hogy ez a két terület magas szinten kapcsolódjon egymáshoz, és a tanulók fedezzék fel ezek különbözőségeit a különböző sporttevékenységek, sportmozgások során. A tanítványok vezetői és menedzsment készségei fejlesztésének középpontjában azok az életvezetési készségekhez kapcsolódó ismeretek tartoznak, melyek biztosítják az egészségtudatos életvitelüket, a megfelelő szintű tudásukat a fizikai aktivitással kapcsolatban, és amelyen keresztül magas szintű kompetenciával rendelkeznek későbbi egészségtudatos életvezetésükhöz. A modellben megjelenik a reflektivitás és az önértékelés fontossága is. A tanulók magabiztossá és kompetenssé válnak az értékelés területén, melyet több sportágra, mozgásanyagra széles körben is képesek kiterjeszteni. Pozitív hozzáállást és attitűdöt mutatnak a tanulással, a testneveléssel és a sporttal kapcsolatban, lelkesen vesznek részt az órán.

b) **A tanítás színvonala, minősége**, a pedagógusokkal szembeni követelményeket fogalmazza meg. Ezek között jelennek meg a pedagógusok és a tanulók elvárásai a tantárggyal kapcsolatban, valamint a tárgyi tudás. Fontosnak tartják, hogy a pedagógusok magas szintű, ugyanakkor reális, teljesíthető elvárásokat fogalmazzanak meg a tanulók számára. Lelkesedjenek a tantárgyért, váljon a szenvedélyükké, és ezt közvetítsék a tanulók felé. Lehetőség szerint vonjanak be az oktatás folyamatába szakterületükön magas felkészültséggel rendelkező edzőket, mint külső segítséget. A pedagógusok használjanak a tanulókat a tanórai aktív részvételre ösztönző, innovatív tanítási stratégiákat és módszereket.

Amennyiben az óra tartalma vagy a megértés, a tanulás ösztönzése ezt igényli, az órán jelenjenek meg a tanulási folyamat eredményességét támogató információs és kommunikációs technológiák (IKT) is. Ezen eszközök használata idegennek tűnhet a testnevelésben, azonban – figyelembe véve az iskolás tanulók igényeit és elvárásait az IKT-eszközök alkalmazására vonatkozóan – nagyban képesek támogatni az óra eredményességét. A tanulási folyamatban a

vizuális információknak fontos szerepük van. Ma már az okostelefonok és mobil kommunikációs eszközök (például tablet) azonnali segítséget nyújtanak abban, hogy akár az adott órán levideózzuk a tanulót, és megmutassuk neki saját feladatvégrehajtását. Ezzel pontos képet kaphat a tevékenységéről.

A pedagógusnak biztosítania kell, hogy a tanulók aktívak legyenek a teljes óra alatt és fejlődni tudjanak. A kevésbé- vagy nem versenyorientált tanulók is lehetőséget kell kapjanak az adott tevékenységhez (sportjátékhoz, versenyszámhoz) kapcsolható feladatokba történő bekapcsolódásra (például edzői szerep, játékvezetés, megfigyelés).

- c) **A tantervhez** tartozik a törzsanyag tervezése és magvalósítása mellett a tanórán kívüli tevékenységek (extracurriculum) tervezése is. A tantárgyhoz kapcsolódó tartalom megválasztása a tanulási folyamat hatékony megvalósulása érdekében, széleskörűen veszi figyelembe a tanuló szükségleteit. Az AfPE modell az extracurriculum tervezése és a tanulás kiterjesztése által valósítja meg, hogy a tanulók számára széles körben elérhetőek legyenek a kompetitív jellegű feladatok, valamint a versenyezésre való felkészülés. Ehhez iskolán belüli, iskolán kívüli, körzeti, megyei és nemzeti versenyeket is szerveznek. A testnevelésórák az extracurriculum keretében kiegészülnek egy órával, melyben a versenysport, a tánc és az úszás kap helyet csapatos és egyéni formákban. Az együttműködés keretében, az iskolák más iskolákkal és sporttal foglalkozó szervezetekkel (például sportegyesületek) karöltve

alakítanak ki kapcsolatot annak érdekében, hogy a sportágak és mozgásformák körét ki tudják szélesíteni, illetve, hogy a sportági edzőket be tudják vonni az iskolai testnevelés megvalósításába. (A jelenlegi szabályozásban a 3 + 2 testnevelésóra lehetőséget biztosít hazánkban is arra, hogy a +2 órában valamilyen konkrét sportágot gyakoroljanak a tanulók.) A program ezáltal lehetővé teszi, hogy magas szintű sportteljesítményt érjenek el a tehetséges tanulók.

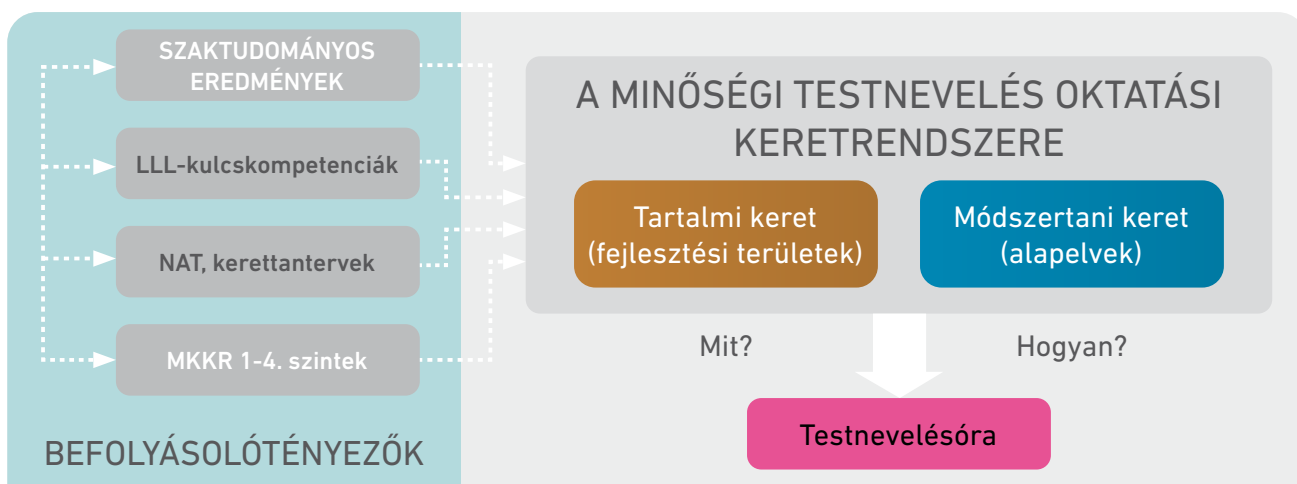
- d) **A tanulásszervezés, osztálymenedzsmen**t foglalja magában, az önértékelést, a vezetői képességeket, kvalitásokat és a hálózati (a testnevelésben érdekelt szervezetekkel, intézményekkel való együttműködést) munkát. A testnevelés eredményes megvalósításához szükség van az innováció és a fejlesztési lehetőségek meghatározására, valamint a megvalósítás tervezésére. Az önértékelés ezen keresztül kapcsolódik a minőségi testneveléshez, melynek része a vezetői képességek önértékelése, felmérése, illetve a fejlődés irányainak megtervezése és a jó gyakorlatok megismerése is.

A vezetői képességekhez tartozik a tanulókhöz és a kollégákhoz kapcsolódó bizalom és az együttműködés kialakítása. A kollégákkal, a testnevelésben érdekelt szakemberekkel való jó kapcsolat lehetővé teszi a tapasztalatok megosztását a minőségi testnevelés megvalósítása során. A hálózati munka („network”) megalapozza a hatékony kapcsolat kialakítását más iskolákkal, sportegyesületekkel, sportszervezetekkel annak érdekében, hogy elősegítse és támogassa az iskolai testnevelés fejlődését.

2.4. A minőségi testnevelés-oktatás fő fejlesztési területei, pedagógiai alapelvei

A jól szervezett, tartalmi és módszertani szempontból megalapozott, minőségelvű iskolai testnevelés számos jól meghatározható, univerzális jellemzővel bír. Ezen jellemzők együttes és állandó jelenléte biztosítja, hogy az iskolai testnevelés tanítási-tanulási folyamata eredményeként minden tanuló esetében létrejöhet az egészségtudatos aktív életvitelhez szükséges testkulturális

műveltség, alkalmazható tudás. A minőségi testnevelés pedagógiai és tartalmi keretei segítséget nyújtanak a testnevelésben dolgozó szakemberek számára ezen összetett cél elérésében. A minőségi testnevelés szemléleti keretrendszerét több elem alkotja, amelyek felépítésekor több, külső befolyásoló tényezőt is figyelembe kell vennünk (2.3. ábra).



2.3. ábra: A minőségi testnevelés oktatási keretrendszere

A minőségi testnevelés általunk képviselt elméleti megközelítését alapjaiban határozzák meg a szaktudományos elméletek és eredmények, amelyek hatnak a munkaerőpiachoz és egészségtudatos életvezetéshez szükséges kulcskompetenciák kijelölésére és fejlesztési irányaira, a NAT és Kerettantervek céljaira, tartalmaira. Elméletileg lehetséges volna a NAT összehangolása a Magyar Képesítési Keretrendszer 1–4. szintjével, ez a fejlesztés azonban sajnos a mai napig nem valósult meg a köznevelés tartalmi szabályozóiban. Ezért az ábránkban halványan hagytuk ezt a külső tényezőt.

Az ábra jobb oldalán látható az elmélet központi tényezője, amit a minőségi testnevelés oktatási keretrendszerének neveztünk el. A keretrendszer kapcsolódhat a minőségi testnevelés fogalmi értelmezésének strukturális, iskolai és tanórai szintjéhez egyaránt, attól függően, hogy mire kívánjuk felhasználni azt. A tartalmi keret elsősorban a „Mit tanítsunk?” kérdésre ad választ, míg a módszertani keret pedagógiai alapelvek segítségével segít a „Hogyan tanítsunk?” kérdés megválaszolásában. A gyakorlati pedagógia szempontjából ez a két legfontosabb kérdés.

A tartalmi keret közvetlen kapcsolatban áll a mindenkori tantervi szabályozókkal, ugyanis a testnevelésórák fejlesztési feladatait (tartalmát) a személyiségfejlesztés szempontjait figyelembe véve rendszerezi. Erről a kérdéstről még értekezünk a tantervekkel és a tervezéssel foglalkozó fejezetekben.

A széles körű és folyamatos szakirodalmi elemzés lehetővé teszi a hatékony és eredményes oktatási módszerekre történő támaszkodást, a nem hatékony – esetenként akár káros – eljárások kritikáját, elhagyását. A módszertani keret pedagógiai alapelvekben nyilvánul meg, amelyek igazodási pontokat jelentenek nemcsak az elmélet, hanem a mindennapi oktatási gyakorlat számára is.

A minőségi testnevelés oktatási keretrendszere összességében biztosítani kívánja, hogy komplex és minden tanuló számára megfelelő tanulási tapasztalatokat kínáljon, s lehetővé tegye a testkulturális műveltség felépülését. E cél a meglévő, nagy hagyományokkal rendelkező magyar testnevelés-oktatás erőteljes továbbfejlesztését kívánja meg, amelyhez ezzel a kiadvánnyal is hozzá kívánunk járulni.

2.4.1. A tartalmi keret, vagyis a fő fejlesztési területek – röviden

A minőségi testnevelési koncepciók oktatási keretrendszerének két pillére van. A tartalmi keret és a módszertani keret (2.4. ábra).

A tartalmi keret biztosítja a tanulók komplex személyiségfejlesztését, a pszichomotoros, kognitív, emocionális, szociális és morális nevelési területek összehangolt, szabályozott bekapcsolásával. Könyvünk első kiadását követően a Magyar Diáksport Szövetség öt nemzetközi partnerével közösen valósította meg a SHA P.E. rövidítésű Erasmus+ projektet, amely egyik célja a testnevelés tantárgy tantervi strukturálása volt



2.4. ábra: A minőségi testnevelés oktatási keretrendszerének összetevői

egy európai vonatkozású ajánlás érdekében, az Európai Képesítési Keretrendszerhez (EKKR) igazodva. A kifejlesztett tantervi dokumentum a **Minőségi testnevelés európai keretrendszere** („European Framework of Quality Physical Education – EFQPE”) címet kapta (Vass és mtsai., 2016; Vass és mtsai., 2017).

Ebben a munkában felhasználtuk az első kiadásban olvasható elméletünket, és a nemzetközi tantervelemzések birtokában továbbfejlesztettük azt. A fejlesztés eredményeképpen részben módosult a tartalmi keret, amely a korábbi hat fő fejlesztési terület helyett ötöt tartalmaz (lényegében a 4. és 5. területet integráltuk). Minden fejlesztési területhez úgynevezett tanulási kimeneteket rendeltünk, amelyek tartalmilag és szerkezetileg is illeszkednek az EKKR struktúrájához. Az elmélet utolsó pontosításaként a NAT 2020 előkészítési munkálatai során véglegesítettük a magyar elnevezéseket, amelyek végül sajnos nem lettek részei az alaptanterv 2020-as verziójának.

Minden fejlesztési területet betűvel és számkóddal látunk el, ami egyszerűsíti azok beazonosítását például egy tanmenet tervezési munka során. Meghatározásukat a következőkben mutatjuk be.

- 1. Fejlesztési terület (F1):** a széles körű mozgás-, játék- és sportműveltség kialakítása, amely magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják az elsajátított mozgásformák önálló, tudatos, az egyéni érdeklődésnek megfelelő egész életen át tartó alkalmazását.
- 2. Fejlesztési terület (F2):** az egészségközpontú edzettségi és fittségi állapot kialakítása, amely magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják a testnevelés és sport egészségmegőrző szerepének megértését, annak önálló, tudatos, az egyéni érdeklődésnek megfelelő egész életen át tartó fenntartását.
- 3. Fejlesztési terület (F3):** az egészségtudatos életvezetés kialakítása, amely magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják a preventív fizikai aktivitás, a táplálkozás és energiaegyensúly, a testi és lelki higiéne, valamint a stresszkezelés egészségmegőrző szerepének megértését, tudatos felhasználását, alapját képezve az egész életen át tartó jóllét és a rendszeres fizikai aktivitási szokások fenntartásának.

4. Fejlesztési terület (F4): az egyéni és szociális készségek, felelősségvállalás kialakítása, amely magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják az önismeret, az énhatékonyság, érzelemszabályozás és a motiváció, mint egyéni készségek, továbbá a kooperáció és a sportszerű versengés, mint társas készségek megértését, elsajátítását a szociális, tárgyi és természeti környezet iránti pozitív és felelősségteljes viselkedés érdekében.

5. Fejlesztési terület (F5): az önálló, problémamegoldó gondolkodás kialakítása, amely magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják az aktív és önszabályozott (motoros) tanuláshoz szükséges problémák felismerését, cselekvési stratégiák rendszerezését, tervezését, végrehajtását és értékelését.

Az öt fő fejlesztési terület átfogja a testnevelés tantárgy alapvető célrendszerét, tematizálni képes a tantervi tartalmakat, kimeneteket, s ezek segítségével holisztikus nevelés válik lehetővé a műveltségi terület kompetenciáján belül. A fejlesztési területek rendszeres és átgondolt tanórai megjelenítése az oktatási keretrendszerünk egyik alappillére, amelyekhez kapcsolódóan egy részletes és gyakorlatorientált kiadványunk is rendelkezésre áll. (Egészség- és személyiségfejlesztési kézikönyv a testnevelésben – Vass és mtsai. 2015b). A fejlesztési területek jelentőségére még a későbbi fejezetekben kitérünk.

2.4.2. Pedagógiai alapelvek

A minőségi testnevelés oktatásával foglalkozó szakirodalom, valamint az első kiadás megjelenését követő tapasztalatok elemzése és szintetizálása után határoztuk meg azt a **módszertani keretet**, amely **pedagógiai alapelvek** szintjén mutatja be szakdidaktikánk lényegét. Jelen, 2. kiadásban részben átdolgoztuk, részben kiegészítettük a korábbi modellt, amely így hét alapelv köré szerveződik. A hét alapelv olyan szemléleti keretet körvonalaz, amely segítségével a hatékonyságot, az eredményességet és a méltányosságot képviselő, minőségi testnevelés-oktatás felépíthető.



A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS-OKTATÁS

- (1.) Fejlettségközpontú,** azaz a tanulók fejlettségi szintjéhez, életkori jellemzőihez igazodó szemléletű.
- (2.) Tanulásközpontú,** azaz a tanulás egyéni különbségeit figyelembe véve a személyes fejlődésre összpontosít.
- (3.) Egészségorientált,** ahol a tanulási feladatok motoros tevékenységekbe ágyazottan alapozzák meg a fizikailag aktív, egészségtudatos életvezetéshez szükséges ismeretek, készségek és attitűdök elsajátítását, gyakorlását.
- (4.) Célorientált,** ahol a tanulók tervezett oktatási folyamat részesei, és a célok kitűzésében is alkotó szereplők. A tanulási folyamatot rendszeres és komplex tanulásertékelés támogatja.
- (5.) Pozitív tanulási környezetben zajlik,** amely a tanulókkal közösen kialakított szabály- és szokásrendszert alapul véve, motivált tanulást, fizikai és érzelmi biztonságot kínál.
- (6.) Inkluzív és interkulturális pedagógiai szemléletű,** azaz méltányos, esélyegyenlőségre törekszik, az egyéni képességektől és szociokulturális háttértől függetlenül minden tanuló számára lehetővé kívánja tenni a sikeres tanuláshoz szükséges feltételeket.
- (7.) Reflektív pedagógiai gyakorlatot követ,** ahol igény a folyamatos szakmai fejlődés, az önképzés és az oktatási folyamatok hatékonyságának nyomon követése.

1. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS FEJLETTSÉGGÖZPONTÚ, azaz a tanulók fejlettségi szintjéhez, életkori jellemzőihez igazodó szemléletű

A fejlettségi szinthez igazodó, differenciálásra törekvő pedagógiai gondolkodás szerint a tanítási-tanulási folyamat tartalma és oktatásmódszertana a tanulók egyéni sajátosságainak ismeretében valósul meg. Az egységesség és differenciálás elve alapján felismeri és elfogadja a gyermekek közötti – természetesen – különbségeket, de ugyanazzal a tantervi tartalommal kívánja az oktatást megvalósítani. Az azonos életkorú tanulók közötti fejlettségbeli eltérések motoros, kognitív, szociális és emocionális értelemben egyaránt jelentősek lehetnek (Sanrock, 2013). A testnevelés szempontjából elsődlegesen a biológiai-motoros fejlettséget kell figyelembe vennünk, természetesen nem feledve a személyiség további összetevőit. Pedagógiai aspektusból nézve minél inkább alkalmazkodik egy testnevelési program az egyes életszakaszokban lévő tanulócsoporthoz, illetve az egyes tanulók szükségleteihez és érdeklődéséhez, annál hatékonyabb és motiváltabb tanulás valósul meg (Jaakkola és Digelidis, 2007). Amennyiben a pedagógus személyes törekvései (órávezetés és tananyagfeldolgozás) nem találkoznak a diákok életkori szükségleteivel és motivációival, könnyen eredménytelenné válik az oktatási folyamat.



2.1. kép: A különböző méretű, formájú és anyagú labdák közül jól kell megválasztani az életkori sajátosságokhoz illeszkedőt

KIEMELT SZEMPONTOK

1.1. A tanulók különböző ütemben fejlődnek

A motoros készségek és képességek fejlődésében a környezetnek és a biológiai érési-növekedési jellemzőknek egyaránt szerepe van. A környezet és az egyén belső funkcióinak dinamikus együttműködése, folyamatos egymásra hatása következtében a gyermekek és serdülők fejlődési lehetőségei, azok üteme egyénileg jellemző mintázatú (Cech és Martin, 2011). A motoros fejlődés univerzális értelemben nagyon hasonló módon zajlik (rendkívül jelentős egyéni különbségekkel), ugyanakkor a naptári életkor nem mutatja önmagában a motoros képességek és készségek fejlettségi szintjét. A csecsemők ugyanazon reflexekkel születnek, lényegében hasonló mozgásfejlődésen mennek keresztül. Megtanulnak kúszni, mászni, járni, futni, ugrani. Két ugyanabban az életkorban lévő gyermek általános motoros fejlettsége, mozgáskoordinációja azonban rendkívüli módon eltérhet (Onis, 2006). Amíg az egyik gyermek például 15 hónapos korára már magabiztosan és stabilan jár, addig egy másik éppen csak a felállással próbálkozik. Az iskolába érkező diákok közül lesznek, akik magabiztosan el tudják kapni a labdát, és lesznek, akik még csak ismerkednek a labdával. Újabb szempont a nemek közötti fejlődési hasonlóságok és különbségek kérdése is. A lányok és a fiúk között a pubertás korig – biológiai értelemben – nincs lényeges különbség (Thomas és French, 1985). A serdüléssel együtt járó biológiai és pszichés változások azonban már markáns eltéréssé alakulnak. Összefoglalva, az egyéni biológiai, családi és szociokulturális különbségek a motoros fejlődésre (így az alap-mozgáskészségek koordináltságára is) jelentős hatással vannak.

1.2. A különböző motoros képességek egymástól eltérően ütemben fejlődnek

A naptári életkor csupán az átlagos gyermeki fejlettséggel kapcsolatban adhat támpontokat, amely individuális értelemben csak nagyon korlátozottan érvényes. A motoros fejlődésben mutatkozó különbségek nem csak gyermek és gyermek között lehetnek transzparensnek. Az egyén különböző mozgáskészségei között is jelentős koordinációs és kivitelezésbeli különbség tapasztalható. Lehetséges, hogy például egy gyermek

futó- és ugrómozgásai rendkívül koordináltak, ugyanakkor a labdával vagy egyéb eszközzel, sokkal kevésbé bántik ügyesen. Ennek megfelelően a futó és ugrómozgás az életkoránál fejlettebb szinten áll, míg a labdával végzett mozgások elmaradnak az életkorához képest. A képességfejlődést tekintve az antropometriai adottságok, az idegrendszeri fejlődés, illetve a serdüléssel együtt járó hormonális változások akár 4 évnyi különbséget is mutathatnak (Malina és mtsai., 2003). E humánbiológiai tényezők, illetve az egész folyamat nemlineáris jellege pedig alapjaiban meghatározók a motoros teljesítményben. A testnevelés mozgásanyagának tanításakor tehát nem várható el minden diáktól ugyanaz a minőség és mennyiség ugyanabban az időpontban, illetve ugyanannyi tanulásra fordított idő után. A testnevelő pedagógusnak tisztában kell lennie a gyermekek egyéni fejlettségi állapotával – különösen a motoros- és kognitív fejlettségével, illetve fizikai és pszichés terhelhetőségével. A tananyag feldolgozása akkor jelenthet minden diák számára optimális fejlesztő hatást, ha módszertanilag figyelembe vesszük az egyéni sajátosságokat, sőt, építünk az egyéni különbségekre.

1.3. A gyermek nem „kis” felnőtt

A gyermekek biológiai és mentális értelemben is jelentős különbségeket mutatnak a felnőttekhez képest. A biológiai fejlődés során a szervezet folyamatos és dinamikus változásban van. Az abszolút testméretek, a relatív testarányok, az élettani működések, a pszichikus funkciók egyaránt jelentősen eltérnek a felnőttektől. A helyzetet nehezíti, hogy nemcsak a felnőtt-

tekkal való összehasonlításban, hanem a különböző életszakaszokban (gyermekkorai fejlődési szakaszok, serdülőkor) lévő gyermekek egymáshoz képest is jelentősen eltérnek kognitív (Piaget és Inhelder, 1969) és pszichoszociális értelemben egyaránt (Erikson, 1959). Ennek megfelelően a testnevelésben alkalmazott mozgásanyagoknak és módszertani rendszernek a különböző életszakaszban lévő diákok tulajdonságaikhoz kell illeszkednie, nem pedig a felnőttek játékaikat, edzőmódszereit kell „lekicsinyítve” alkalmaznia.

1.4. A gyermekek mozgáskészségei aktív játék hatására természetesen fejlődnek

Gyermekkorban a szenzomotoros működések az aktív, szabad játék és a rendszeres gyakorlás hatására természetesen fejlődnek. A gyermeki szabad játék- lehetőség azonban az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben csökkent (Burdette és Whitaker, 2005). A társadalmi-gazdasági környezet jelentősen megváltozott, a technikai fejlődés hatására a fizikailag passzív életvitel vált uralkodóvá. Az aktív, szabad játékidő csökkenésével a gyermekek fizikai aktivitása csökkent, ezzel együtt általánosságban a mozgásügyességük és fittségi állapotuk is romlott (Tomkinson és Olds, 2007). Az óvodai és iskolai célzott és tervezett mozgásfejlesztésnek/testnevelésnek ezért fokozott felelőssége van. Különösen igaz ez a túlsúlyos/elhízott és a különleges bánásmódot igénylő gyermekek esetében, ahol a rendszeres mozgás általában nincs, vagy csekély mértékben van jelen az életükben.



2.2.-2.3. kép: A fiúk és lányok testi fejlettségbeli különbségei között ugyanabban az osztályban 3-4 év is lehetséges

2. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS

TANULÁSKÖZPONTÚ, azaz a tanulás egyéni különbségeit figyelembe véve a személyes fejlődésre összpontosít

A testnevelés és diáksport oktatásának középpontjában a mozgásos tapasztalatszerzés, valamint a kapcsolódó kognitív, emocionális, szociális és morális tanulás áll. A testnevelésórákon minden tanulási terület érintett tehát, amelyekkel folyamatosan dolgoznunk kell, ez biztosítja a komplex nevelési hatásrendszert. A tanulásközpontúság alapelve azt is magában hordozza, hogy a testnevelés oktatásában elsődleges az alapvető mozgáskészségek, a sportági technikák és a taktikai megértés, valamint ezek sokrétű alkalmazásának tanulása sportágspecifikus és alternatív környezetben. Párhuzamos feladat az egészségközpontú fittségi állapot elérésének, fenntartásának és fokozásának tanulása, az ehhez szükséges ismeret- és készségrendszer kialakítása.

Tanulócsoportjaink egyes diákjainak adottságai, készsége, előképzettsége és fejlődési potenciálja nagyon eltérő, ami igen nagy tudásbeli különbségeket eredményez a részvétel során. Úgyis mondhatjuk, hogy az adott évfolyamon tanuló, egy osztályba járó diákok egymáshoz viszonyított tanulási- és fejlődési üteme jelentősen különbözik. Ez azonban nem befolyásolja azt a hitünket, hogy minden tanuló képes fejlődni, és minden tanuló fejleszthető.

A személyes fejlődés elismerése fontos eleme a minőségi testnevelési program megvalósításának. Az egyéni eltérő fejlődési ütemek miatt nem lehet egységes egész, homogén csoportnak tekinteni az osztályt. A tanítás során figyelembe kell venni, hogy a tanuló teljesítményét és motivációs rendszerét sok minden meghatározza, többek között, hogy kompetensnek érzi-e magát a feladatmegoldás során (Standage és mtsai., 2003). A kompetenciaérzet hiánya gyakran helytelen önértékeléshez, rossz teljesítményhez és motivátlansághoz vezet. Emiatt a didaktikai szempontokat figyelembe véve úgy szükséges felépíteni az órát, hogy minden választott feladat a tanuló képességeihez mérten – differenciáltan – legyen kihívás a számára, a feladat teljesítésével megvalósuljon a tanulás, fejlődés.

A tanuló önmagához mért fejlődése és a tanulási célokhoz viszonyított teljesítményszintje egyaránt irányadó visszajelzési szempontok. Ez a szemlélet nemcsak a gyengébb teljesítményű tanulók esetében igaz, hanem a jobb képességű tanulók esetében is. A gyengébb teljesítményű tanulók esetében gyakran nem reális elvárás, hogy teljesítményük megközelítse a jobb képességű tanulóké, illetve azt is figyelembe kell venni a jobb teljesítményű tanulók esetében, hogy a jobb eredménnyel javítani sokkal nehezebb, mint a gyengébb eredménnyel. Ez igaz a mozgástanulásban mutatott fejlődésre, illetve a mozgásteljesítmények eredményességére (például fittségi eredmények) egyaránt.

KIEMELT SZEMPONTOK

2.1. A tanulás nemlineáris természetű

A különböző tanuláselméletek más és más nézőpontból határozzák meg a tanulás jellemzőit, amihez illeszkedően sokféle oktatási módszert alkalmaznak. Szakdidaktikánk szempontjából a mozgástanuláselméletek kiemelt jelentőségűek, amelyek között az úgynevezett nemlineáris pedagógia került az elmúlt 10-15 év tudományos érdeklődésének középpontjába. E pedagógiai elmélet szerint a tanulás és az emberi egyedfejlődés egyik fontos jellemzője, hogy nemlineáris természetű (Button és mtsai., 2020, Vass, 2020). A tanulás során tapasztalható folyamatos fejlődés, hirtelen fejlődés, stagnálás vagy visszafejlődés ennek köszönhető, amit figyelembe kell vennünk, amikor oktatási folyamatot tervezünk és oktatási módszereket választunk. A gyakorlatban ez azt is jelenti, hogy a tanulási folyamat pontos teljesítményeit és végeredményét egy előre meghatározott feladatsor alapján nem lehet pontosan meghatározni egyetlen gyermek számára sem. Ebben a pedagógiai felfogásban az egyéni tanulási különbségek természeteseek, amely különbségekre nem akadályként, hanem lehetőségként tekintünk. Ebből fakadóan olyan módszereket alkalmazunk, amelyek lehetővé teszik az egyéni tanulási útvonalak megvalósulását még ugyanannak a tanulási feladatnak az esetében is.

2.2. A kompetenciaérzet kialakítása

Ahogy a rendszeres, önként vállalt, felnőttkori testmozgáshoz, sportoláshoz, úgy a testnevelésórai lelkes részvételhez is kellő önbizalom, kompetenciaérzet és belső motiváció szükséges. A megfelelő kompetenciaérzettel rendelkező tanulók sokkal nagyobb valószínűséggel töltik aktívan szabadidejüket, és motiváltabbak a tanórai részvételre is (Carroll és Loumidis, 2001). A mozgással kapcsolatos önbizalom és kompetenciaérzet akkor alakul ki, ha a tanuló gyakran és rendszeresen tapasztalja meg azt az érzést, amely a „*meg tudtam csinálni*”, „*képes vagyok rá*”, „*sikerült*”, „*ezt én is tudom*” kifejezésekkel írható körül. A kompetenciaérzet tehát az egyén önértékelésén, illetve a személyre szabott, reális visszajelzéseken alapul, amit a korábbi saját tapasztalatok, illetve a társakkal történő összehasonlítás befolyásol. A testnevelésórákon, társas közegben zajló mozgásos feladatok közben a diákok azonnali, látható visszajelzést kapnak saját- és társaik cselekvéseiről, tanulásáról, teljesítményéről. Ez ösztönös társas összehasonlításhoz vezet („*Ki az erősebb, gyorsabb, magasabb, okosabb?*” – különösen 5–12 év között figyelhető meg), amely során általában az osztály testnevelésben legügyesebb mozgású tanulóit adják a viszonyítási pontot. Éppen ezért hangsúlyos szemléleti kérdés, hogy a testnevelést oktató pedagógusok az egyéni fejlődés lehetőségeire, az egyéni célok elérésére, a tudatosan vállalt erőfeszítésre, és az azzal kapcsolatos személyes felelősségre irányítsák a figyelmet. A kompetenciaérzet a tanulási folyamat minden szintjén biztosítható, tehát mindenki esetében kialakítható akkor, ha a feladatok nagyfokú sikerességgel és teljesíthető kihívásokkal társulnak.

2.3. A tanuló önmagához mért fejlődésének hangsúlyozása

A gyermek önmagához viszonyított fejlődése, a rendszeres gyakorlás hatására megvalósult egyéni tanulási teljesítmény válik hangsúlyossá, amelyet csupán kiegészít az átlagos fejlődésmenethez történő viszonyítás. A mérhető motoros teljesítmények abszolút értékei az előretartó fejlettségi szinttel, a testméretekkel mutatnak erős összefüggést. A biológiai értelemben fejlettebb gyermek végtagjai általában hosszabbak, izomzata és csontozata fejlettebb, idegrendszere érettebb,

mozgásfejlődése előretartóbb (Rowland, 2005). Ennek megfelelően a mozgásteljesítmények energetikai és biomechanikai háttere kedvezőbb (McNarry és Jones, 2014). Éppen ezért ezek a tanulók általában erősebbek, gyorsabbak és koordináltabbak a fejlődésben lemaradó társaikhoz képest. Ebből következően az abszolút fizikai teljesítőképesség helyett az önmagához mért tanulási teljesítményen, tanulási eredményességen van a hangsúly, annak motoros, kognitív, emocionális szociális összetevőivel. Az alapkészségek, illetve a sport(ág)- és táncspecifikus mozgáskészségek tanulása hosszú gyakorlási folyamat eredménye. A tanulási folyamat során a helyes végrehajtások mozgásmintáinak kialakulása, a tanulás, fejlődés folyamatának átélése sokkal fontosabb, mint maga a mozgásból eredő abszolút teljesítmény (cm-ben, mp-ben,...). A tanulóknak először a „*hogyan?*” kell megérezniük, csak ezt követően indokolt az abszolút teljesítményre is fókuszálni (Darst és mtsai., 2012). Az eredmény mindig részeredmény, vagyis minden eredmény csupán a fejlődési folyamat egyik állomása, amit a visszajelzések és az értékelés során is figyelembe kell vennünk.

2.4. Az eltérő tanulási és fejlődési sebességek figyelembevétele

A tanulási folyamat során a tanítványaink különböző sebességgel fogják a tananyagot elsajátítani, illetve a képesség- és készségfejlődésük is eltérő ütemben halad. Ahogyan az egyes motoros képességek (fittségi komponensek) edzhetősége is egyénileg különböző (McNarry és Jones, 2014), úgy a motoros tanulásban mutatott előrehaladás is lehet lassabb és gyorsabb. A feladatok kiválasztásakor és egymásra építésekor fokozottan ügyelnünk kell arra, hogy minden tanuló számára megfelelő tanulási időt és gyakorlási lehetőséget biztosítsunk a magasabb szintre lépés előtt. A tanulás és fejlődés folyamatos figyelemmel kísérése segíti, hogy minden tanuló számára adekvát feladatot és rugalmas tanulási időt (ismétlés- és szériaszámokat) biztosítsunk.

3. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS EGÉSZSÉGORIENTÁLT, ahol a tanulási feladatok motoros tevékenységekbe ágyazottan alapozzák meg a fizikailag aktív, egészségtudatos életvezetéshez szükséges ismeretek, készségek és attitűdök elsajátítását, gyakorlását

A hatályos Nemzeti alaptantervek (NAT 2012, NAT 2020) alapelvei és céljai egyértelmű irányt mutatnak az iskolai testnevelés központi, egészségfejlesztő funkciójával kapcsolatban. Olyannyira, hogy az új tanterv már **„Testnevelés és egészségfejlesztés”** tanulási területhez sorolja a testnevelés tantárgyat. A NAT 2012 célkijelölése szerint az iskolai testnevelés eszközrendszerének felhasználásával jelentősen hozzájárul a tanulók testi, motoros, lelki, értelmi, érzelmi és szociális fejlődéséhez, emellett elősegíti az iskolai egészségfejlesztést és a tehetséggondozást. A műveltségterület oktatásának kiemelt célja emellett, hogy *„...a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, továbbá ennek révén minden tanulót élethosszig tartó egészségtudatos aktív életvezetésre szocializáljon.”*

A minőségi testnevelés személyiség- és egészségfejlesztő hatásrendszerét komplex módon a tantervi tartalmak hatékony módszertani kultúrával történő feldolgozása adja. A tantervhez illesztett 5 fő fejlesztési terület garantálja, hogy a testkulturális műveltség megszerzése eredményes egészség- és személyiségfejlesztési hatásrendszer segítségével valósuljon meg.

Az egészségközpontú oktatási szemlélet figyelembe veszi, hogy az egészséges fittségi állapothoz, valamint az egészséghez egyénileg szabályozott, élménydús, átlagos szintű terheléssel is eljuthatunk, és nincs szükség a folyamatosan magas terhelésű, az utánpótlás versenysportra jellemző folyamatos edzésingerekre. A terhelés szabályozásakor nagyfokú figyelmet szentel arra, hogy minden tanuló számára optimális legyen az intenzitás, a terjedelem és a pihenőidők kijelölése. A terhelés megválasztásában az egyéni fiziológiás válaszok folyamatosan kontrolláltak (például: pulzusmérés, futás közbeni célpulzusok meghatározása), amely egyben meghatározza az egyénileg optimális terhelés jellemzőit is.

KIEMELT SZEMPONTOK

3.1. Az egészségorientált iskolai testnevelés kedvező hatást fejt ki a népegészségügyi mutatókra

A rendszeres, élethosszig tartó fizikai aktivitás és sport egészségfejlesztési szempontból rendkívül kedvező hatást fejt ki a gyermekek és felnőttek egészségi állapotára, éppen ezért az egyik legfontosabb és legköltséghatékonyabb népegészségügyi hatótényező (Sallis és mtsai., 2012), amelynek hatásairól a korábbiakban már értekeztünk. Az iskolai testnevelésórákon zajló mozgásos tevékenységrendszer a testi egészség mellett pozitív hatást gyakorol a mentális egészségtényezőkre is (Biddle és Asare, 2011). A minőségi testnevelést képviselő pedagógus mindennapi tevékenységeivel, mozgásgazdag, sportos életvitelével, egészségtudatosságot sugárzó viselkedésével hiteles mintát, mondhatni példaképet nyújt a felnövekvő nemzedékeknek és az iskolai közösségnek. A testnevelésórákon zajló egészségfejlesztési folyamat kulcseleme annak az egész iskolát átfogó és átható (komprehenzív) nevelési folyamatnak, amelyben az iskola minden szereplőjének helye és szerepe van.

3.2. Az egészség, mint az életminőséget meghatározó tényező, a tevékenységbe ágyazottan jelenik meg

A minőségi testnevelés-oktatás minden tanuló számára biztosítani kívánja az aktív életvezetéshez szükséges kedvező attitűdöket, motorikus felkészültséget és kognitív tudást. A mozgásszegény életmód drasztikus következményei csak évtizedekkel később jelentkeznek, ebből fakadóan az iskoláskorú diákok általában nem foglalkoznak az egészségükkel. Természetesnek, adottnak gondolják az egészséges állapotot, nehezen fogadják el, hogy az egészségi állapotukban változás történhet. Emiatt az egészségmagatartásuk is eltér az idősebb korosztályokétól. A testnevelésórák során éppen ezért az életkori sajátosságokat figyelembe véve, a tevékenységekbe ágyazottan, azaz a mozgáshoz kapcsolatosan szükséges folyamatosan tudatosítanunk az egészséghez közvetlenül kapcsolható ismereteket, érzékenyítenünk a tanulókat az egészségtudatos magatartásformák gyakorlásának fontosságára.

3.3. A testnevelés tartalmi elemei jótékonyan hatnak a kognitív és lelki funkciók fejlődésére

Az elmúlt évtized kutatásainak köszönhetően egyértelmű, hogy az iskolai testnevelés és testmozgás hozzájárul más tantárgyakban mutatott tanulási eredményességhez (Hannaford, 1996; Sibley és Etnier, 2003; Strong és mtsai., 2005; Grissom, 2005; Ratey, 2008; Hillman, Erickson és Kramer, 2008; Carlson és mtsai., 2008; Welk és mtsai., 2010; Donnelly és mtsai., 2016). A rendszeres testmozgás növeli az agyi kapacitást, serkenti az agyműködést, és hozzájárul a tanulási teljesítmény növekedéséhez. A testnevelésórákon is fejleszthető aerob kapacitás például pozitívan befolyásolja az iskolai teljesítményt, míg a kedvezőtlen testtömegindex (BMI) ugyanezre negatívan hat (Castelli és mtsai., 2007). Azaz, az egészséges fizikai állapotban lévő tanulók jobban teljesítenek az iskolában. A kutatások azt is megerősítik, hogy közvetlenül a testmozgást követően javulnak a kognitív folyamatok (Hillman és mtsai., 2009), amely javulás az ADHD-vel (hiperaktivitás-figyelemzavar szindróma) diagnosztizált gyerekek esetében is mérhető (Pontifex és mtsai., 2013), ebből fakadóan az optimális terhelésű testnevelésóra után is jobban teljesítenek a diákok.



2.5. ábra: A mozgás hatására kedvezőbbekké válnak a kognitív funkciók

A tanulóknak lehetőleg minden alkalommal meg kell tapasztalniuk a testnevelés által kínált fejlődést, a „ma is tanultam valamit” érzését, a mozgás és a közösség nyújtotta előnyöket, pozitívumokat. A minőségi testneveléssel szemben támasztott alapkövetelmény, hogy – lehetőség szerint – minden megélt tanórai esemény kapcsolódjon az előzetes tapasztalatokhoz, célszerűen épüljön be a tudásrendszerbe, és keresse a jövőbeli alkalmazás lehetőségét. A kognitív területek mellett a lelki funkciókra is hatást gyakorol a testnevelés. A testnevelésóra során fejlődik a helyes önértékelés, a teljesítmény reális felmérése, valamint az érzelemszabályozás is.

Azzal, hogy a tanuló fizikailag aktívabb, fittebb lesz, közelebb kerül azokhoz a társadalmi és esetleg szubkulturális elvárásokhoz is, amelyek példaként, értéként jelennek meg a tanuló előtt (például ideális testalkat). A testalkat pozitív irányú változásával pozitív testkép alakul ki, mely pozitív pszichés folyamatokat valósít meg. A pozitív testkép mellett, azaz amikor „jól érzi magát a tanuló a bőrében”, megjelenik a fittségi állapot javulásával párhuzamosan a kedélyállapot javulása is. A fittségi állapot javulása direkt módon befolyásolja az általános hangulatot (Ortega és mtsai., 2008). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanulók jobban érzik magukat mind a hétköznapi életben, mind az iskolában. A fittségi állapot változásának a magatartásszabályozásra is jótékony hatása van. A kedvezőbb fittségi állapotnak az önkontrollra, magatartásszabályozásra is pozitívan hat. A kutatások bebizonyították, hogy azon iskolákban, ahol több diák éri el az egészséges fittségi állapot szintjét, kevesebb az iskolai incidens és magatartásprobléma. Ennek megfelelően kevesebb az agresszív megnyilvánulások, illetve a figyelmeztetések, büntetések száma is, ezáltal eredményesebb az oktatás (Texas Youth Fitness Study, 2011).

4. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS CÉLORIENTÁLT, ahol a tanulók tervezett oktatási folyamat részesei

Az iskolai tanítási-tanulási folyamat tantervek által meghatározott, célorientált tevékenység. A célorientáció minden tantervi szabályozási szinten megjelenik az alaptantervtől egészen a helyi tantervig. A célok kijelölésével párhuzamosan a tanulásértékelés segít a célokhoz viszonyított tanulói teljesítményszintek objektív megítélésében, a szükséges további gyakorlás irányainak meghatározásában. A tervezés és értékelés összehangolt, egymást erősítő jellege az, amely minőségi szempontból kiemelkedő jelentőségű. Ide kapcsolódik egy-egy hosszabb időszak, tantárgyi program, tanterv beválásának értékelése, amely tanulócsoport, évfolyam, intézményi vagy országos szinten is megvalósulhat. A NETFIT® mint országosan egységes, egészségközpontú fitnessmérési rendszer alkalmazása ehhez kapcsolódó pedagógiai eszköz.

KIEMELT SZEMPONTOK

4.1. Az oktatási folyamat alapja a szisztematikus tervezési munka

A tantervek alapján készülő tanmenetek (éves oktatási tervek) és a tanmenetet alkotó kisebb oktatási egységek (pl. tematikus terv, tanegység, óraterv) egyaránt célzott tevékenységek. A célok befolyásolják a kapcsolódó oktatási feladatokat (tananyagot) és szükségessé teszik az alkalmazott oktatási módszerek illesztését. A célok lebontásának didaktikai munkálatai során a tantervi általános célok felől haladunk egy-egy tanóra és feladat konkrét céljáig, amelyhez szoroson kapcsolódnak az oktatási célokhoz viszonyított tanulói teljesítményszinteket tükröző értékelési feladatok. Az egységes, de kellően differenciált oktatási célok kijelölésében – elsősorban a rövid távú tervezés során – a tanítványok is aktív, alkotó szereplőkké válhatnak. Ez a tanulókörzpontú felfogás leggyakrabban magában a feladatválasztásban vagy a feladat nehézségi szintjének megválasztásában realizálódik. A tanulói érdeklődést erőteljesen beépítő oktatási

megközelítések esetében a tanulói közreműködés magát a tananyagkiválasztást és annak éves elrendezését is magában foglalhatja.

4.2. A tanítási-tanulási folyamat értékelése alapvető szempont a minőségi oktatásban

A tantárgyi értékelés korszerű megvalósítása során a differenciált tanulási célok kijelölését az eredménycélok viszonylatában a diagnosztikus, azaz a feltáró értékelés alapozza meg. A tanulási folyamat tervezésekor a tanulók tudásszintjének, előzetes tapasztalatainak megismerését a pedagógus szisztematikus megfigyelési tevékenysége mellett objektív, folyamatközpontú és kimenetközpontú motoros tesztek, próbák segíthetik. A mozgásteljesítmények, a mozgástanulási szintek, illetve a játéktevékenység közbeni viselkedés megismerése mellett lényeges a tanulók kognitív készségének, ismereteinek és attitűdjének megismerése, továbbá a szociális és érzelmi jellemzők feltérképezése is. A személyes interjúk, kérdőívek, szociometriai felmérések, attitűdskálák ezt a funkciót szolgálják. A fitnessi állapot fejlesztésének kiinduló értékeihez a NETFIT® egészségközpontú mérési és értékelési rendszere ad támogatást. A tanulási folyamat tervezését követően a megvalósítást a tanulási folyamatot támogató, fejlesztő értékelés rendszeres alkalmazása biztosítja. Az ide kapcsolódó, folyamatosan jelen lévő pedagógus általi megfigyelés mellett az ön- és társfigyelés módszere, a zárófeladatlapok, a videók, fényképek és egyéb alkotások, a mozgásos projektfeladatok és portfóliók egyaránt segítik a tanulási teljesítmények követését. A játéktevékenység megfigyelése a tanulásértékelés autentikus módszere, amely a tanulók játék közbeni tudatosságát, eredményességét mutatják. A diáknapló és a házi feladatok a testnevelésórák tanórán kívüli tevékenységeinek nyomon követését és a fizikai aktivitási szokások kialakítását, monitorozását segítik. A szóbeli és írásbeli visszajelzések a fenti módszerek alkalmazásával gyűjtött objektív tények gyűjtését segítik a szummatív értékelés érdekében. A szummatív értékelés módszerét egy-egy témaegység végén, a kitűzött eredménycélok elérésének függvényében és az oktatás során mutatott egyéni

fejlődést figyelembe véve célszerű megállapítani. A tantárgyi értékelés újszerű megközelítése a játékosított, pontrendszeren alapuló formák, amelyek megfelelő alkalmazása nagymértékben segíti az egyéni ismeretek, készségek, attitűdök és erőfeszítés mint teljesítményösszetevők komplex értékelését.

5. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZETBEN ZAJLIK, amely a tanulókkal közösen kialakított szabály- és szokásrendszert alapul véve, motivált tanulást, fizikai és érzelmi biztonságot kínál

A pozitív tanulási környezet olyan légkört jelent, amelyben kedvező érzelmi és szociális hatásrendszer mellett jelenik meg a tanulás lehetősége minden gyermek számára. A tanítási folyamatban a tanulási környezet minősége és a tanulási esélyegyenlőség két kulcsfogalom, amelyeket a hatékony testnevelő pedagógus kitüntetett figyelemmel kísér. A tanulási környezetnek alapvetően két nagy összetevőjét különböztetjük meg. Az első a vezetői (menedzsment típusú) összetevő, amely mindazokat a pedagógusi tevékenységeket takarja, amelyek nincsenek közvetlen kapcsolatban a tananyag feldolgozásával, hanem annak szervezeti kereteit, a tanulás feltételeit teremti meg. Ide tartoznak a hatékony tanulóhoz feltétlenül szükséges szokások, szabályok és rutinkok, továbbá a rendezett és fókuszált gyakorlás fenntartásának, a fegyelmezésnek a módszerei. A másik összetevő közvetlenül a pedagógus tanítási tevékenységére vonatkozik. Ide tartoznak a mozgástanítás, a tartalom feldolgozása, a gyakorlás, a visszajelzés, illetve a kommunikáció különböző eljárásai. A minőségi testnevelés-oktatás során a két komponens elemei csakis együttesen képesek hatékonyan működni, ez a szimbiózis biztosítja a maximális tanulás és részvétel lehetőségét, a motivált tanulást/gyakorlást, az érzelmi és fizikai biztonságot. Azon túl, hogy a fenti összetevők egy komplex módszertani rendszerbe illeszthetők, mindkét komponenst kényszerűen áthatja a pedagógus személyisége, szakmai-szemléleti attitűdje, pedagógiai és módszertani felkészültsége, hitvallása.

KIEMELT SZEMPONTOK

5.1. Mozgásos tevékenységek uralják a tanórát

A testnevelésórák egyik lényeges jellemzője, hogy a mozgásos cselekvésekhez kapcsolatosan zajlik a tanulási folyamat, vagyis az óra fizikai aktivitással telik. Kiemelendő szempont azonban, hogy milyen minőségű és mennyiségű az a gyakorlási lehetőség, amelyet a pedagógusok a tanulóhoz biztosítanak. Nemzetközi szinten általánosan elterjedt minőségi követelmény, hogy a tanóráknak időtartamuk legalább felében aktív mozgásos tevékenységekkel (legalább közepes intenzitással) kell eltelnie (Graham, 2008; Pangrazi és Beighle, 2013). A fennmaradó időben megjelenő passzív tevékenységeket elkülöníthetjük olyanokra, amelyek az óra természetes velejárói (például pihenőidő, tudatosítás, magyarázat, megbeszélés, vizuális szemléltetés, alakzatkiállítások), és olyanokra, amelyek negatívan befolyásolják az óra hatékonyságát (például fegyelmezéssel töltött idő, fölösleges osztályszervezések és alakzatkiállítások, a rosszul választott foglalkoztatási formából, eszközhiányból adódó várakozási idő). A minőségi testnevelésórákon az utóbbiak nem, vagy minimálisan jelennek meg, ami a pedagógus hatékony tanulószervezési tevékenységének köszönhető.

5.2. A maximális részvétel lehetőségének biztosítása minden tanuló számára

A hatékony tanulószervezés esszenciális feltétele, hogy minden diák maximális tanulási esélyhez jusson a tanórán. A tanulási esély a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanulócsoporthoz különböző tagjai milyen valószínűséggel tudnak részt venni egy feladatban. Ha például egy nagyobb létszámú játékban az ügyes, sportoló diákok dominálnak, és ezzel elveszik a lehetőséget a kevésbé ügyesektől, tipikus tanulási esélyegyenlötlenességről beszélünk. A végleg kiesős játékok ugyan csak esélyegyenlötlenességet szülnek, mivel éppen azok számára csökkentik a tanulás és a fejlődés lehetőségét, akiknek a legnagyobb szüksége lenne rá, azaz a legkevésbé ügyes tanulóknak. A végleg kiesős játékokhoz hasonlóan a nagy létszámú, kevés eszközzel zajló játékok, feladatok is jelentősen rontják a tanulási esélyegyenlötlenességet (Jones és Ward, 1998). A minőségi-

gi testnevelés-oktatás tehát a végleg kiesős, illetve a kevés eszközzel és nagy létszám mellett zajló játékok helyett a kislétszámú, optimális méretű területen és eszközmennyiséggel szervezett játékokat, feladatokat helyezi előtérbe. Az ily módon szervezett játékok, feladatok esetében csökken a passzivitás, valamint az abból fakadó fegyelmetlenség és feladatelhagyás valószínűsége. Ezzel párhuzamosan növekszik a részvételi hajlandóság, és minden tanuló számára sokszoros gyakorlási lehetőség teremődik meg (McCormick és mtsai., 2012; Konukman és mtsai., 2012). Mindezek növelik a tanulási eredményességet.



2.4. kép: A több területen, egy időben, kisebb létszámmal zajló kislétszámú játékok többszörös esélyt biztosítanak a tanulásra, az aktív részvételre

5.3. A tanulási motiváció fontos eleme a nagyarányú sikeresség és az autonómia biztosítása

A tanulási folyamat során a testnevelésben olyan tanulási környezetet szükséges teremteni, amelyben minden gyermek (képesség és készség szinttől függetlenül) több sikert él át, mint kudarcot. A siker- és feladatorientált környezetben a tanulók észlelt kompetenciaszintje optimális, amely autonómiatámogató eljárásokkal segíti az önmeghatározott, intrinszc motiváció erősödését (Grastén és mtsai., 2012; Cheon és mtsai., 2014).

Általános probléma, hogy a tanulók egy része (általában a lemaradók, kevésbé ügyesek) folyamatos kudarcot szenved a tanórákon. A rendszeres kudarcélmények, negatív tanulási tapasztalatok hatására könnyedén alakulhat ki egy olyan pszichés elhárító mechanizmus, amelyet a szakirodalom „tanult tehetetlenség szindrómának” nevez (Martinek és Griffith, 1994). A tanult tehetetlenség jeleit akkor mutatja a diák,

ha például úgy érzi, hogy a gyakorlás eredményességére nincs ráhatása, ha nem érzi fejlődőképesnek önmagát, ha az első sikertelen próbálkozás hatására otthagyja a feladatot, és értelmetlennek tartja a további gyakorlást gyengének vélt képességei miatt. Ezzel szemben a sikerorientált tanulási környezet folyamatosan megerősíti a gyakorlást, fejlődést elősegítő hatását, és átsegíti a tanulókat a nehezebb pillanatokon (Lee és mtsai., 1992). Mindez elősegíti az úgynevezett fejlődési szemlélet kialakulását (Dweck, 2015).

5.4. A változatos és élményszerű tanulási lehetőségek erősítik a diákok fejlődés/tanulás iránti igényét

A testnevelésórák során a diákok rengeteg testi és lelki érzéssel és élménnyel találkoznak. Egy-egy új mozgás kipróbálása, új gyakorlatok, játékok, sportágak, mozgásformák és eszközök megismerése, a testi működésekkel kapcsolatos tapasztalatok, az öröm, a boldogság, a szomorúság, a kudarc, az esetleges fájdalom és félelem átélése, az együttmozgás, a közösségi élmények mind természetes velejárói a testnevelésnek. A foglalkozásokon megélt tapasztalatoknak, élményeknek túlnyomóan és konzekvensen pozitívnak kell lenniük, ami megalapozza a további mozgásigényt, tanulási motivációt és segíti a részvételi hajlandóságot. Akár pozitív, akár negatív élményről beszélünk, a pedagógiai tevékenység akkor válik valódi személyiségformáló hatássá, ha az élményeket a diákok nemcsak átélik, hanem fel is dolgozzák, interiorizálják. Ebben a folyamatban különösen fontos szerep jut a pedagógusnak, aki pedagógiai és pszichológiai eszközök segítségével szabályozza a folyamatot. A minőségi testnevelés tehát nemcsak élményadásra, hanem annak feldolgozására is törekszik.

Mitől válik élményszerűvé a testnevelésóra? Az élményszerűség – értelmezésünk szerint – azt jelenti, hogy minden diák számára teljesíthető kihívásokat, érdekes, sokszínű és változatos tanulási és gyakorlási lehetőséget teremt a pedagógus rendszeres és felelősségteljes egyéni, páros és csoportmunka alkalmazásával. Ez olyan tanulási közeget jelent, ahol a tanulók rendszeres kommunikációs és kooperációs helyzetbe kerülnek egymással és a pedagógussal. Ahol a kreativitásuk és gondolataik szabályozottan a felszínre kerülhetnek,

ezek segítségével döntéseket hozhatnak, és választani tudnak a saját tanulási folyamatukkal kapcsolatban. Végül soron kialakítják az autonóm tanuláshoz és a tanultak élethosszig tartó alkalmazáshoz szükséges kompetenciáikat. A minőségi testnevelésben nem az állandó mozgáshiba-keresés és a „Mit nem tudsz?” a kérdés, hanem éppen ellenkezőleg, a pozitív, megerősítő interakciók és visszajelzések uralkodnak, ahol a hiba a mozgástanulás természetes velejárója, amit mind a pedagógus, mind a diák elfogad. A testnevelésórának az első pillanattól érdekesnek, sokszínűnek, változatosnak és élményszerűnek kell lennie. Ha nem ilyen, a diák gyorsan elveszíti az érdeklődését, motivációját. A monoton, egysíkú órák, az állandóság jelentősen csökkenti a motivációt, a mozgás iránti érdeklődést, összességében negatívan hat a tanulási környezetre.



2.5. kép: A színes és változatos sporteszközök segítik a motivált gyakorlást

5.5. A fizikai és érzelmi biztonság a gyermekek és serdülők alapvető szükséglete

Az emberi létezés talán két legfontosabb alapszükséglete, hogy fizikailag és érzelmiileg egyaránt biztonságban érezzük magunkat. A biztonságérzet alapvető feltétele a testnevelésórákon kialakítandó pozitív tanulási környezetnek. A testnevelésóra „veszélyes üzem”, ahol más tanórákhoz képest fokozott a baleset- és sérülésveszély. A tornatermi szerek, a sporteszközök (különösen, ha elavultak vagy hibásak), a sokszor elégtelen méretű mozgástér, a nagy sebességű és nagy erő kifejtést igénylő mozgások, a speciális, komoly felkészültséget igénylő sporttechnikák, a tanulók magas létszáma, esetleges figyelmetlensége mind-mind baleseti kockázatot jelent. A minőségi testnevelés sajátossága,

hogy a biztonságos és életkori jellemzőknek megfelelő méretű és anyagú eszközök és szerek, valamint a körültekintő és elővigyázatos tanulásszervezés minimalizálja a testi sérüléseket. A leesés, összeütközés, átesés, elcsúszás, elesés a leggyakoribb balesetek, amelyek – főleg kisebb korban – meghatározók lehetnek a motiváció és részvételi hajlandóság szempontjából. Amelyik gyermek már szerzett komolyabb sérülést és fájdalmat testnevelésórán, az sokkal kevésbé lesz bevonható hasonló feladatba.



2.6. kép: A társas bizalom erősödését segítő mozgásfeladat

A fizikai és érzelmi biztonság megteremtésének és fenntartásának további alapkövetelménye, a tanórákhoz kapcsolódó szokások, alapszabályok, magatartásnormák rendszere, amelyet protokolloknak (szokásrendnek) is nevezhetünk. A protokollok kialakítása, azok oktatása és a diákokkal közös alkalmazása maximalizálja a tanulási időt és minimalizálja a zavaró tényezőket, így a hatékony testnevelés alapfeltételei közé tartozik (Jones és Jones, 2010; Cothran és Kulinna, 2015). A magatartási szabályok, a szervezési protokollok, a csoportalakítási protokollok, az eszközprotokoll és egyéb protokollok (baleset, sérülés, tűz, ... esetére) alapot adnak a tanítási-tanulási folyamatnak, és közös szabályokkal segítve biztosítják az együttműködést pedagógus-diák és diák-diák között. A hatékony tanulásszervezés és a pedagógus, nevelő tevékenysége meghatározó a pozitív, támogató tanulási környezet megteremtésében. Az érzelmi biztonság alapját összességében a bizalom és elfogadás adja, amelynek a diák-pedagógus és a diák-diák relációjában is ki kell alakulnia minden életkorban.

5.6. A fegyelmezés nem kerülhető el

Álomszerű volna, ha nem lenne a tanórákon fegyelmezetlenség, és minden diák az elvárásoknak megfelelően viselkedne. Tudjuk, hogy ez irreális kívánalom, a valóságban a testnevelés természetes velejárója a „rendbontás” – minden pedagógus találkozik a problémával. Ebből következően a fizikai és érzelmi biztonság fenntartásának külön alapelveit és figyelmet igénylő elemeit a testnevelésórán tanúsított tanulói magatartás szabályozásának kérdése. A fegyelem és fegyelmezetlenség tulajdonképpen a magatartásra (viselkedésre) vonatkozó két ellentétes jelenség kifejeződése, ami a mai iskolájának egyik legégetőbb problémáját jelenti. A tanóra hatékony működésével kapcsolatban az előzőekben már esett szó a protokollok, rendszabályok fontosságáról. Amennyiben a diákok ezeket a közös érdekeket védő szabályokat megsértik, fegyelmezetlenségről beszélünk. A fegyelmezetlenség sérti a közösségi érdekeket, mivel elvonja a tanulásról a figyelmet, akadályozza azt. A pedagógusnak kötelessége beavatkozni és kezelni az érdeksértő helyzetet. Más kérdés, hogy mi okozza a tanórai magatartásproblémákat és az adott szituációra milyen adekvát módszerrel válaszolunk. A leggyakoribb rendbontó megnyilvánulások között találjuk a beszélgetést, a vitatkozást, a nem figyelést, az utasítások figyelmen kívül hagyását, a „belebeszélést”, a vihogást, lustaságot és a pedagógus figyelmének keresését (Kulinna és mtsai., 2006). Fentiek azonban tünetek, amelyek háttérben sokszor az iskolán kívüli, a pedagógustól viszonylag független okok vagy a tanóra tanulásszervezési gyengeségei mint a pedagógus tevékenységének következményei állnak. Egy osztály általános magatartása a pedagógus tanulásszervezésének, tananyagfeldolgozási eljárásainak és kommunikációjának „lenyomata”, közvetlen következménye. A hatékony testnevelő jó szervező, jó kommunikátor, folyamatosan leköti a diákok figyelmét, s ezzel minimalizálja a fegyelmezetlenséget. Amennyiben az osztály jelentős része fegyelmezetlen, és nem csupán egy-két diák magatartásával van probléma, szinte biztosan felmerül a pedagógus módszertani felelőssége is. A túlzott várakozási idő, a teljesíthetetlen feladatok, a kihívás nélküli, unalmas gyakorlás, az agresszivitást fokozó játékok, az állandó kudarcélmények, a figyelmen kívül

hagyott konfliktusok és rendbontások feladatelhagyáshoz és magatartási problémákhoz vezetnek. Tovább rontja a helyzetet, ha a pedagógus a tanulásszervezésből fakadó fegyelmezetlenséget negatív fegyelmezési módszerekkel, azonnali büntetéssel próbálja kezelni. A hatékony testnevelő pedagógus egyik jellemzője, hogy kiválóan kezeli a magatartásproblémákat, és nevelési feladatának tekinti a diákok önkontrolljának, személyes és társas felelősségének formálását. Proaktív és reaktív magatartásszabályozási technikákat alkalmaz, és pozitív fegyelmezési módszereket használ. Hangsúlyos elvi és etikai kérdés, hogy **a minőségi testnevelés a mozgásfeladatokat nem használja elmarasztalásra, büntetésre, fegyelmezésre!**

6. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS INKLUZÍV ÉS INTERKULTURÁLIS PEDAGÓGIAI SZEMLELETŰ, azaz méltányos, az egyéni képességektől és szociokulturális háttértől függetlenül minden tanuló számára lehetővé kívánja tenni a sikeres tanuláshoz szükséges feltételeket

A minőségi testnevelés akkor tudja teljeskörűen ellátni feladatát, ha a köznevelésben részt vevő összes tanulóért felelősséget tud vállalni, differenciált, a tanulók eltérő képességeihez és szükségleteihez igazodó (Steadward és mtsai., 2003). A minőségi testnevelés programja igazodik az aktuális tartalmi szabályzókhoz, így az érvényben lévő Nemzeti alaptantervekhez, amelyek a méltányosság elveit is rögzítik. Az alaptantervek az oktató-nevelő munka legfőbb vonásai között jelölik meg, hogy a különböző tanulásszervezési megoldások támogassák az együttműködésre nevelést, illetve az iskola biztosítsa a tanulási esélyek egyenlőségét az intézményben és az iskolák közötti együttműködésben. Ahogyan például a NAT 2020 (293. o.) fogalmaz: „A tanulási eredmények elérését segítik elő az olyan differenciáló módszerek, mint a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet biztosítása, a tanulói különbségekhez illeszkedő, differenciált célkijelölés, a többszintű tervezés és tananyag-alkalmazás, a fejlesztő, tanulást támogató értékelés.” Szakdidaktikánk tehát pedagógiai alapelveként tekint arra, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók, a különleges bánásmódot

igénylő tanulók (SNI, BTMN, tehetséges tanulók) és a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (HH, HHH) sajátos, ugyanakkor esélyegyenlőségre törekvő, hátránykompenzáló környezetben tanulhassanak a képességeikhez leginkább adaptált módszerek és eszközök segítségével.

Az interkulturális pedagógiai szemlélet összetett, sokféle elmélet alapján meghatározható fogalom. Az iskolai testnevelés megfelelő színteret jelent az egyenlő oktatási feltételek megteremtéséhez minden tanuló számára, függetlenül a tanulók faji, etnikai, társadalmi vagy kulturális hovatartozásától. Előítélet- és diszkriminációmentességet biztosít, miközben segít más nemzetekből, kultúrákból, etnikai csoportokból érkező tanulók megismerésében, befogadásuk erősítésében.



2.7. kép: A kooperatív feladatok, játékok az inkluzív és multikulturális nevelést egyaránt nagymértékben segítik

KIEMELT SZEMPONTOK

6.1. A minőség testnevelést minden tanuló számára biztosítani kell

Korábban láttuk, hogy a minőségi testnevelés irányelveit megfogalmazó UNESCO-dokumentum (McLennan és Thompson, 2015) már a címében is tartalmazza az inklúzió kifejezést. Ide kapcsolódik a Salamancai nyilatkozat (UNESCO, 1994), a 2006-os ENSZ egyezmény (UN, 2006), továbbá a Sportminiszterek V. világkonferenciáján határozatba foglalt azon elvárás, mely szerint a testnevelést inkluzívvá kell tenni (UNESCO, 2013).

Nem véletlen, hogy a T.E.S.I. 2020 kormányzati stratégia is az inklúziót szem előtt tartva született. A köznevelési rendszerben elkerülhetetlen, hogy a testnevelést tanító pedagógus ne találkozzon olyan tanulóval, akinek speciális szükségletei lehetnek. A 2018/2019. évi oktatási adatok alapján például az integráltan oktatott SNI tanulók száma mintegy 40 ezer fő (az SNI tanulók összlétszáma 55,3 ezer fő) (KSH, 2019). Ide kapcsolódó csoport a BTMN tanulók (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő), akik további kb. 88 ezren vannak (EMMI, 2017). Külön említést érdemelnek a kiemelten tehetséges tanulók is, akikre vonatkozóan nem ismerünk statisztikai adatokat.

Az inkluzív pedagógiai szemléletben oktatott testnevelés olyan környezetet biztosít, amelyben minden diák személyre szabott oktatásban és kielégítő fizikai aktivitásban részesül anélkül, hogy osztálytársai ismeretszerzését, képességfejlődését akadályozná (Kodish és mtsai., 2006). Az inkluzív szemléletű testnevelés az inklúzió filozófiájából indul ki, amely szerint minden tanuló tud és akar tanulni. Központi elemei között szerepel az átlagos fejlődéstől, illetve az átlagos képességűektől eltérő tanulók tanítása során jelentkező különleges feladatok eredményes teljesítése. A minőségi testnevelés során megvalósul a hátrányos helyzetű, a különböző tanulási, fejlődési és magatartászavarokkal küzdő gyermekek tanulóközpontú fejlesztése. Az együttnevelés során érvényesül a rehabilitációs szemlélet, a sérülés-, illetve fogyatékosságspecifikus módszerek alkalmazása, mely alkalmazkodást jelent a sajátos nevelési igény típusához, az elmaradások súlyosságához, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz (Fótiné és mtsai., 2015). Ezt a didaktikai feladatot az adaptáció hivatott megoldani (Tóthné és Fótiné, 2015).

A testnevelést tanító pedagógusnak nagyfokú pedagógiai nyitottsággal, empátiával, toleranciával és hitelességgel, valamint az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal kell rendelkeznie a teljes inklúzió megvalósításához. Az oktatás-nevelés céljaiból kiindulva egyéni fejlődést biztosít, differenciált módszereket alkalmaz, és figyelembe veszi az oktatási tartalmak adaptálásának szükségességét. Tevékenységében nem pusztán elfogadás,

hanem befogadás, bevonás érvényesül, azaz a tantervi tartalom megvalósítása, a szervezeti keretek, a tanulás-szervezés, a feltételek valamennyi tanuló haladását biztosítják (Kópatakiné, 2004; Csányi, 2001).



2.8. kép: Inkluzív szemléletű játék a testnevelésórán

Az inklúzió szemléletében az NCPEID („National Consortium for Physical Education for Individuals with Disabilities”) megalkotta az adaptált testneveléshez kapcsolódó sztenderdeket (NCPEID, 2006; 2008), amelyek iránymutatóak a területen tevékenységet kifejtő szakemberek számára.

6.2. Az interkulturális szemlélet segíti a kulturális sokszínűség megismerését a sport területén

A társadalmi és oktatási környezet sokszínűen viszonyul az interkulturális (gyakran multikulturális) szemléletű oktatáshoz (Gordon-Győri, 2014). A testnevelésoktatás során a különböző etnikai, vallási, szocioökonómiai és szociokulturális státuszú tanulók közösen végeznek fizikai aktivitást, együtt sportolnak, játszanak. Megjelennek az adottságbeli, társadalmi, nyelvi, szociális, nemi, gazdasági, kulturális, esetleg vallási különbözőségek is, melyek inkább sokszínűvé, mintsem nehezzé teszik a testnevelésórát. Az interkulturális szemléletű oktatás segíti a kulturális különbségek felismerését, a fizikai aktivitással és különböző sportágakkal kapcsolatos nézetek, szokások értelmezését. A koedukáció segíti a nemi és társadal-

mi sztereotípiákkal szembeni kritikus nézőpontok kialakulását, valamint hozzájárul az előítélet- és diszkriminációmentes tanulási környezet kialakításához. Az olimpiizmus tantárgyunk egyik jelentős ismeretanyaga, amely a diáksportversenyekkel együtt tartalmilag is segíti az interkulturális oktatást, és ezzel párhuzamosan a nemzeti identitás, összetartozás élményének átélését.

7. A MINŐSÉGI TESTNEVELÉS REFLEKTÍV PEDAGÓGIAI GYAKORLATOT KÖVET, ahol igény a folyamatos szakmai fejlődés, az önképzés és az oktatási folyamatok hatékonyságának nyomon követése

A tanítási folyamatban törvényszerű, hogy a pedagógus saját oktatási-nevelési munkájának eredményességét áttekinti, visszatekint és folyamatosan monitorozza tevékenységét. A reflektív gyakorlattal dolgozó pedagógus tevékenységének legfontosabb jellemzőit Hunya Márta (2014, 1. o.) érzékletesen mutatta be. „A jó tanár képes elemezni a munkáját, tudja, hogy mit, miért és hogyan csinál. Nem elégszik meg a puszta rutinnal, azzal, hogy »így szokta«, de azzal sem, hogy »korábban már bevált«. A »reflektív pedagógus« folyamatosan figyel, értékeli és módosítja az alkalmazott módszereket, és közben tudatosan irányítja szakmai fejlődését is. A reflexióra, azaz megfigyelésre, elemzésre és értékelésre való képesség a pedagógiai professzió alapköve. Ez a folyamatos értékelő magatartás, professzionális figyelem jó esetben adatokra, osztálytermi kutatásra is épít.”

A reflektív pedagógiai gyakorlat nem csupán a minőségi oktatómunkához szükséges szemlélet, hanem esszenciális feltétele a hazai pedagógus előmenetelhez szükséges portfólió elkészítésének is (Kotschy, 2012).

A következő táblázat érzékletesen mutatja be, hogy mi különbözteti meg a reflektív szemléletű pedagógusok egyes tevékenységeit a hagyományos szemléletű pedagógusokéitól (2.2. táblázat).

	REFLEKTÍV SZEMLÉLETŰ PEDAGÓGUSOK	HAGYOMÁNYOS SZEMLÉLETŰ („ÁLLANDÓSULT”) PEDAGÓGUSOK
Tervezés	Az óratervezést az egyes osztályoknak és a tanulói összetételnek (képesség- és készség-szintnek) megfelelően igazítja.	Ugyanazzal az órai tartalommal dolgozik a különböző évfolyamokon.
Az órák közötti és alatti előrehaladás	Az előrehaladást olyan tényezőktől teszi függővé, mint a diákok: <ul style="list-style-type: none"> ● fejlődésének aránya és mértéke; ● készségfejlesztés szükségessége; ● a tananyagtartalommal szembeni érdeklődése. 	Az előrehaladást kizárólagosan befolyásolják: <ul style="list-style-type: none"> ● az előre meghatározott tanítási egységek; ● az előre tervezett féléves vagy éves tananyagmennyiség; ● előre determinált haladási terv.
Módszertan	Különböző módszertani megoldásokat alkalmaz az adott osztály tanulójának jellemzőitől, az óra céljától, a gyerekek képességeitől függően.	Minden osztályban ugyanazokat a módszereket használja, és reméli, hogy a gyermek egyszer csak megfelel a tanári elvárásoknak.
Tanterv	A tanmenet elkészítését csak a tanulók előzetes képességszintjének és szükségleteinek felmérését követően végzi el minden egyes osztályban.	Előre kidolgozott, merev tanmenetből tanít a gyerekek képességeinek, a pedagógiai programnak vagy a tanulók érdeklődésének figyelmen kívül hagyásával.
Fegyelmezés	Állandóan figyel a menedzsmentproblémákra, és keresi azok okait, hogy megfelelően változtatni tudjon a tanítási folyamaton.	Megállapítja, hogy a tanulók fegyelmezetlenül viselkednek, és büntetéshez folyamodik, hogy megváltoztassa az egyének és az osztály magatartását.

2.2. táblázat: A reflektív és a hagyományos felfogás összehasonlítása a tervezésben és a tartalmi előrehaladásban (Graham és mtsai., 2010, 64. o. nyomán)

KIEMELT SZEMPONTOK

7.1. Az oktatási környezet folyamatosan változik

Az egyes intézmények más-más feltételekkel, adottságokkal rendelkeznek. A földrajzi fekvés, a klimatikus viszonyok, a természet, illetve a természetes vizek közelsége, a közparkok elérhetősége, a tornatermek száma, a sportudvar mérete, az uszoda lehetősége akaratlanul is nagyfokú alkalmazkodóképességet kívánnak a pedagógusoktól. A sokféle nevelésfilozófiai irányzaton alapuló intézményi hitvallások, sajátosságok, a neve-

lő-oktató környezet, a tanulásról alkotott felfogásuk mind-mind befolyásolják egy intézmény működését, mindennapjait. A testnevelés tantárgyi programjának tervezése és megvalósítása során szükségszerűen figyelembe kell vennünk a fenti szempontokat.

Talán azt sem szükséges különösebben indokolni, hogy a csoportlétszám, a csoportösszetétel (életkori és fejlettségbeli heterogenitás), az elérhető tárgyi és személyi feltételek, a használható eszközök típusai, mennyisége együttesen befolyásolják a testnevelési program

tervezését. Ahogy az egyes műveltségterületek esetében is minden szakembernek vannak „testhezállóbb”, kedveltebb területei, úgy a testnevelésen belül is lehetnek könnyebb és nehezebb oktatási feladatok (például egyes sportágak, táncok oktatása). Van, aki szívesebben oktat táncot, van, akihez a labdás feladatok, és van, akihez a torna jellegű gyakorlatok állnak közelebb. Nincs két egyforma gyermek, de nincs két egyforma pedagógus sem. Az egyes területeken tehát különböző a pedagógusok tudásszintje. A tervezés szempontjából ennek azért van jelentősége, mert az alacsonyabb tudásszint többszöri és hosszabb ideig tartó tervezésre kényszerít.

A teammunka (például 3 tanórát az osztálytanító, két órát a testnevelő tanár tanít, vagy két pedagógus párhuzamos tanítása egy osztályban) további kihívásokat jelent, hiszen ha több pedagógus vesz részt egy oktatási folyamatban, akkor kényszerűen tervezett összehangoltság, egymásraépültség szükséges. A minőségi testnevelés szempontjából a konstruktív együttműködésben, műhelymunkában megvalósuló közös programtervezés a kívánatos.

7.2. A szakmai nívó folyamatos önreflexión és önértékelésen keresztül formálódik

Az oktatási folyamat eredményességét meghatározza a tervezés, a megvalósítás, de alkotó része a visszatekintés és a pedagógiai munka értékelése is. Mivel az oktatási-nevelési tevékenység bipoláris (a tanuló és a pedagógus kölcsönösen hatnak egymásra), így óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy a testnevelést tanító pedagógus tevékenysége mennyire hatékony, mennyire szolgálja a tanulók fejlődését.

A pedagógiai folyamatra való visszatekintés elképzelhető minden tanóra végén, egy tanegység végén, de hosszabb oktatási folyamat végén is (például: a tanév vagy az oktatási ciklus végén). A visszatekintés, értékelés időpontja függ attól is, hogy mi a célja. Az oktatási folyamat közbeni minőségértékelés nagyban tudja segíteni az oktatási folyamat eredményességének a növelését is, hiszen még annak megvalósítása során lehetséges módosításokat eszközölni, ha arra szükség van. Az önreflexió – mint ahogy a nevében is ben-

ne van – az önértékelésen alapul. Fontos eleme, hogy a pedagógus visszatekintsen az oktatási folyamatban mutatott teljesítményére, meghatározza erősségeit, de hiányosságait is és az esetlegesen fejlesztendő területeket.

Az erősségek, gyengeségek, fejlesztendő területek feltárása, azaz a monitoring után, ha szükséges, megvalósítható az újratervezés és a további tanítási folyamat megváltoztatása. A tanulók eltérő fejlődése előidézheti, hogy a korábban alaposan megtervezett oktatási folyamat mégsem abban az ütemben valósul meg, ahogy azt a pedagógus megtervezte. Ez önmagában természetesen nem probléma, a fejlődésalapú és a tanulói képességeket, a tanulás ütemét figyelembe vevő módosítás eredményesebbé teszi a testnevelés tanítását.

7.3. Az önképzés az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés elemi feltétele

A pedagógus-életpályát tekintve az ismeretszerzés legdinamikusabb szakasza a képzés időszaka. A legtöbb ismeretet ekkor szerzi meg egy pedagógus, azonban a gyakorlati tapasztalatainak nagyobb része a pályavitelre esik. E kettősség miatt azt mondhatjuk, hogy a képzés során az elmélet, míg a pályavitel során a gyakorlat kerül túlsúlyba, azonban a minőségi testnevelés megvalósításához e két területnek szinergiában kellene lennie. A folyamatos önképzés és továbbképzések nagyfokú nyitottságot és motivációt igényelnek a pedagógusoktól.

A tanítási folyamatot az segíti legjobban, ha a testnevelést tanító folyamatosan képi, továbbképi magát akár formális, akár nem-formális tanulás keretében. Az önképzés segít a tanítás során felmerülő problémák megoldásában, a jó gyakorlatok és innovatív ötletek megismerésében és a testnevelés tanításához kapcsolódó szemlélet formálásában is.



Összefoglalás

A minőségi oktatás kulcsfontosságú része egy nemzet társadalmi-gazdasági erőforrásainak, jövőjének. A területet több nemzetközi szervezet sztenderdizált mérésekkel követi nyomon. A mérések azonban az iskolai testnevelés és sport területére nem terjednek ki. A minőség fogalmának meghatározásakor három tényezőt kell figyelembe vennünk, mégpedig az eredményességet, a hatékonyságot és a méltányosságot. A testnevelés területén számos nemzetközi szervezet definiálta már a minőség fogalmát, amelyek különböző szinteken (strukturális, iskolai, tanórai) értelmezhetők. A legjelentősebb strukturális szintet érintő dokumentumot az UNESCO (2015) publikálta.

A tanórai szinten értelmezett minőségfogalom az osztálytermi folyamatokat érinti. A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján szakdidaktikai koncepciónk a „Minőségi testnevelés oktatási keretrendszerére” épül. Ez a keretrendszer választ ad a „Mit?” és „Hogyan?” kérdésekre, vagyis a testnevelés-oktatás tartalmát és oktatásmódszertanát keretezi. A tartalmi keret öt fő fejlesztési területet takar, míg a módszertani keret hét pedagógiai alapelvet tartalmaz. A két rendszerem együttes érvényesülése alapozza meg a testkulturálisan művelt, élethosszig tartóan fizikailag aktív életvezetés kialakulását a gyermekek, tanulók körében.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Ön szerint miért hangsúlyozzák a nagy nemzetközi szervezetek a „minőség” jelzót, amikor a testnevelés témaköréről írnak?
2. Hogyan neveztük el koncepciónkban a minőségi testnevelés-oktatás fő fejlesztési területeit?
3. Milyen pedagógiai alelveket jelölhetünk meg, amikor minőségi testnevelés-oktatásról beszélünk?
4. Az Ön értelmezése szerint miért fontos, hogy egyértelmű szemléleti keret határolja be a testnevelésórák tanulási környezetét?
5. Mit jelent és miért fontos a fejlettség- és tanulásközpontúság a testnevelésben?
6. Mit jelent az inklúzió és az interkulturális pedagógiai szemlélet?
7. Példákon keresztül mutassa be, hogy miért fontos az inkluzív pedagógiai gondolkodás! Hozzon példákat a saját iskolai tapasztalataiból!
8. Ön szerint miben különbözik az egészségorientált testnevelés és a versenysportorientált, edzéselvű testnevelés?
9. Mit jelent az önreflexió, és hogyan jelenik meg a tanítási folyamatban?
10. Mit jelent a kompetenciaérzet, és miért fontos a testnevelésórák szempontjából?
11. Hasonlítsa össze a pozitív tanulási környezet szempontjait a saját tapasztalataival! Ismertessen néhány pozitív és negatív példát, amely Önnel történt a testnevelésórán vagy a sportedzésen!

Irodalomjegyzék a 2. fejezethez

- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (2013). *Grade-level outcomes for K-12 physical education*. Reston, VA.
- Association for Physical Education (AfPE) (2012). *Quality Mark for Physical Education & Sport*. <http://www.afpe.org.uk/professional-leadership/afpe-quality-mark-for-pe-a-sport> (letöltve: 2014. 10. 20.)
- Balázs Ildikó, & Horváth Zsuzsanna (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886–895.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1) 46–50.
- Button, C., Seifert, L., Chow, J. Y., Davids, K., & Araujo, D. (2020). *Dynamics of skill acquisition: An ecological dynamics approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*, 7(1), 24–43.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239–252.
- Cech, D. J., & Martin, S. T. (2011). *Functional Movement Development Across the Life Span*. (3rd ed.) St. Louis, MO: Saunders.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331–346.
- Cothran, D., & Kulinna, P. (2015). Classroom management in physical education. In E. T. Emmer, E. J. Saborine (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 239–260). London, UK: Taylor and Francis, Routledge.
- Csapó Benő (1999). A tudás minősége. *Educatio*, 8(3), 473–487.
- Csapó Benő (2000). A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. *Iskolakultúra*, 10(1), 75–85.
- Csányi Tamás (2019). Fejlesztések a testnevelésben és a diáksportban: Módszerek, tartalmak, innovációk. In Kónyáné, Tóth Mária; Molnár, Csaba (Eds.), *Az oktatás átalakulása a tudástársadalom és a mesterséges intelligencia korában : XXI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. (pp. 215–220). Debrecen: Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda.
- Csányi Yvonne (2001). Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. Bevezető a sorozathoz. In Csányi Yvonne (Ed.). *Mozgáskorlátozott gyermekek integrált oktatása-nevelése. Útmutató szülőknek és szakértői bizottságoknak*. Budapest: Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány.
- Darst, P. W., Pangrazi, R. P., Sariscsany, M. J., & Brusseau, T. A. (2012). *Dynamic Physical Education for Secondary School Students*. (7th ed.) San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- Dweck, C. (2015). *Szemléletváltás – A siker új pszichológiája*. Budapest: HVG Könyvek Kiadó.
- EMMI (2017). A beilleszkedési, tanulási, magtartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók ellátásának jelenlegi szabályai, az értékelés és minősítés alóli felmentés és szöveges értékelés kifutó rendszerben történő kivezetésével kapcsolatos tudnivalók. 2017. nov. 17. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/opn2017/17_BTMN_forum_nov_17.pdf (letöltve: 2020. 06. 05.)
- Erikson, E. H. (1959): Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological issues*, 1. 1–171.
- European Physical Education Association (EUPEA) (2002). *Code of Ethics & Good Practice Guide for Physical Education*. Gent.
- European Physical Education Association (EUPEA) (2011). Declaration of Madrid. „No Education without physical education” 27 th of October 1991, amended 10 November 2011 in Brussels by the „add that” points.
- Fótiné Hoffmann Éva, Berencsi Andrea, Lénárt Zoltán, Tóthné Kálbli Katalin, & Vámos Tibor (2015). Nemzetközi kitekintés az inkluzív testneveléssel kapcsolatos kutatásokra a sajátos nevelési igényű tanulók szemszögéből. In Révész László és Csányi Tamás (Eds.) (2015), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport nevelés-tudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései* (pp. 177–197). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Gordon Győri János (Ed.) (2014). *Tanárok Interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher*. (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2010). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (8th ed.) New York, NY: McGraw–Hill.

- Grástén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260-269.
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044-1054.
- Hunya Márta (2014). *Reflektív pedagógus, reflektív gyakorlat.* (Tanulmány). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Jaakkola, T., & Digelidis, N. (2007). Establishing a positive motivational climate in physical education. In J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 40-43.
- Jones, V., & Jones, M. (2010). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments and solving problems.* (9th ed.) Boston, MA: Pearson.
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 390-409.
- Konukman, F., Ward, S., & Pellett, H. H. (2012). Moving beyond tradition: Guidelines for increasing physical activity among youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 7-9.
- Kotschy Beáta (2012). *A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/unios_projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/3_1_5_1_hirlevel_Kotschy_Beata__portfolio.pdf (letöltve: 2014. 11. 20.)
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2004). Közben felnő egy elfogadott nemzedék. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(2), 38-48.
- KSH (2019). Oktatási Adatok 2018/2019. *Statisztikai Tükör*. 2019 május 28.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J., & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior on physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32-40.
- Lannert Judit (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3-15.
- Lannert Judit, & Mártonfi György (2009). *Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Lannert Judit (2009). *Hatékonyság, eredményesség és méltányosság.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Lee, A. M., Landin, D. K., & Carter, J. A. (1992). Student thoughts during tennis instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(3), 256-267.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2003). *Growth, Maturation & Physical Activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martinek, T. J., & Griffith, J. B. (1994). Learned helplessness in physical education: A developmental study of causal attributions and task persistence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(2), 108-122.
- McCormick, B. T., Hannon, J. C., Newton, M., Shultz, B., Miller, N., & Young, W. (2012). Comparison of Physical Activity in small-sided basketball games versus full-sided games. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 7(4), 689-698.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers.* Paris, France: UNESCO Publishing.
- McNarry, M., & Jones, A. (2014). The influence of training status on the aerobic and anaerobic responses to exercise in children: A review. *European Journal of Sport Science*, 14(sup1), 57-68.
- Onis, M. (2006). WHO Motor Development Study: Windows of achievement for six gross motor development milestones. *Acta Paediatrica* 95(S450), 86-95.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2004). *Moving into the future: National standards for physical education.* (2nd ed.), Reston, VA: McGraw-Hill.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2009a). *Appropriate instructional practice guidelines for elementary school physical education.* Reston, VA.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2009b). *Appropriate instructional practice guidelines for middle school physical education.* Reston, VA.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2009c). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education.* Reston, VA.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2009d). *National Standards & Guidelines for Physical Education Teacher Education.* (3rd ed.), Reston, VA: Amer Alliance for Health Physical.
- National Consortium for Physical Education and Recreation for Individuals with Disabilities (NCPERID) (2006). *Adapted Physical Education National Standards Guide.* <http://www.ncpeid.org> (letöltve: 2014. 11. 19.)
- National Consortium for Physical Education and Recreation for Individuals with Disabilities (NCPERID) (2008). *15 Standards of Specialized Knowledge.* <http://www.apens.org/15standards.html> (letöltve: 2014. 11. 19.)
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2007). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11.
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2013). *Dynamic physical education for elementary school children.* (17th ed.) San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child.* New York, NY: Basic Books.

- Pontifex, M. B., Saliba, B. J., Raine, L. B., Picchietti, D. L., & Hillman, C. H. (2013). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Pediatrics*, 162(3), 543-551.
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).
- Rink, J. (2010). *Teaching Physical Education for Learning*. (6th edition), New-York, NY: McGraw-Hill.
- Rowland, T. W. (2005). *Children's exercise physiology*. (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Santrock, J. W. (2013). *Child Development: An Introduction* (14th ed.) New-York, NY: McGraw-Hill.
- Scheuer, C., & Holzweg, M. (2014). Quality in physical education: an overview from the perspective of physical education teacher associations. In C. Scheuer, B. Antala, M. Holzweg (Eds.), *Physical Education: Quality in Management and Teaching* (pp. 62-71). Berlin, Germany: Logos.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647.
- Steadward, R. D., Wheeler, G. D., & Watkinson, E. J. (Eds.) (2003). *Adapted Physical Activity*. Edmonton, Canada: The University of Alberta Press and The Steadward Centre.
- Texas Youth Fitness Study (2011). http://www.rwjf.org/content/dam/farm/reports/program_results_reports/2011/rwjf69806 (letöltve: 2014. 11. 19.)
- The National curriculum in England*. Framework Document. Ministerial Departments, Department for Education. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4> (letöltve: 2014. 11. 18.)
- Thomas, J. R., & French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 260.
- Tomkinson, G. R., & Olds, T. S. (Eds.) (2007). *Pediatric Fitness. Secular Trends and Geographic Variability*. Medicine and Sport Science, (Karger, Basel), 50, 46-66.
- Turcsányi Károly, & Mikula László (2000). A katonai minőségügy helyzete. *Hadtudomány*, 10(3), 77-86.
- Tóthné Kálbli Katalin, & Fótiné Hoffmann Éva (2015). A szomatopedagógus szerepe az inkluzív testnevelés-oktatásban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(3), 227-238.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain. Spain: UNESCO and Ministry of Education and Science.
- UNESCO (2013). MINEPS V. 2013. – *Declaration of Berlin*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114e.pdf> (letöltve: 2014. 11. 19.)
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Adopted by the United Nations General Assembly in December, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (letöltve: 2014. 11. 19.)
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László, Csányi Tamás (2015a). Zöld könyv. *A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Vass Zoltán, Simonné Goschi Gabriella, Pignitzkyné Lugos Ilona, Boronyai Zoltán, Révész László, Rétsági Erzsébet, & Csányi Tamás (2015b): *Egészség- és személyiségfejlesztő kézikönyv az iskolai testneveléshez*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.), Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Vass, Z., Boronyai, Z., Csányi, T., & the SHA.P.E Project Partners (2016). *European framework of quality physical education (EFQPE)*. Budapest: Hungarian School Sport Federation.
- Vass Zoltán, Boronyai Zoltán, & Csányi Tamás (2017): A Minőségi testnevelés európai keretrendszerének (EFQPE) koncepciója, valamint hatása a hazai alaptanterv fejlesztésre. In *Sporttudomány az egészség és a teljesítmény szolgálatában : XIV. Országos Sporttudományi Kongresszus* (p. 92.).
- Vass Zoltán (2020). *Mozgásfejlődés, mozgástanulás, mozgástanítás – Elméleti alapok és módszertani megfontolások*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

T.E:S.I. 2020 – Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések: 1376/2016. (VII. 21.) Korm. határozat <https://www.kormany.hu/download/e/67/c0000/TEI%202020%20E2%80%93%20Testnevel%20C3%A9s%20az%20Eg%20C3%A9szs%20C3%A9gfejleszt%20C3%A9sben%20Strat%20C3%A9giai%20Int%20C3%A9zke%20C3%A9sek.pdf#!DocumentBrowse>

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

EUPEA/UNESCO Seminar Report on Quality Physical Education 2014: <https://www.eupea.com/wp-content/uploads/2015/07/150530-EUPEA-Report-on-QPE-Seminar-UNESCO.pdf>

International Position Statement on P.E. 2010: <https://www.icsspe.org/sites/default/files/International%20Position%20Statement%20on%20Physical%20Education.pdf>

The World Manifest of Physical Education FIEP 2000: <http://fiepeurope.eu/manifest.php>

<https://www.mdsz.hu/en/shape/>

II. RÉSZ: Oktatásmódszertani alapok a hatékony tanításhoz





03

A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ A TESTNEVELÉSÓRÁN ÉS DIÁKSPORT-FOGLALKOZÁSOKON



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A kommunikáció folyamata, jelentősége a testnevelés tanításában
- Zajforrások a testnevelésórákon
- A metakommunikáció és a nem verbális kommunikáció összetevői
- A figyelem felhívásának és fenntartásának kommunikációs lehetőségei
- A pozitív tanulási környezet kialakításának kommunikációs feltételei
- A kommunikációs stratégiák fejlesztésének szempontjai
- Az érintés és a térközszabályozás lehetőségei – a társadalmi, a személyes és az intimzóna
- A kommunikáció hatékonyságát segítő összetevők
- Az aktív hallgatás, a támogató és tudatos figyelem módszertani szempontjai
- A személyes visszajelzések szerepe és jelentősége

Jól ismert a kommunikációelméletben gyakran elhangzó kommunikációs törvény, miszerint „*nem kommunikálni*” lehetetlen (Buda, 1994, 2004). Ennek okán a testnevelés tanítása során érdemes különös figyelmet szentelni a kommunikációnak, hiszen a testnevelést tanító pedagógus nem tud nem kommunikálni. Már azzal kifejezi érzéseit, gondolatait, tanulókhöz való hozzáállását, ha nem megfelelő figyelemmel kíséri a testnevelésórát. Természetesen ezt a tanulók megérik,

megértik, és ez a tanóra hatékonyságára, a tanulási folyamatra is hatással van. A verbális kommunikáció mellett a nem verbális kommunikáció szerepe is hangsúlyos. Azaz nem csak az számít, hogy mit mond a testnevelést tanító pedagógus, hanem az is, hogy azt hogyan mondja, illetve milyen gesztusok, térközszabályozás, mimika és egyéb nem verbális kommunikációs jegyek kísérik a szóbeli közlést.

A testnevelésóra sajátosságaiból adódóan (például nagy tér, külső zaj, sok tanuló) számos olyan szituáció érheti a testnevelőt, amelyek az óra hatékonyságát csökkentik. A tanítási folyamatban természetesen, hogy a pedagógus megtervezi az órát, óravázlatot, feljegyzéseket készít az eredményes óra érdekében, de a diákokkal való interakció és a kommunikáció tervezése általában háttérbe szorul, sok esetben spontán módon zajlik.

A tanítás során számos különbözőség adódik a csoport összetétele, neme, életkora, fejlettségi szintje, tanulási motivációja alapján, mely megerősíti azt az elméletet, hogy nem minden kommunikációs stílus megfelelő minden tanulócsoporthoz.

A fent említettek alapján ennek a fejezetnek az a célja, hogy röviden áttekinthesse a kommunikáció alapjait, segítsen nyújtson a kommunikáció hatékonyságának növelésében, előmozdítsa a konfliktus- és problémamegoldási stratégiák eredményes alkalmazását, valamint támogassa a kiegyensúlyozott pedagógus-diák kapcsolat létrejöttét, illetve a pedagógus-diák interakciót.

A fejezet kiegészítéseként javasoljuk elolvasni *Benczúr Lilla* (2015) tanulmányát, aki széles körű, tudományos igényű szakirodalmi áttekintés mellett számos, további gyakorlati példán keresztül illusztrálja a hatékony testnevelésóra kommunikáció elemeit, köztük a szuggesztiók szerepét és módszertanát.



3.1. A kommunikáció alapjai, kommunikációelmélet – röviden

3.1.1. A kommunikáció folyamata

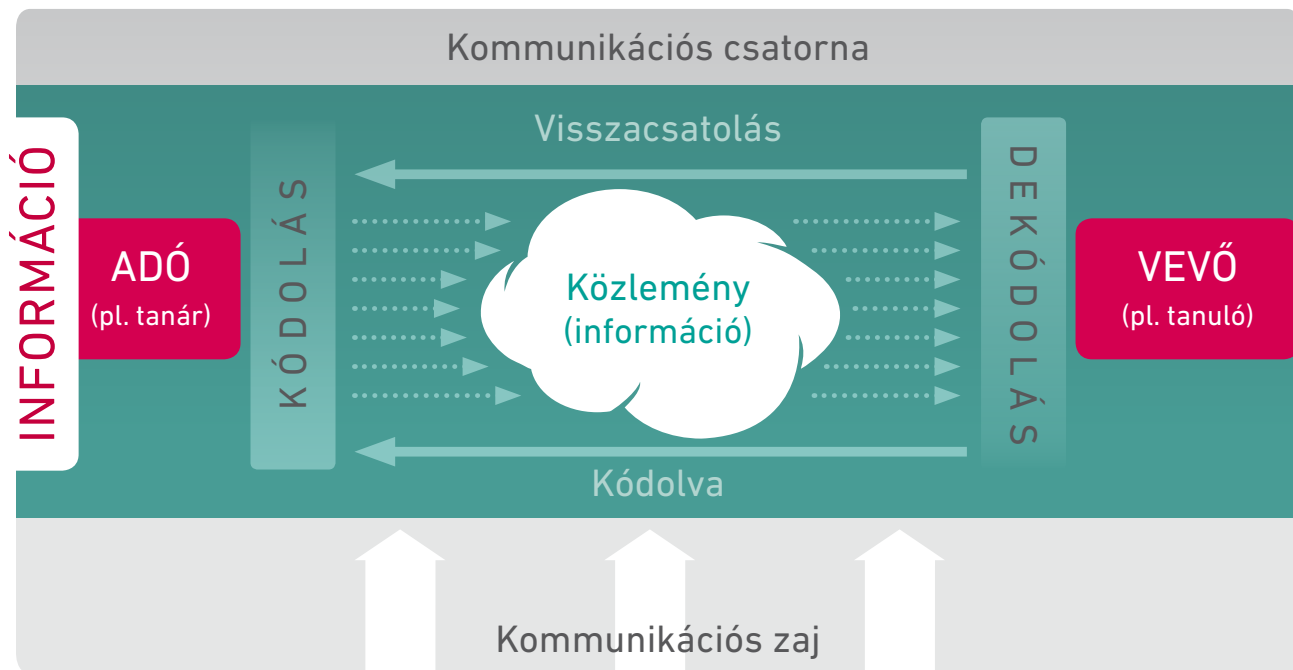
A kommunikáció elméletével foglalkozó szakirodalomban több modell alakult ki a kommunikáció folyamatával kapcsolatban (például Shannon, 1948; Jakobson, 1969; Utry, 2007).

Az egyik általánosan alkalmazott modell szerint (3.1. ábra) a kommunikációban részt vevők [adó és vevő(k)] között jön létre az a kommunikációs csatorna, melyben az információ (közlemény) áramlik (Jakobson, 1969). Az üzenet az **adó** által kódolásra kerül, majd a **vevő** részéről dekódolódik és ezáltal válik érthetővé. Az **információ** sikeres célba jutásához szükséges, hogy a kommunikátor (adó) meghatározza annak célját, funkcióját és jelentését, vagyis az információt **üzenetté** alakítsa. Az üzenet

eljutását a vevőhöz akadályozhatja a csatornában lévő **zaj**, mely az üzenet torzulásához, sérüléséhez vezethet. Ez a sematikus modell segít átlátni a kommunikáció összetettségét és elemezni azokat a területeket, ahol a sikeres kommunikáció korlátozódhat. Az üzenet eredményes célba jutásához szükséges a figyelem, azaz meg kell győződnünk arról, hogy a tanulók figyelnek ránk. Pedagógusi szerepünkben adódóan természetesen, elvárhatónak gondolhatjuk a figyelmet. A gyakorlat azonban gyakran mást hoz, ráadásul a kommunikáció alaptételei között szerepel, hogy a figyelmet meg kell szerezni, el kell érni és fenn kell tartani.

A figyelem megszerzésének egyik legegyszerűbb módja, hogy a közlés előtt minden tanulóval felvesszük a

A KOMMUNIKÁCIÓ SEMATIKUS MODELLJE



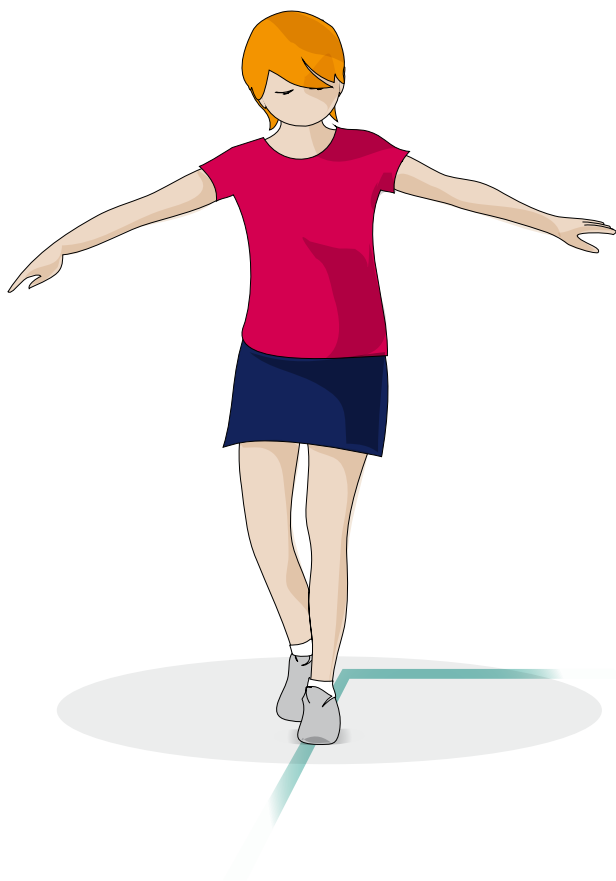
3.1. ábra: A kommunikáció Jakobson-féle modellje

szemkontaktust, illetve megnézzük, hogy a tanulók tekintete ránk szegeződik-e, vagy esetleg máshol kalandozik. Emellett alkalmazhatunk „**figyelmi jelek**”-et is. Ez lehet például rövid sípszó, taps, ritmus, kézjel, azonban fontos, hogy egyezményes jelként funkcionáljon, azaz mindenki számára konkrét tartalommal bírjon. Jelen esetben ez azt a funkciót tölti be, hogy a pedagógusnak közlendője van, a tanulóknak figyelni kell. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ez a jelzés csak a testnevelésórán érvényes és meghatározott jelentéssel, tartalommal bír.

Esetenként találkozhatunk azzal, hogy a tanulók nem figyelnek a pedagógus instrukciójára, egymással beszélgetnek (például: feladatok között, várakozva a feladatmegoldásra). Gyakran alkalmazott módszer ilyenkor, hogy a pedagógus csendben marad és feszülten vár, hogy majd észreveszik magukat a tanulók és csendben maradnak. Ez a módszer nem a leghatékonyabb a probléma megoldására, mert egyrészt értékes perceket veszítünk el az órából, másrészt általában nem amiatt fognak a tanulók figyelni, mert észreveszik a helyzetet, hanem mert szólnak a társak, vagy – egy idő után – szól a pedagógus. A figyelem

elmaradásának oka lehet az is, hogy az adott órarész kevésbé izgalmas, nem kelti fel a tanulók érdeklődését, vagy az alkalmazott módszer, kommunikációs stratégia, tanulásszervezési mód, feladatok, nem kötik le kellően a tanulók figyelmét. Hatékonyan alkalmazhatjuk ezekben az esetekben a figyelmi jelek mellett a tanulók „újraaktiválását”, azaz olyan szituációt teremtünk, melyben a tanuló újra aktívvá válik, és ezt nem tudja kikerülni. Ilyen lehet egy személyes visszajelzés, egy pozitívumokon, erősségeken alapuló értékelés (amikor kiemeli a pedagógus, hogy a korábbi feladatokban mit csinált jól a tanuló, milyen erősségei vannak, miben jó), vagy egy személyhez kötődő kérdés intézése a tanulóhoz, mely lehetővé teszi az egyéni ötletek kifejtését is. (Például „Zsolt! Eddig nagyon aktívan vettél részt az órán, de látom, hogy most kevésbé figyelsz. Elmondanád a többieknek, hogy az előző feladatban mi tetszett, és a mostani feladat miként lenne izgalmas számodra?”) Ekkor a tanuló egyrészt kap egy pozitív megerősítést és érzi, hogy a pedagógus figyelemmel kíséri a tanórai tevékenységét, másrészt elmondhatja saját álláspontját, véleményét is, mely fokozza a további feladatokban való részvételi motivációját (Hardy és mtsai., 2005).

A figyelem mellett maga az információ kódolása során is több tényezőre érdemes figyelni. A kódolás nem más, mint a közlendő (információ) formába öntése, megfogalmazása. A megfogalmazás során figyelembe kell venni a tanulók nemét, életkorát, fejlettségi szintjét és a tanítandó tananyaggal kapcsolatos tudásukat, attitűdjüket. Fontos, hogy érthetően, tisztán és lényegre törően fogalmazzuk meg a mondanivalónkat. Minden korosztályban az életkorhoz és az előképzettséghez igazítva, az új, éppen bevezetésre kerülő fogalmakat hangsúlyozva alkalmazzuk a szaknyelvet! Az alsó tagozaton kellő odafigyeléssel alkalmazzuk a szaknyelvet! Mindenképp figyelembe kell vennünk a tanulók előképzettségét, szaknyelvi ismereteit az adott területen. A szaknyelv alkalmazásakor érthetően, lassan fogalmazzunk! Az alsó tagozatos tanulóknál érdemes oda figyelni arra is, hogy minél gyakrabban vonjuk be a mozgásos feladatba a tanulók képzeletét. Ennek érdekében alkalmazhatunk a szaknyelv mellé képi ábrázolásokat is. Például a pókjárást illusztráló képen egy pókot és egy tanulót pókjárásban jelenítünk meg. A gimnasztika vezénylése közben a szaknyelvet kiegészíthetjük hasonlatokkal. Például: *„Végezzetek törzshajlítást balra! Lassan hajlítsatok, mint egy vékony nádszál! Érzitek, milyen hajlékonyak vagytok?”*



Az 5–8. évfolyamon az információtartalomban egyre dominánsabban jelennek meg a szakkifejezések. Ennek a nevelési szakasznak a végére a tanulók képesek elsajátítani az adott mozgásformákhoz kapcsolódó szaknyelvet. A 9–12. évfolyamon már kifejezőbb a szaknyelv használata, mint az általános nyelvi fordulatok. Kompetensebbé teszik a testnevelőt is, ha megfelelően alkalmazza a szaknyelvet.

A nagyon pontos részletes információközlés sok felesleges információt hordozhat, emiatt javasolt az optimális mértékű szaknyelv alkalmazása. Például alsó tagozatos tanulók esetében nem lesz eredményes az alábbi közlés: *„Álljatok fel az alapvonal mögé kettes oszlopban, bal oldalálásban, arccal a minitrampolin felé, vállszéles terpeszállásban, kar mellső, rézsútós mélytartásban!”*

Látható, hogy ebben az egy utasításban számos ismeretlen fogalom, kifejezés található, melyet a tanulók ebben az életkorban nem ismernek, vagy ha külön-külön ismernek is, nehezen tudják azokat összekapcsolni, így nem is tudják a feladatot végrehajtani. Ez tűnhet fegyelmezetlenségnek is, azonban nem az. Inkább arról van szó, hogy a túl sok információ miatt nem tudnak mindent megvalósítani abból, amit a pedagógus kért. Egyszerűen értelmezhetetlen számukra az utasítás. Az alsóbb évfolyamok esetében egy ilyen összetett kiinduló helyzet esetében inkább mutassuk be mindazt, amit csak hosszas és többször ismételt magyarázattal tudnánk megértetni a tanulókkal. Ezzel időt spórolhatunk meg, illetve a helyes végrehajtást is elősegítjük, ráadásul lesz egy vizuális képük is a tanulóknak az adott testhelyzetről.

Az **üzenet legyen konatív** (felhívó, felszólító), tudatosan a cselekvésre hasson és hordozza mindazt az információt, amit mondani szeretnénk. Ezt rövid, érthető, világos instrukciókkal tudjuk elérni. Gyakori hiba lehet a kódolás esetében, hogy a pedagógus érti, amit mondani szeretne, de nem győződik meg arról, hogy a tanulók is értik-e. Gyakran vissza is kérdezzük, hogy *„Érthető?”*, de a kérdésre adott igenlő válasz esetenként nem tükrözi a valóságot, hiszen a tanulók egyrészt nem akarnak ellent mondani a pedagógusnak, másrészt nem biztos, hogy a társak előtt felvállalják, hogy nem értik a feladatot. Összefoglalva: at-

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Az új tanár esete

A 9. évfolyamon egy új testnevelő tanár kapja meg az osztályt, aki nem ismeri az első órákon a tanulók előképzettségét. Az óra végi játék több összetett szabályra épül, amit ebben az életkorban már ismerniük kellene a tanulóknak. A tanár elmondja a szabályokat, majd megkérdezi a tanulókat, hogy értették-e a feladatot. A tanulók kórusban válaszolják, hogy „Igeen”! A pedagógus elindítja a játékot és azt tapasztalja, hogy az ismert szabályok ellenére a tanulók összevissza, nem a szabályoknak megfelelően játszanak.

Mit ronthatott el a tanár?

A tanulók egyedileg értelmezték a feladatot és a visszakerdezés, hogy értették-e ebben az esetben nem volt elegendő. A kérdésből és a válaszból nem derült ki, hogy valóban ugyanarra gondoltak a tanulók, amire a tanár. A tanulók az általuk vélt szabályokra mondták az „igen”-t.

Hogyan lehet meggyőződni, hogy megértették a tanulók a feladatot?

Próbajáték keretében meg tud győződni a pedagógus, hogy valóban megértették-e a feladatot a tanulók. A játék megkezdésével a tanulók az általuk értelmezett szabályok alapján fognak játszani. Ha hibát tapasztalunk, állítsuk meg a játékot és a konkrét szituációban pontosítsuk a szabályokat!

A kommunikációs **csatorna**, illetve a kommunikációt kísérő **zaj** is ronthatja a hatékony tanári kommunikációt. A kommunikációs csatorna az a fizikai közeg, melyen keresztül a közlemény a feladótól a vevőhöz eljut. Míg egyes esetekben az üzenet kódolása és dekódolása térben és időben eltolódik egymástól (például könyvolvasás), addig a testnevelésórán térben és időben egyszerre történik. Azaz a közléskor minden tanulónak olyan távolságban kell lennie, amely nem zárja ki, hogy megfelelően hallja a pedagógust, illetve közelebb kell jönnie, amikor a tanár információt közöl.

A kommunikációs zaj a csatornában jelenik meg és zavarja a közlemény célba jutását, illetve annak pontos megértését. Optimális esetben nincsen kommunikációs zaj, azonban a testnevelésórán ez szinte lehetetlen. A használt eszközök hangja (például nyikorgó tornapad, labdavezetés), a környezet (például az utca mellett lévő sportpályán az autók zaja), a tanulók egymás közötti kommunikációja is ide tartozik. További korlátozó tényező a **terem akusztikája**. Számos tornaterem van, amelyben a hang nem terjed megfelelően, ráadásul a különböző tornaszerek, a térelválasztó függöny (ha csak belóg és nincs behúzva, akkor is), a tartóoszlopok korlátozzák a hang megfelelő terjedését. Összességében a környezet, amelyben megvalósul a kommunikáció, tartalmazhat segítő és zavaró tényezőket egyaránt.

3.1.2. A kommunikáció típusai, a metakommunikáció és a nem verbális kommunikáció összetevői

A kommunikációelméletben a kommunikáció típusait, fajtáit, csoportjait különböző módon közelítik meg a szerzők. A kommunikáció lehet egyoldalú és kétoldalú, aszerint, hogy az adó és a vevő szerepe felcserélődik-e. Lehet közvetlen és közvetett, azaz személyes találkozón alapuló (közvetlen) vagy valamilyen közvetítőn keresztül (közvetett, például videó), valamint szimmetrikus, egyenrangú és aszimmetrikus, a kommunikációban részt vevők közötti alá- fölérendeltségi viszonyoknak megfelelően (Csepeli, 1997; Hatvani és mtsai., 2001). A kommunikációs csatornákat tekintve a kommunikáció lehet verbális és nem verbális, illetve beszélhetünk még metakommunikációról.

A **metakommunikáció** elsődlegesen kommunikáción túli kommunikációt jelent, de szokták úgy is jellemezni, mint kommunikáció a kommunikációról (Csepeli, 1997). A kommunikáció során a kommunikációban részt vevő felek egymás közötti kapcsolatáról nyújt információt. Ide tartozik például, hogy miként viszonyulnak egymáshoz a kommunikációban részt vevők, mit gondol az adó a vevőről és fordítva. Kívülről nézve a feleket, megállapítható egymáshoz való érzelmi viszonyuk és a közlés tartalmához való viszonyuk is. Mivel a metakommunikatív jelzések elsősorban ösztönösek, nehéz megmása-

ni, tudatosan befolyásolni őket. Éppen ezért fontosak a testnevelés oktatása során, hiszen az óra menetében a pedagógus nem arra koncentrál, hogy a metakommunikatív jeleit tudatosan módosítsa.

A kommunikációban részt vevő felek megfigyelésével számos tapasztalatot szerezhetünk a metakommunikációról és a jelzésekről, ám magunkra koncentrálva ez sokkal nehezebb. Mégis fontos hiszen, mint említettük számos üzenetet hordoznak testtartásunk, mozdulataink és viselkedésünk a kommunikáció során.

A 3.1. számú kép megfigyelése során számos metakommunikatív jelet láthatunk, amely az unalom és az érdeklődés hiányát mutatja.



3.1. kép: Az unalom jelei a testnevelésórán

Talán a legszembetűnőbb jelzés az ásítás, de emellett látjuk az egy vagy két kézzel megtartott fejet, ami szintén az unatkozás jele. Láthatjuk még a hanyag, előre vagy oldalra dőlő testtartást, illetve a tekinteteket, amelyek sok esetben nem a közlő felé irányulnak. Ha ezt tapasztaljuk, érdemes a tanulók érzelmi oldaláról megközelíteni a problémamegoldást. Ennek egyik iránya lehet, amikor az előzetes tapasztalatokat, a pozitív érzelmeket hozzuk a felszínre. Például rákérdezhetünk, hogy ki próbálta, gyakorolta már az adott mozgásformát, ki tudja az adott szabályokat. Azzal, hogy a korábbi tapasztalatokhoz kötjük, érzelmileg jobban bevonjuk a tanulókat az órába.

Ezen tipikus jeleket célszerű az óra során többször figyelni, mert elárulják a tanulók viszonyát az adott órához. Ugyancsak árulkodó jeleket vehetünk észre, ha megfigyeljük az óra bevezetőjét követő reakciókat. Amikor a pedagógus elmondja az adott óra tartalmát, minden esetben metakommunikatív, érzelemalapú válaszok kísérik ezt tanulói oldalról. Ezen metakommunikatív jelekben fellelhető a tanulók attitűdje is, így a tanár megtudhatja, miként állnak a tanulók az órához, és ennek megfelelően módosíthatja a kommunikációs stílusát, az oktatási stratégiákat és a módszereket a hatékony óraszervezés érdekében.

A metakommunikációt sok esetben a nem verbális kommunikációval azonosítják, azonban ez nem tükrözi hűen a metakommunikáció tartalmát. Igaz, hogy alapvetően közel áll a nem verbális kommunikációhoz, azonban annál több.

A **nem verbális kommunikáció** a nem szóbeli, nem szavakkal történő közléseinket jelenti. Annak ellenére, hogy úgy tűnhet, csak a közlés tartalma számít (azaz az, amit kimondunk), a nem verbális kommunikációs jegyek is számos jelentést hordoznak. Ráadásul, ha nincsenek összhangban az üzenet tartalma és a nem verbális kommunikációs jegyek, akkor a tanulók azon információkat dekódolják nagyobb arányban, amelyek a nem verbális kommunikációhoz tartoznak. Például, ha bemutatunk egy kiinduló helyzetet, amely szóbeli közléssel is párosul, akkor fontos ezek összhangja. Ha a tanulóknak azt mondjuk, hogy a karok oldalsó középtartásban legyenek, de mi oldalsó-rézsútos mélytartásban tartjuk a bemutatás során, akkor a tanulók a gyakorlat végrehajtása közben oldalsó-rézsútos mélytartásban fogják tartani. Emiatt is fontos odafigyelni a nem verbális jelekre, hiszen az emberi kommunikáció jelentős hányada nem verbális eszközökkel történik, ráadásul a nonverbális kommunikáció egy része az egyén által szabályozható, tanulható. Fontos még megemlíteni, hogy a nem verbális jelzések jelentős része kultúrafüggő, így például egy karjelzés mást jelenthet más-más országban. Ismert jelzés a hüvelykujj felfelé mutatása a többi ujj ökölbe szorítása mellett. Ez jelentheti egyrészt, hogy rendben van minden, de így mutatjuk az 1-es számot, ugyanak-

kor a bűvárok között ezt azt jelenti, hogy menjenek a felszínre. Látható tehát, hogy a nem verbális kommunikáció összetett dolog.

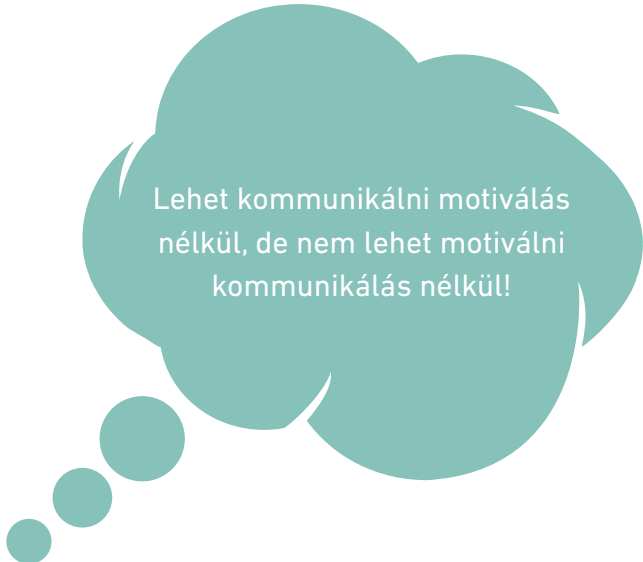
A nem verbális kommunikációnak van **vokális** és **nem vokális** része, mely lehet tudatos és nem tudatos is. A vokális részhez tartozik a hangnem és a hanghordozás, míg a nem vokális összetevők a mimika, a gesztusok, az arckifejezések, a tekintet, a testtartás és a térközszabályozás. Beszéd közben a vokális összetevők a nyelvi megnyilvánuláshoz kapcsolódnak. A verbalításban információt hordoz az artikuláció, a hangszín, a beszéd közbeni szünetek, a hangerő és a beszédtempó is. A monoton zárt szájjal történő beszédre nem figyelnek a tanulók, sokszor nem is értik, amit a tanár mond, de hasonlóan hiba a túl gyors beszéd, a hadarás is.

Fontos még a **megfelelő hangerő** is. Ha túl halkan beszél a pedagógus, akkor a tanulók nem fognak figyelni, nem is hallják az információt, azonban a túl hangos beszéd – amellet, hogy fölényeskedő hatást kelt – szintén zavaró körülmény, melyet a tanulók ösztönösen el akarnak kerülni. Ezen sajátosságok miatt a környezet-höz, a tananyaghoz és a tanulók életkorához igazodóan célszerű a vokális összetevőket alkalmazni. Ha például egy végrehajtás lényegi elemét szeretnénk hangsúlyozni, akkor tartsunk rövid szünetet a magyarázat közben, illetve változtassuk a beszéd tempóját, mert ezek figyelemfelhívó hatásúak.

A nem vokális összetevők is segíthetik – vagy ellenkezőleg, gyengíthetik – az üzenet eredményes megértését. A mimika, a gesztusok, az arckifejezések, a tekintet, a testtartás és a térközszabályozás információt közöl, érzéseket fejez ki. Az alapvető érzelmek kifejezései kultúrafüggetlenek, így azok minden kultúrában ugyanazt a jelentést hordozzák, így könnyebb is azonosítani őket. Ezek nem tanult jellemzők, a fejlődéssel párhuzamosan alakulnak ki. Az alapvető érzelmek közé tartozik az öröm, bánat, harag, meglepődés, félelem, undor, illetve a megvetés. A nem vokális összetevők testneveléssel kapcsolatos vonatkozásai a későbbiekben még előkerülnek.

3.1.3. A kommunikáció célja

A kommunikáció szerves, megkerülhetetlen része mindennapjainknak. Számos célja lehet annak, hogy miért kommunikálunk. A testnevelés tanítása során is bőségesen megjelennek célok, a tanítás eredményessége és hatékonysága azonban mindenképpen az elérendő célok legfontosabbika. Megfelelő kommunikációval meggyőzhetjük a tanulókat az egészséges életmód fontosságáról, arról, hogy fizikai fittségük növelése elemi érdekük vagy arról, hogy rendszeresen vegyenek részt a testnevelésórán. Mondanivalónkat (üzenetünket) meg fogják érteni ugyan, de többségük nem fog változtatni az életmódján, nem fog tenni semmit fittsége növelése érdekében, és aki igyekezett bojkottálni a testnevelésórákat, az továbbra sem lesz a legegyszerűbb résztvevő. Minden kommunikációnak tartalmaznia kell ugyanis olyan elemeket, amelyek miatt az üzenetben foglaltakat végre is hajtják a tanulók. Nem elég, ha kommunikációnk kizárólag kognitív szinten kíván információt közölni, az érzelmekre, érzésekre is hatnia kell, képesnek kell lennie a tanulói attitűdök formálására. Ezen attitűdelemekre fókuszálva tehető hatékonyabbá a kommunikáció.



Lehet kommunikálni motiválás nélkül, de nem lehet motiválni kommunikálás nélkül!

3.2. ábra: John Thompson kosárlabdaedző véleménye a kommunikációról (Weinberg és Gould, 2011)

3.2. A tanórai kommunikáció hatékonyságának növelése

3.2.1. A sikeres testnevelésóra jellemzői kommunikációs szempontból

A testnevelésóra sikerét számos tényező befolyásolja, illetve maga a sikeresség is többféle módon értelmezhető. A kérdést megközelíthetjük a pedagógus és a tanuló oldaláról egyaránt. Sikeresnek tekinthető az óra, ha a pedagógus kompetensnek érezte magát az óravezetés alatt, elérte a kitűzött célokat, a tanulók pozitív élményekkel gazdagodva, örömmel hagyják el a tornatermet, úgy, hogy közben tanultak is. Ebben nagy jelentősége van a pedagógus kommunikációjának is, hiszen ezt akkor tudja elérni, ha megfelelően alkalmazta a kommunikációs képességeit. A sikeresség alapja, tehát a pedagógus-diák kapcsolat és az órán megvalósuló interakciók minősége.

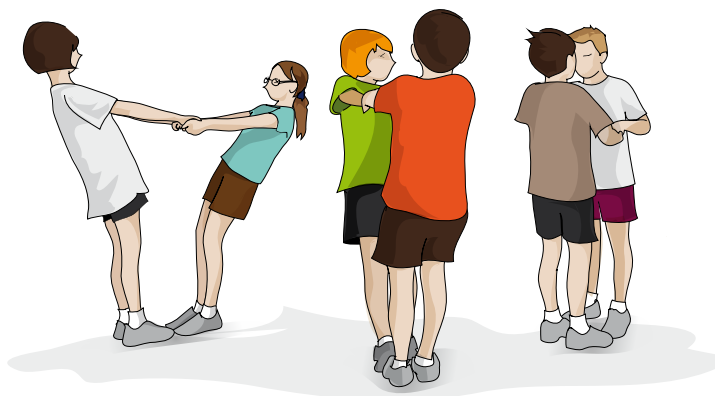
A **pozitív tanulási környezet**¹ kialakításának középpontjában a tanári tevékenység áll. A figyelmes, tanulók irányába nyitott kommunikáció az egyik legfőbb összetevője a tanulási környezetnek, melyben a pedagógus biztosítja a pozitív, gondoskodó tanítási-tanulási lehetőségeket. A tanítási folyamatban a kommunikáció is tervezett, tudatosan irányított. A pozitív tanulási környezetben a tanulók nem félnek hibázni, elrontani a feladatot, mert érzik, tudják, hogy a tanár nem bünteti őket emiatt. A kommunikáció tervezése és tudatossága ebben is megjelenik, hiszen a tanári reakciók – elsősorban a nem verbális reakciók – nem a hibázásra irányulnak, hanem a tanulási folyamat

támogatására, a továbbhaladás, fejlődés irányainak megvilágítására. A pedagógus általi visszajelzésekben a bátorítás és az ösztönzés jelenik meg motiváló módon. A pozitív élmények, a támogató környezet biztosítják, hogy a tanulók a testnevelésóra alatt nem a klasszikus tanulást értik, hanem a fizikailag aktív, mozgásos tevékenységekkel történő tanulást (Siedentop és Tannehill, 2000).



JAVASLATOK A POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET KIALAKÍTÁSÁRA

1. Szólítsuk a keresztnévén a tanulókat!
2. Ne stigmatizáljuk a tanulókat (ne bélyegezzük meg őket)!
3. A versenyeknél, versengéseknél ne hangsúlyozzuk, hogy ki volt a leggyengébb (kik voltak a leggyengébbek)!
4. Ne használjunk olyan beceneveket, amelyek a tanulók gyengébb képességeire utalnak (például „a csigák”, „a kétbalkezesek”)!
5. Ne fenyegezzünk mozgás általi büntetéssel!
6. Figyeljük a tanulók reakcióit az instrukciókat követően!
7. A pozitív élményeket erősítsük a tanulóknban!



A tanulók aktív bevonása a tanítási-tanulási folyamatba könnyebben megvalósítható, mint az osztálytermi tanórák esetében. Ez természetszerű velejárója a testnevelésórának, amely a tanulók választási lehetőségének biztosításával hatékonyan megvalósítható. A hazai tantervi sajátosságok (NAT, Kerettanterv, Helyi tanterv) figyelembevételével megvalósítható a tanulók aktív bevonása az oktatási anyag kiválasztásába. Az adott tematikus egységen belül a tartalom megválasztásába bevonhatjuk a tanulókat (természetesen a didaktikai szempontokat figyelembe véve). Az őszi-téli időszakban



A pozitív tanulási környezet kialakításáról könyvünk III. részében lesz szó.

például a labdajátékok oktatásának sorrendjét közösen választhatjuk ki. Vagy alapulhat közös megegyezésen, hogy az adott képességfejlesztés milyen feladatokkal, gyakorlatokkal történjen. A választási lehetőség felajánlása fejleszti a tanulók döntéshozatali kompetenciáit, illetve aktív résztvevői lesznek az órának. A tanulók ezáltal motiváltabbakká válnak a tanulási folyamatban (Prusak és mtsai., 2004). A választási lehetőség természetesen nem azt jelenti, hogy a tanuló döntése szerint részt vesz-e a tanórán, vagy sem, illetve, hogy adott mozgásformát tanulja-e vagy sem.

PÉLDÁK A TANULÓK VÁLASZTÁSI LEHETŐSÉGÉNEK MEGVALÓSÍTÁSÁRA

- A szem-kéz koordinációt fejlesztő gyakorlatok során a tanulók választják meg, hogy melyik labdával/labdákkal gyakorolnak, végzik a feladatot.
- A tánc alapjainak tanulásakor kiválaszthatják a tanulók a tánc típusát, fajtáját.
- Zenés-táncos mozgásformák esetében választhatnak a tanulók (aerobic, dance-aerobic, bokszaerobic, step-aerobic, zumba...).
- Alsó tagozaton képekkel illusztrált feladatkártyák segítségével választhatnak a tanulók, hogy milyen utánzó feladatot végezzenek (például fókamászás, pókjárás, rákjárás, sánta róka, nyusziugrás).
- Csoportos osztályfoglalkoztatás esetén a csoport dönthet, hogy az adott állomáson melyik feladatot végzik.
- Képességfejlesztésnél a tanulók választhatnak eszközt, módszert, ismétlésszámot az adott intervallumon belül. Például 5 × 8-12 végrehajtás.

A tanórak **változatossága** szintén segíti a sikeres testnevelésóra megvalósítását. A testnevelésórába célszerű minél több sportágat, mozgásformát és játékot bevonni a változatosság fenntartása érdekében. Az egyéni és csapatsportágak, a természetben üzhető és torna-

termi sportágak közötti arányok optimális tervezése is támogatja a változatosságot. A testnevelésórán tanított tartalmak esetében célszerű hangsúlyozni azok előnyeit, illetve hatását is. A tanítás során érdemes szem előtt tartani, hogy melyek azok a mozgásformák, melyeket szabadidejükben szívesen űznek a tanulók, illetve melyek azok a sportágak, amelyeket felnőttkorukban nagy valószínűséggel űzni fognak. Ezen sportágakra nagyobb hangsúlyt lehet fektetni a tanórai kommunikáció során. A preferált sportágak mellett kiemelő még az is, hogy egyes sportágaknak milyen hatásai vannak az egészségre. Mely sportágak támogatják leginkább az egészséges életmódot, melyek egészségközpontúak (Corbin és Pangrazi, 2004).



JAVASLATOK A VÁLTOZATOSSÁG FENNTARTÁSÁHOZ

1. Készüljünk az órákra, kerüljük a spontán órákat!
2. Készüljünk alternatív megoldásokkal, ha az óra nem tud a terveknek megfelelően megvalósulni!
3. Változtassuk az óra helyszínét, használjuk ki az iskola lehetőségeit!

3.2.2. A hatékony üzenetküldés

Egyszerűen fogalmazva a hatékony kommunikáció a nem hatékony kommunikáció ellentéte, azonban ahhoz, hogy a kommunikáció hatékony legyen, célszerű megérteni mitől lehet hatékony az üzenet küldése, miként célszerű alkalmazni a verbalitást és a nem verbális kommunikációs összetevőket. A mindennapos kommunikációnk eltér, el kell, hogy térjen a tanórai kommunikációtól. Hardy és mtsai. (2005) szerint ehhez az kell, hogy ismerje a pedagógus a kommunikációs stílusát, illetve jól érezze magát az óra közben. Lényeges, hogy tudja, mik az erősségei és miben van szüksége fejlődésre.

A kommunikáció verbális része legyen lényegre törő, világos és könnyen értelmezhető, befogadható. Amikor közlünk valamit, nem elegendő, ha pontos az üzenet, fontos, hogy a tanulók hajlandóak-e ennek megfelelően végrehaj-

tani a feladatokat. Lényeges, hogy a megfelelő időben, a megfelelő módon kommunikáljunk az osztállyal, tanulókkal. Gyakori hiba például, hogy a szidást a teljes osztály előtt kapja a tanuló, esetenként még külön ki is emelve a többiek közül. Ebben az esetben minden tanuló figyelme arra a tanulóra szegeződik, akit éppen megbüntet a tanár, ami tovább frusztrálja a tanulót a büntetésen túl is.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Az óra végi fegyelmezés

Egy tanuló órai teljesítményével nincs megelegedve a pedagógus, mivel egész órán fegyelmezetlen volt, emiatt úgy dönt, hogy az óra lezárásakor kihívja a tanulót a többiek elé. Visszatartó erejűnek gondolja ezt a megoldást, ezért alkalmazza. A többi tanuló előtt jól leszidja a tanulót, elmondja neki, hogy állandóan gond van a magatartásával, rendetlen és nem lesz ennek jó vége.

Mit ronthatott el a tanár?

Azzal, hogy a tanulót az osztály elé hívta, mindenki őt fogja figyelni, ez még inkább frusztrálja őt. A tanár nem választotta szét a tanulót és a problémát, nem a nem kívánatos viselkedést emelte ki, hanem a tanuló személyiségére tett megjegyzéseket, ráadásul kivetítette véleményét is vele kapcsolatban, hiszen nem csak az aktuális rendbontást emelte ki, hanem a korábbi problémákat is. Valószínű, hogy ezzel nem oldotta meg a konfliktust a tanár, inkább csak tovább mélyítette azt. A tanuló biztosan rosszul érezte magát ebben a szituációban, előfordulhat az is, hogy megszegyenült.

Milyen alternatív megoldást lehetne alkalmazni?

Jelezzük a tanulónak, hogy az óra végén maradjon ott, akkor beszéljünk vele személyesen, négy szemközt! Mondjuk el, hogy amit csinált (a viselkedésforma), az nem helyes, és emeljük ki, amit az adott órán jól csinált, egyúttal ösztönözzük őt arra, hogy a későbbiekben is azt a viselkedésformát kövesse! Láttassuk vele, hogy „jó” is tud lenni! A cél a probléma hosszú távú megoldása.

Előfordul, hogy a bizalom hiánya miatt nem hatékony a kommunikáció a tanár és a diák között (Burke, 1997). Probléma lehet még az üzenet átvitelével, közvetítésével is. Ilyen, amikor túl sokat beszél a tanár, esetleg csapongó, vagy felesleges információkat, instrukciókat is közöl.



JAVASLATOK A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ FEJLESZTÉSÉHEZ (Yukelson, 1997 alapján)

- 1. Határozzuk meg a szabályokat!** Az első alkalmakkor fektessük le a szabályokat, magyarázzuk el azokat! Mondjuk el a tanulóknak, hogy mit várunk tőlük, illetve ők mit várhatnak tőlünk!
- 2. Fejezzük ki empátiánkat!** Empatikusak legyünk, ne a szimpátiára törekedjünk! A tanulók rokonszenvének keresése problémákhoz vezethet, az empátia viszont azt jelenti, hogy érzékenyek vagyunk a tanulók irányába, érzelmileg (is) kapcsolódunk hozzájuk.
- 3. Kongruens kommunikációs stílusokat használjunk!** Azokat a kommunikációs stílusokat használjuk, melyek belülről fakadnak! Ne másoljunk másokat, ne vegyünk át kommunikációs stílusokat, mert a diszkrépancia gyorsan kiderül, ezáltal hiteltelenné válhatunk.
- 4. Mindenkihez szóljunk!** Az óravezetés során ne csak a jó képességű, tehetséges tanulókra figyeljünk! Az óra mindenkihez szóljon!
- 5. Pozitívan kommunikáljunk!** Az értékeket emeljük ki a kommunikációban! Dicsérjünk, bátorítsunk, támogassuk a tanulót, alkalmazzunk pozitív megerősítést!
- 6. Legyünk következetesek!** Minden esetben törekedjünk a következetességre! Legyen szó akár büntetésről vagy jutalmazásról.

A kommunikáció nem verbális összetevői szintén fontos elemei a kommunikációnak. A pedagógusok sok esetben nincsenek tudatában annak, hogy mennyi információt hordoznak a nem verbális jelzések. Burke (2005) megfigyelései szerint a tanár-diák kapcsolatban az információk 50–70%-a nem verbális volt. Ennek megfelelően nem mindegy, hogy ezek a jelzések milyen üzenetet küldenek a tanulók irányába, ugyanis a nem verbális üzenetek általában nem tudatosak, illetve csak nagy odafigyeléssel módosíthatók, mivel ezek ösztönös jelzések.

Az **első benyomás** sok esetben a fizikai megjelenéshez kapcsolódik. Az első pillanatokban már érzések alakulnak ki a tanulóknál a pedagógussal kapcsolatban. Ez nem csak az első találkozásra igaz, hanem az óra első perceire is. Az órák előtt általában kíváncsiak a tanulók, hogy mi lesz az órán, emiatt érdeklődőek.

Ismert a régi közmondás, mely szerint „*Nem a ruha teszi az embert*”. Ha kommunikációs szempontból nézzük ezt, láthatjuk, hogy nem így van. Természetes, hogy egy ápolatlan, rosszul kinéző emberrel nem vesszük fel a kapcsolatot, ritkán megyünk oda hozzá megismerni belső tulajdonságait, értékeit. Gyakorta rossz érzések fognak el bennünket. Ha rendezetlen ruházatban érkeznek a tanulók az órára, szintén nem az jut eszünkbe, hogy milyen rendes tanuló, csak a szülei nem gondoskodnak a megfelelő ruházatról. Sokkal inkább az jut eszünkbe, hogy fegyelmetlen, nem törődik a szabályokkal.

Az első benyomás szerepe összetett, de nagyon fontos tényező. Az adott tanulócsoporttal való első találkozásunkat gondoljuk végig, tervezzük meg! Nagyban meghatározza és alakítja a pedagógus-diák kapcsolatot az első találkozás. Az első érzések a találkozás első 4-5 másodpercében kialakulnak, és az első 4 percben meg is szilárdulnak. Egyes vélemények szerint az első érzéseket később már nem lehet módosítani, emiatt is fontos, hogy pozitív kép alakuljon ki a tanulóknál az első pillanattól kezdve.

Emiatt különös gondot kell fordítani az ápoltságra és az öltözékre is. Azokban az iskolákban, ahol kötelező ruházat van a testnevelésórán, rontja a morált és a kötelező ruházat viselését, ha a testnevelő nem sportruházatban tartja az órát, ha elhasználódott a cipője, melegítője. Ráadásul a nem megfelelő ruházatban oktató pedagógussal szemben a diákokban alapvető kompetenciakérdések is megfogalmazódhatnak. Szimpatikus lehet a tanulóknak, ha a pedagógus hasonló ruházatot visel, mint ami a tanulóknak kötelező (például ugyanolyan színű melegítőt és pólót). A nem megfelelő megjelenéssel azt közvetíti a tanulóknak, hogy nem fontos az előírt öltözet viselése, illetve, hogy nem fontos a tantárgy, a tantárgyi követelmények.

Egy kutatásban megfigyelték, hogy a tanulók kompetensebbnek érzik a pedagógust, ha sportöltözékben van az órán, emiatt aktívabban is vesznek részt benne. A legkevésbé motiváló, ha a pedagógus utcai öltözetben tartja az órát! Kompetensebbnek érezték a pedagógust a tanulók pusztán csak attól, ha sportcipő volt rajta. A legfelkészültebbnek azt a pedagógust tartották a tanulók, aki sportruházatban és sportcipőben vett részt az órán (Bradford és Hickson, 2017).



JAVASLATOK A TANULÓKKAL TÖRTÉNŐ ELSŐ TALÁLKOZÁSHOZ

1. Időben érkezünk az órára, ne késünk el! A tornatermet alakítsuk ki az óra céljainak megfelelően, hogy ne legyenek óraszervezési buktatók!
2. Legyünk nyitottak, nyitott testtartást alkalmazunk!
3. Mosolyogjunk a tanulókra!
4. Legyünk dinamikusak, energiát sugárzók!
5. Érthetően mutatkozzunk be, mindenkivel tartunk szemkontaktust!
6. Találjunk közös pontot a tanulókkal és mutassuk is be azt. Például „*én is ebbe az iskolába jártam*”, „*én is izgultam az első testnevelésóra előtt*”, „*én is szerettem a játékokat az órán*”.
7. Barátságos, partneri hangnemben beszéljünk!
8. Lelkesítő feladatokkal, játékokkal kezdjük az órát!
9. Az óra utolsó része nyújsson maradandó élményt!

A testtartás is sokat elárul a pedagógus érzelmeiről. Ha hiteles szeretne lenni a testnevelő, akkor magabiztosan, kiegyensúlyozottan, **természetes testtartással**, ugyanakkor érdeklődően jelenjen meg a tanulók előtt. Ez igaz a tanórán, de éppúgy igaz a folyosón is. Nem a példamutató testnevelő tanár képét tükrözi, ha zsebre tett kézzel, görnyedten, csoszogva közlekedik a folyosón. Fontos, hogy a testnevelés értékeit és az egészséges

életvitelt tükrözze minden pillanatban, de ez ne jelent-
sen felsőbbrendűséget és hierarchikus viszonyokat!

A gesztusok alkalmazása életkorfüggő. Általában az idősebbek kevesebb gesztust alkalmaznak, a fiatalok többet. Sok esetben támogatja az üzenetet a gesztus, hiszen vizuális információt is közöl, azonban túlzott alkalmazása neveltségessé teheti a tanárt. Estenként ki is karikírozzák a pedagógust jellegzetes gesztusai miatt. A kapálózó, hadonászó gesztusok elvonják a közlelendőről a figyelmet. Ha szeretnénk a pozitív hatását élvezni gesztusainknak, akkor ezek körülbelül a mellkas magasságában legyenek, hogy jól lássák a tanulók. Kéthárom másodpercig tartsuk meg a gesztust, hogy látható legyen. Figyeljünk rá továbbá, hogy amit mutatunk, az megfelelő kiterjedésű és jól észrevehető legyen. A gesztusok helyes használatával sok verbális közlendő kiváltható és hatékonyan segíthetjük tanítványainkat a megértésben. Például a billenés szimbolizálható a felkarral és az alkarral. A billenés estében fontos a ritmus, ennek érzékeltetésére nyújtuk ki egyik kezünket mellső középtartásba úgy, hogy a tenyér felfelé nézzen. A felkar szimbolizálja a törzset, az alkar az alsó végtagot. Hajlítsuk be kezünket és a gyakorlatnak megfelelő sebességgel nyújtuk ki a kezünket, így a tanulók vizuálisan is nyomon tudják követni a folyamatot és látják a mozgás ritmusát, sebességét.



3.2. kép: Érintés a testnevelésórán

A mediterrán népeknél, illetve az araboknál sokkal kisebb távolság van két kommunikációban részt vevő között, illetve gyakori az érintés is. Az érintés esetenként elkerülhetetlen a testnevelésórán, hiszen a segítségadás, az új mozgásos tevékenységek oktatásának velejárója, illetve balesetek, sérülések elkerülése miatt is alkalmazni szükséges. Az sem mindegy, hogy férfi vagy nő a testnevelő, illetve az sem, hogy milyen nemű tanulókat tanít. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy serdülőkor előtt nem okoz problémát az érintés etikus alkalmazása. Serdülőkorban azonban mind a fiúknál, mind a lányoknál változások mennek végbe, mely nem csak fizikai, de érzelmi változásokat is hoz. Előfordulhat, hogy egy tanulót korábban nem zavarta a tanár érintése, azonban ebben az életkori szakaszban kifejezetten zavarja. Emiatt már az óratervezésnél és az óraszervezésnél célszerű odafigyelni, hogy mivel helyettesíthető, váltható ki a tanár esetleges érintése. Jó példa lehet, hogy az azonos nemű tanulók segítsenek egymásnak, vagy abban az esetben, amikor eszközt használnak (például teniszütő) az eszközt fogja meg a tanár és ne a tanuló kezét. Kiválthatja az érintést a bemutatás is, ekkor nem kell megérinteni a tanulót, hiszen vizuálisan dekódolható az információ.

Az érintéshez hasonló érzelmeket vált ki a kommunikációban résztvevők közötti távolság is. Minél messzebb van a tanár a diáktól, annál kevésbé frusztrálja, azonban a nagy távolság akadályozhatja a hatékony kommunikációt. A nyilvános zóna (3,6 métertől) ritkán jellemző a testnevelésórán az óravezetés, instruálás közben. Nem hatékony, amikor többméteres távolságból átkiabál a tanár a tornatermen, sportudvaron. Egy-egy rövid lényeges információ megadható (például köredzéses feladatoknál a helyszínváltás) ilyen távolságban is, de ha konkrét magyarázatot szeretnénk adni, akkor közelebb kell mennünk a tanulókhöz.

A társadalmilag leginkább elfogadott távolság a **társadalmi zóna** (1,2–3,6 m), mely általában a hivatalos kommunikációban, a munkatársakkal való kommunikációban jelenik meg, illetve azoknál, akik nem nagyon ismerik egymást. Az óra elején nagyjából ilyen távolságra van a pedagógus a tanulóktól (3.3. kép). Ilyen távolságban jól követhető, hogy a tanulók figyelnek-e (például szemkontakt-

tus tartása), jól hallható és érthető a tanári magyarázat, és általában a kommunikációs zaj sem torzítja az üzenet tartalmát, érthetőségét.



3.3. kép: Optimális kommunikációs távolság 6 oszlop esetében

A **személyes zóna** (46–120 cm) gyakran előfordul a testnevelésben, sok esetben ilyen távolságban van a pedagógus a diáktól. Ez a távolság már olyan, ahol különösen oda kell figyelni a közelségre (3.4. kép). A tanuló irányába tett mozdulatok (például kézmozdulat) hathatnak pozitívan, de negatívan is a tanuló viselkedésére, érzéseire. Kerüljük a tanulóra való rámutatást és ennek hosszú időn keresztül fenntartását! Azzal, hogy rámutatunk a tanulóra rossz érzések alakulhatnak ki benne. A nagy kiterjedésű karmozdulatok során akaratlanul is megérinthetjük a tanulókat, emiatt ez is kerülendő. Ebben a távolságban a hangerőre is érdemes odafigyelni, hiszen előfordulhat, hogy a pedagógus megszokásból is (hozzászokva kommunikációs zajokhoz, a nagyobb távolságokhoz) nagyobb hangerővel beszél, azonban ilyen közelségben ez szintén zavaró, féltelmet keltő lehet. Alacsonyabb hangerővel, bizalmat kelthető lehet a tanár, ráadásul a figyelmet is fokozza az alacsonyabb hangerő.



3.4. kép: A pedagógushoz legközelebbi tanulók a személyes zónában vannak

A tanuló és a pedagógus közötti testméretbeli különbségek is érzelmeket válthatnak ki. Abban az esetben, amikor a tanár magasabb a tanulóknál, minél közelebb áll a tanulókhöz, annál inkább fel kell nézniük a tanulóknak a szemkontaktushoz (3.5. kép). Ennek során, látens módon frusztrálhatja a tanulót ez a fejtartás, azaz önkéntelenül rosszul érzi magát. Érdeemes tehát nem a tanuló felé közelíteni, inkább hátra lépni vagy leguggolni, hogy a tanulóknak ne kelljen annyira felfelé néznie.



3.5. kép: Túl közeli helyezkedés a tanulókhöz

A 46 cm-nél kisebb távolságot nevezzük **intim zónának** (3.6. és 3.7. kép). Ez a tanuló privát szférája, ezen belül tartózkodni csak indokolt esetben javasolt! Ilyen például, amikor a pedagógus segítséget nyújt és megfogja a tanulót. Indokolatlanul ne tartózkodjunk ebben a zónában, mert zavarhatja a tanulókat!



3.6. kép: Pedagógus az „intim zónán” belül



A hatékony üzenetküldést eredményesebbé teheti a pedagógus, ha néhány dologra tudatosan odafigyel az óravezetés közben. *Martens* (1987) összefoglalta azokat az összetevőket, amelyek mind a verbális, mind a nem verbális kommunikáció hatékonyságát segítik (*Martens*, 1987, 2004).

3.7. kép: Pedagógus az „intim zónán” belül



3.3. ábra: A kommunikáció hatékonyságát segítő összetevők (*Martens*, 2004 nyomán)

3.2.3. A hatékony üzenetfogadás

Az előző szakasz végén említett jó tanács, mely szerint figyelni kell a tanulók visszajelzéseire, a testnevelés-óra hatékonyságát nagyban tudja segíteni. A hatékony üzenetfogadás szintén a kétirányú kommunikáció része. Mind a pedagógus, mind a diák részéről fontos, ezért a következőkben áttekintjük azokat az összetevőket, melyek a pedagógus kommunikációjának részét alkotják. A hatékony tanári kommunikációban elsősorban ugyanis nem az számít, hogy mit mondott a tanár, hanem az, hogy mit hallottak meg (mit fogadtak be) a tanulók.

Érdeemes tehát a saját kommunikációnk mellett a tanulók nem verbális jelzéseire is odafigyelni. Jó példa lehet erre, amikor megkérdezzük az egyik tanulót, hogy hogyan érzi magát. Ha a tanuló leszegett fejjel, homlokát ráncolva, motyogva mondja, hogy jól van, akkor könnyen megállapíthatjuk, hogy amit mondott és az azt kísérő nem verbális jelek nincsenek összhangban. Ilyen esetekben inkább a nem verbális üzenetekre célszerű odafigyelnünk, hiszen azok általában érzelemalapúak, belülről fakadnak és szinte biztos, hogy őszinték, mert csak nagyon erős odafigyeléssel lehet leleplezni a valós érzelmeket.

A nem verbális jelzések a tanulók közötti kapcsolatokat és viszonyokat is kifejezik. A párok és csoportok kialakításánál is érdemes ezeket a jelzéseket figyelni. Az osztályon belül esetenként megjelenhetnek az erőszak, bántalmazás különböző formái. A klasszikus, ismert esetek, a testi fenyegetés, a pszichikai bántalmazás mellett jellemzően megnőtt az elmúlt időben az úgynevezett „cyberbullying” vagy más néven elektronikus zaklatás (terror) az iskoláskorúak körében. Ebben az esetben a tanulók valamilyen közösségi csatornán (forumokon, emailban, chaten...) bántalmazzák egymást. Ezeket, mivel elsősorban nem a testnevelésórán történnek, nehéz szabályozni és kontrollálni, azonban a bántalmazott tanuló esetében számos olyan nem verbális jelzés jelenhet meg, mely esetleg kihat az órai részvételére is. (Gondoljunk például a testi jellemzőkkel kapcsolatos bántásokra.) A félelem jelei, az adott szituációból való hátrálás, a kézfej öklöbe szorítása, a

rémület az arcon kifejeznek ilyen érzelmeket. Abban az esetben, ha a tanuló egy páros feladatnál nagyon tiltakozik az adott tanulótárs ellen, vélelmezhető, hogy ketjük kapcsolatában olyan korábbi esemény volt, ami miatt tart a másik tanulótól. Látható, hogy ez a pár nem fog hatékonyan és alkotó módon részt venni az adott órarészben, illetve belekényszeríthetjük a tanulót egy olyan szituációba, amelyet kerülni szeretett volna.



3.8. kép: A félelem jelei a tanulón

Ahhoz, hogy eredményesen tudjuk követni a tanulók visszajelzéseit és észre tudjuk venni az előbbi példában szereplő jeleket, a saját figyelmi képességeinket is érdemes fejleszteni. Ebben szerepe van **az aktív, támogató, tudatos figyelemnek**. Ismert, hogy a kommunikációban, kisebb arányban (körülbelül 40%-ban) van jelen a figyelem (Shatré és mtsai., 1973), mégis jelentősen meghatározza az óra menetét, hogy ebben az időtartamban mit érzékel a tanár.

KOMMUNIKÁCIÓS GÁTAK, MELYEK MEGNEHEZÍTIK A HATÉKONY ÜZENETFOGADÁST (Weinberg és Gould, 2011 nyomán)

- A tanár/tanuló nem fordít figyelmet a tanulóra/tanárra;
- a tanuló folyamatos bírálása, értékelése;
- a bizalom hiánya;
- életkori különbségek;
- az észlelés bizonytalanságai;
- ha a pedagógus arra fókuszál, amit hallani akar;
- a kifejezőképesség korlátozottsága;
- inkonzisztencia a verbális és a nem verbális kommunikáció között.

Az **aktív hallgatás** tartalmaz verbális és nem verbális összetevőket egyaránt. Nem verbális visszajelzés a szemkontaktus és a bólintás is, mely fontos jelzés a tanuló számára, hogy követi a pedagógus a mondanivalóját és érti is azt. Visszajelzés még (nem verbális) az arckifejezés, a gesztus és a mimika, melyek tükrözik az érzelmi viszonyokat is. Gyakran előfordul, hogy rezzenéstelen arccal kíséri a pedagógus a diák közléseit, különösen fegyelmelési helyzetben. Ez elbizonytalaníthatja a tanulókat, így jobb, ha időnként visszajelzünk számukra. A nem verbális visszajelzések mellett verbálisan is vissza tudunk jelezni a tanulónak. Ez ugyan gyakran kimerül az „*ühüm*”, „*igen*” és az „*értem*” kifejezésekben, azonban fontos, hogy inkább olyan visszajelzést adjunk, melyből egyértelműen kiderül, hogy a pedagógus valóban figyelt az elhangzottakra. Egy-egy elhangzott információt konkrétan említsünk meg a válaszban, ekkor éreztethetjük, hogy valóban figyeltünk. Például: „*Ahogy említetted már, pontosabban tudod dobní a labdát.*” Az aktív hallgatás és a pozitív visszajelzés érezteti a tanulóval, hogy bátran fordulhat a pedagógus felé érzéseivel, gondolataival, hiszen ő meghallgatja azt.

A **támogató figyelem** alkalmazásával tudjuk éreztetni a tanulóval, hogy „vele vagyunk”. A beszélgetés közben próbáljuk beleérezni magunkat a tanuló helyzetébe. Vannak olyan tanulók, akiket frusztrál, hogy a pedagógus

gust meg kell szólítania, esetleg olyat kell mondania, ami személyes. Ilyen esetekben keressünk olyan szituációt, hogy más tanulók ne hallják, amit a tanuló mond, hozzuk tudomására, hogy amit mondott az a pedagógus és a diák között marad! Keltsünk bizalmat! Tudathatjuk a tanulóval, hogy voltunk már hasonló helyzetben, így a tanuló könnyebben fog beszélni problémájáról. Fókuszáljunk a tanuló érzéseire! Nyitott kérdésekkel támogassuk őt, így bátoríthatjuk arra, hogy őszintén beszélhet a problémájáról! Megerősíthetjük a pedagógus-diák kapcsolat kommunikációs összetevőit, ha közvetítjük a tanuló felé, hogy megértőek vagyunk és figyelmet fordítunk rá. Hatásosak tudunk lenni, ha ilyen szituációkban a személyes zónára jellemző távolságot választjuk (46–120 cm), figyeljük a tanulót, szemkontaktust tartunk vele, illetve nyitott gesztusokat használunk.

A **tudatos figyelem** nem egy statikus dolog, folyamatosan változik. A kommunikációban résztvevők eltérő módon reagálnak a beszélgetés során, hiszen a tanítási folyamatban az adott szituációk folyamatosan változnak. A tudatosságnak két része van. Egyrészt rugalmasnak kell lenni, másrészt figyelni kell a kommunikációs gátakat és akadályokat. A tudatos figyelem során célszerű rugalmasnak lenni, hiszen nincs egyetlen jó stratégia. Az eltérő szituációk eltérő stratégiákat kívánnak meg, ehhez szükséges a meglévő kommunikációs stratégiákat továbbfejleszteni. A kommunikációs akadályok és gátak végigkísérik az óra menetét. Ilyen lehet például a figyelem hiánya, a félreértelmezett instrukciók, a tanulók zajongása vagy épp a nem megfelelően átgondolt visszajelzések. A hatékony üzenetfogadáshoz nagyfokú empátiával kell rendelkezni (Jowett és Clark-Carter, 2006; Lorimer és Jowett, 2009), és gondoskodó, segítő környezetet biztosítani a tanulók számára.

Az aktív hallgatás, a támogató figyelem és a tudatos figyelem is fejleszthető (3.4. ábra). A pedagógusok többsége valamilyen módon fejleszti verbalitását, verbális kommunikációját, azonban a figyelmi képességek fejlesztése gyakran elmarad. Emiatt előfordulhat, hogy a tanulók úgy érzik, hogy feleslegesen mondanak bármit, a pedagógus nem akarja (tudja) megérteni nézőpontjukat, véleményüket.

Legyünk aktív hallgatók!

- Aktív hallgatással meg tudjuk győzni a tanulót arról, hogy figyelünk rá.
- Alkalmazzunk nem verbális jelzéseket: szemkontaktus, bólintás, a tanuló felé fordulás...

Keretezzük át a tanuló üzenetét!

- Helyezzük pozitív környezetbe a tanulót, ha negatív érzéseiről beszél. Ha például a tanuló jelzi, hogy nem szereti a kötélmászást, átkeretezhetjük azt. „Az elmondottakból az derül ki számomra, hogy nem szereted a kötélmászást, mert lehorzsolja a lábad a kötél. A kötélmászást azért gyakoroljuk, hogy a felsőtest izmait erősebbé tegyük és hogy ügyesebbek legyetek. Ha a legközelebbi órára hosszú nadrágot hozol, akkor biztosan nem fogja a kötél kidörzsölni a lábad!”

Segítsünk a tanulónak kifejezni magát!

- Sok tanulót zavar, ha a tanárral kell beszélnie, emiatt kevésbé tudja kifejezni magát. Előfordul, hogy a tanulók erősen leegyszerűsítve mondják el közlendőjüket. Ha például azt mondja a tanuló, hogy nem szereti a testnevelést, tárjuk fel, hogy valóban így van-e, vagy esetleg csak egyes részeit nem szereti. Derítsük ki, milyen okai vannak a negatív érzéseknek!

Hagyjuk, hogy a tanulók az érzéseikről is beszélhessenek!

- Fogadjuk el, ha egy-egy tanuló nem szeret minden mozgásformát és sportágot! A tanulók testneveléshez és az azon belül tanított tartalmakhoz kapcsolódóan eltérő attitűddel rendelkeznek. Keltsük fel az érdeklődésüket ezek iránt is!

Kerüljük azokat a szituációkat, melyek alááshatják a hatékony kommunikációt!

Ilyenek például:

- megszégyenítő, felsőbbrendű kommunikáció,
- fenyegetés,
- túlzó utasítás, állandó vezénylés,
- vallató kérdések használata,
- a tanuló kérdésének elutasítása,
- megbélyegzés, címkézés,
- gúnyolódás.

3.4. ábra: A pedagógus figyelmi képességeinek fejlesztési irányai

3.3. A kommunikáció hatékonyságának növelése

A hatékony és eredményes kommunikáció építőköve, hogy a pedagógus felismerje, ha a kommunikáció sérül vagy zavar keletkezik. Előfordul, hogy a kommunikáció eredménytelenségét a másik fél kommunikációs képességhiányának tulajdonítják a résztvevők.

A leggyakrabban alkalmazott kommunikációs csatornák változásai új irányokat adnak a kommunikációnak, ráadásul ez nehezebbé teszi a személyközi kommunikációt. Számos olyan csatorna van (például e-mail, chat, közösségi oldalak), amely nem igényli a személyes találkozót, azonban az interperszonális kommunikációra esetenként mégis kedvezőtlenül hat (Burke, 2005). Ilyenek például a tanulók által a szóbeli közlésben is használt, de eredendően az írott szövegben alkalmazott rövidítések. A tanulók a beszélt nyelvben is használják például a „thx” kifejezést, ami a „thank you”, (magyarul „köszönöm”) rövidítése. A pedagógusoknak érdemes követni a beszélt nyelv változásait, hiszen ezzel egyrészt megértik a tanulók által alkalmazott szleng egy részét, másrészt jelentősen csökkenthető a generációs különbség a tanulók és a pedagógusok között.

Kommunikációs hiba mind az adó, mind a vevő részéről lehetséges. A következetesség fontos eleme a hitelességnek, a kommunikáció sikerességének. Az ellentmondásos üzenetek gyakran okoznak kommunikációs zavarokat. Ambivalens érzéseket kelt a tanulóban, ha a pedagógus az egyik nap mond valamit, majd a következő nap teljesen mást mond ugyanarról a dologról. Különösen problémás, ha ez a normákhoz, szabályokhoz vagy éppen az elvárásokhoz kapcsolódik. Gyakran előforduló probléma a tanuló részéről, hogy nem érkeznek időben az órára. Az ilyen esetekre célszerű előre felkészülni és egy szabályt alkotni. Természetesen fontos, hogy ezt a szabályt ismerjék a tanulók és ismerjék a következményeket is, sőt a legjobb, ha közösen alkotjuk meg a szabályt.²

Kommunikációs zavar adódhat a fogadó részéről is, azonban ennek egy része a nem megfelelő üzenetmegfogalmazáshoz köthető. A fogadó az üzenet tartalmi

részére fókuszál és nem a teljes üzenetre, emiatt a megfogalmazás rendkívül fontos. Ha van egy túlsúlyos tanuló az osztályban, aki rendszeresen hiányzik és felmentést kér az órától, esetleg tudjuk, hogy a testsúlya miatt nem szívesen vesz részt az órán, akkor az alábbi üzenet mást fog jelenteni neki, mint ami az eredeti célja volt. *„Juli! Az elmúlt hetekben rendszeresen hiányoztál vagy felmentést kértél az órától. Ha állandóan hiányzol, még inkább el fogsz hízni és még nagyobb lesz az úszógumi.”* Az üzenet eredeti célja az volt, hogy megszűnjön a hiányzás, azonban a tanulóban a következő marad meg: *„el fogsz hízni”, „úszógumi”*. Az üzenet célja az volt, hogy motiváljuk a tanulót az órai aktivitásra, mégsem ezt értük el, hanem azt, hogy a külalakjára tettünk olyan megjegyzést, amit nem kellett volna. Ráadásul egy életre szóló rossz emlék is maradhat a tanulóban mind a pedagógussal, mind a tantárggyal kapcsolatban. (A fenti példa sajnos tanórán hangzott el.)

A példából világosan látszik, hogy egy nem megfelelően átgondolt megjegyzés akár életreszóló nyomot is hagyhat a tanulóban.

A kommunikáció hatékonyságának növelésére számos tréning nyújt lehetőséget, ezek a képességek azonban önállóan is fejleszthetők. *Sullivan* (1993) szerint ennek egyik hatásos módja, ha a személyközi kapcsolatokat erősítjük. Ide tartozik a tanár-diák kapcsolat is. A kapcsolatot és ezen keresztül a kommunikációt fejleszti, ha mindenkinek lehetőséget biztosítunk arra, hogy elmondhassa véleményét. Ha valamit másként látunk, konstruktívan álljunk a dologhoz! Például ne a tanulót büntessük, a személyiségét minősítsük valamiért, hanem azt, amit csinál vagy az adott viselkedést! Korábbi példánkhoz visszatérve: nem a tanulót kell büntetni, hanem a késést. Az osztályban mindenkinek befogadónak kell lennie a másik, illetve a másik véleménye iránt. Ez könnyen elérhető, ha megpróbáljuk a dolgokat a másik fél szemével nézni. Ebben segítségünkre lehetnek a különféle egyszerű szerepjátékok, amelye-



ket akár óra közben is megvalósíthatunk. Például engedjük, hogy a tanulók rövid időre pedagógusszerepbe bújjanak (3.9. kép).

Sullivan (1993) összefoglalta azokat a tényezőket, cselekvéseket, amelyekre tudatosan odafigyelve növelhető a kommunikáció hatékonysága. Ez mind a tanárra, mind a diákra érvényes (3.5. ábra).

A kommunikáció hatékonyságának növeléséhez az alábbi egyszerű gyakorlatok, feladatok segítségével fel lehet készülni (3.6. ábra).



3.9. kép: A tanuló bevonása a tanári (játékvezetői) szerepbe



3.5. ábra: A kommunikáció hatékonysága növelésének eszközei (Sullivan, 1993 nyomán)



3.6. ábra: A kommunikációs hatékonyság növelésének lehetséges módjai

3.4. A pedagógus-diák interakció

3.4.1. Hatékony kommunikáció az osztályban

A kommunikáció során sok esetben a teljességre törekcsenek a pedagógusok, azonban ezer szó sem éryet sem, ha a tanulók nem értik, nem tudják dekódnlni az üzenetet. A kommunikáció több, mint a verbalitás. A közlés közben legyünk inspiratívak, ha szükséges egészítsük ki közlendónket nem verbális jelzésekkel, játsszunk a hangunkkal! A monoton információközlés rontja a kommunikáció hatékonyságát. A fontosabb információkat kössük össze a korábbi fontos információkkal, illetve a következő információkkal. Segíti a tanulókat, ha beépítjük a korábban tanultakat, hiszen így a tanuló látni fogja tanulási folyamatának eredményességét és annak lépéseit. Építsünk tehát a korábbi tanuló tapasztalatokra, tudásra!

Amikor csak tehetjük, egészítsük ki vizuálisan információkkal a közlendónket! Fokozza a tanári magyarázat hatékonyságát, ha folyamatosan kontrolláljuk a tanulók figyelmét, illetve az információ sikeres célba érését (Burke és mtsai., 2008).



A MEGÉRTÉS ELLENŐRZÉSÉRE HASZNÁLJUK AZ ALÁBBIKAT!

1. Emelje fel a kezét, aki megértette, hogy...!
2. Nézzen rám, aki nem érti, hogy...!
3. Mutasd meg, hogy...!
4. Melyek a játék legfőbb szabályai?
5. Hogyan lehet pontot szerezni?
6. Hogyan tudod biztonságosan végrehajtani a feladatot?
7. Kérdezzen nyugodtan, aki nem érti, hogy...!

3.4.2. Az elfogadó környezet biztosítása

A pozitív tanulási környezet alakításában a kommunikációs stílusnak döntő szerepe van. A pedagógus, ha az óra során pozitívan áll a tanulókhoz, nyitott, érdeklődő, akkor érzelmileg is biztonságos környezetet tud biztosítani a tanulók számára, mely hatékonyá teszi a pedagógus-diák interakciót. A tanítási-tanulási folyamat élményszerűbb lesz mind a tanár, mind a tanuló számára, ha pozitív környezetben valósul meg a tanulás. A tanulók gyakran véleményt formálnak a pedagógusról. Ennek alapját a pedagógus kommunikációja adja. Az alábbiakban összefoglaljuk azokat az összetevőket, melyek alkalmazása segíti a tanulókat, hogy érezzék a pedagógus törődését.

Helyezzük magunkat a tanuló helyébe!

Gondoljuk végig, hogyan érzi magát a tanuló egy-egy szituációban! Például amikor dicsérjük vagy amikor büntetjük, szidjuk. Kerüljük azokat a szituációkat, kifejezéseket, amikkel kapcsolatban rossz érzéseink, élményeink vannak, hiszen ezek valószínű a tanulót is frusztrálják!

Hatékony szófordulatokat használjunk!

Kerüljük a prédikálást, a felsőbbrendűséget, a megleckéztetést. Például: Ugye tudjátok, hogy...; Én vagyok a tanár, te a tanuló, azt csináld, amit mondok.; Mivel nem csináltatok meg a feladatot, ...

Azonosítsuk a tanulók felé közvetített érzéseinket!

A tanulók érzékelik a tanár érzéseit és hangulatát. Pozitív érzéseket közvetítsünk a tanulók felé, így motiválni tudjuk őket! A tanórához való negatív hozzáállásunk negatív érzelmeket vált ki. Figyeljük viselkedésünket, és szükség esetén kontrolláljuk azt!

A kommunikáció történjen a megfelelő időben és helyen!

Ha lényeges információt szeretnénk közölni a tanulókkal, válasszuk meg a megfelelő kereteket. Szakítsunk rá elegendő időt, például ne az óra végén kezdjük el mondani; illetve keressünk meg a megfelelő helyet, ami akár az öltöző, illetve a tanterem is lehet.

Ne közöljünk fontos, mindenkire szóló információt például a folyosón a tornaterembe menet, hogy ezzel időt spóroljunk meg.

Pontosan magyarázzunk!

Kerüljük a nyitott, költői kérdéseket (Például: Hányszor kell még elmondanom, hogy tegyétek vissza a szereket a helyére?). Határozzuk meg pontosan a célokat, és amit mondani szeretnénk!

Emeljük ki a pozitívumokat!

A tanuló felé irányuló visszajelzéseink nagyobb része legyen pozitív, megerősítő, mintsem kritizáló, minősítő! Fokozza a tanuló pozitív érzéseit, ha hangsúlyozzuk a feladat, hibajavítás „miértjét” is.

Nyitottsággal kezeljük a tanulói kérdéseket, válaszokat!

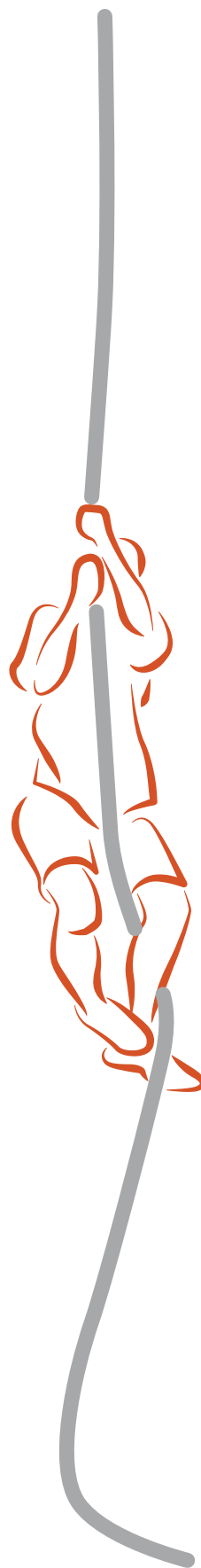
- Adjunk lehetőséget a tanulóknak, hogy kérdezzen! Ne tekintsük feleslegesnek a tanulói kérdéseket! Türelmesen várjuk meg, míg a tanuló megfogalmazza a kérdését! Válaszoljunk minden feltett kérdésre!
- Biztosítsunk lehetőséget a tanulóknak, hogy a feltett kérdésre válaszoljanak! Ne presszionáljuk a tanulót a válasz közben! Tartsuk szem előtt, hogy nincs rossz válasz!

3.7. ábra: A hatékony tanórai kommunikáció elemei

Az elfogadó környezethez hozzátartozik az utasítások megfelelő alkalmazása, hogy azok ne rossz érzéseket, túlzott kontrollt váltsanak ki a tanulókból. Az alkalmazott kifejezések az információn túl érzéseket is közvetítenek, emiatt nem mindegy, milyen szavakat használunk. Az utasítás esetén alkalmazzunk pontos, egyértelmű utasításokat. Például a „*Tegyétek el a padokat!*” utasítás nem eléggé pontos, hiszen nem tudják a tanulók, hogy ki tegye el és hova tegyék a padokat. Ilyen esetekben határozzuk meg, hogy kiknek a feladata az elpakolás és hova tegyék az eszközöket. A rövid, tömör, leíró jellegű utasítások hatékonyak, nem kell feltétlenül mindent hosszan, részletgazdagon magyarázni.

További lényeges szempont, hogy kerüljük a T/1 személyű, számonkérő közléseket („*Miért beszélgetünk?*” vagy „*Miért nem figyelünk?*”). Ez a nyelvi stílus – azon túl, hogy rendkívül zavaró – nyelvtanilag helytelen is.

A tanulókkal történő kommunikáció jelentős részét képezi a visszajelzés (visszajelentés, visszacsatolás, feedback).³ A **személyes visszajelzés** segíti leginkább a tanulót a tanulási folyamatban. Ebben az esetben nem mint a csoport egyik tagja jelenik meg a kommunikációban, hanem a pedagógus direkt módon juttatja el hozzá az információkat. Ebben a kommunikációban a tanuló érzi a tanár figyelmét és törődését, mely növeli a részvételi motivációját is.



Összefoglalás

A minőségi testnevelés- és sportoktatás meghatározó eleme a tanórákon, foglalkozásokon zajló kommunikáció stílusa, hatékonysága. A pedagógus verbális és nem verbális kommunikációja egyaránt jelentősen befolyásolja a tanulók tanulási kedvét, attitűdjeit, motivációját. A hatékony testnevelő hatékony kommunikátor is egyben, kommunikációját igyekszik megismerni és fejleszteni. Ez nem csupán a saját gyakorlatára igaz, hanem a tanítványai kommunikációs üzeneteit is tudatosan figyeli, értelmezi. A testnevelésórai kommunikációban is a pozitív, támogató és ösztönző megoldások szükségesek, amely során a tanítványok megszólítása a keresztneveken történik. Az első benyomás rendkívül fontos a kedvező pedagógus-diák kapcsolat kialakításában, ezért az első tanórai találkozáshoz (is) tudatos felkészülés szükséges. Az érintés és

a térszabályozás két kritikus eleme a kommunikációnak. A hatékony üzenetfogadás során az aktív, támogató, tudatos figyelem fejleszthető pedagógiai készség, és hozzájárul a pozitív tanulási környezet, felszabadult tanórai részvétel megteremtéséhez. A hatékony pedagógiai célú kommunikáció kerüli a megfélemlítést és a negatív érzelmek kiváltását, teret ad a tanulói, konstruktív véleményformálásnak, párbeszédre törekszik. A tanórákon gyakran teszünk fel kérdéseket, ugyanakkor utasítjuk is a diákokat a különböző feladatok elvégzésére. A pontos, tömör, célzott és az életkori, valamint a további egyéni sajátosságokat figyelembe vevő kommunikációs stílus a kívánatos. Ebben a személyes visszajelzések és interakciók kiemelkedő jelentőségűek.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Melyek a kommunikáció sematikus modelljének elemei?
2. Mi lehet kommunikációs zaj a testnevelésórán?
3. Mik a kommunikációs alaptörvények?
4. Milyen típusai vannak a kommunikációnak?
5. Milyen hatékony figyelmi jeleket tudunk alkalmazni az órán?
6. Hogyan lehet a tanulókat újra aktivizálni az órán?
7. Milyen összetevői vannak a hatékony üzenetküldésnek?
8. Hogyan tudjuk hatékonyabbá tenni a kommunikációnkat?
9. Mire figyeljünk a tanulókkal történő első találkozáskor?
10. Milyen zónák vannak a kommunikációban és milyen jellemzőkkel bírnak?
11. Mik a legjellemzőbb kommunikációs gátak?
12. Hogyan tudjuk fejleszteni a figyelmi képességeinket?
13. Hogyan tudunk meggyőződni arról, hogy a tanulók megértették a feladatot?
14. Melyek a hatékony tanóra kommunikációs elemei?

Irodalomjegyzék a 3. fejezethez

- Benczúr Lilla (2015). Kommunikáció a testnevelés oktatásában. In Révész László & Csányi Tamás (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései* (pp. 20-48). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Bradford, B. & Hickson, C. (2017). Symbolism of clothing: The relationship between teacher clothing and children's perceptions in primary school physical education. *Learning Communities. International Journal of Learning in Social Contexts* [Special Issue: 2017 30th ACHPER International Conference], 21, 20-33.
- Buda Béla (1994). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula.
- Buda Béla (2004). A kommunikáció tudománya, jelenségvilága, alkalmazása. In Pilling János (Ed.), *Orvosi kommunikáció* (pp. 19-55). Budapest: Medicina.
- Burke, K. L. (1997). Communication in sports: Research and practice. *Journal of Interdisciplinary Research in Physical Education*, 2. 1. sz. 39-52.
- Burke, K. L. (2005). But coach doesn't understand. Dealing with team communication quagmires. In M. Andersen (Ed.), *Sport Psychology in practice* (pp. 45-59). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Burke, K. L., Carron, A., & Shapcott, K. (2008). Cohesion in exercise group: An overview. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 107-123.
- Corbin, C., & Pangrazi, R. P. (2004). Physical activity for children: A statement of guidelines for children ages 5-12. Reston, VA: NASPE.
- Csepeli György (1997). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hardy, C. J., Burke, K. L., & Crace, R. K. (2005). Coaching: An effective communication system. In S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (pp. 191-213). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hatvani Andrea, E. Varga Magdolna, & Taskó Tünde (2001). *Személyiség és szociálpszichológiai ismeretek*. Eger: EKF.
- Jakobson, R. (1969). *Hang – jel – vers*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Jowett, S., & Clark-Carter, D. (2006). Perceptions of empathic accuracy and assumed similarity in the coach-athlete relationship. *British Journal of Social Psychology*, 45(3), 617-637.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy, meta-perspective, and satisfaction in the coach-athlete relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(2) 201-212.
- Martens, R. (1987). Science, knowledge and sport psychology. *The Sport Psychologist*, 1(1), 29-55.
- Martens, R. (2004). *Successful coaching*. (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, CA: Holcomb Hathaway Publisher.
- Prusak, K., Treasure, D., Darts, P., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 19-29.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Shannon, C. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27(3), 379-423.
- Shatré, F. S., Olson, R. W., & Whitney, C. I. (1973). *Let's talk: An Introduction to Interpersonal Communication*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Sullivan, P. A. (1993). Communication skills training for interactive sports. *Sport Psychologist*, 7(1) 79-91.
- Utry Attila (2007). A kommunikáció fogalma, hierarchiája, tranzakciós modellje. In Utry Attila (Ed.), *Kultúra és kommunikációelméleti szöveggyűjtemény* (pp. 42-47). Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9. 1. sz. 73-96.



04

OKTATÁSI STRATÉGIÁK



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- Az oktatási folyamat és a módszertan összefüggései
- Az oktatási folyamat fő elemei
- Oktatási stratégiák a testnevelésben
- A Mosston-féle spektrummodell és jelentősége
- Tanítási stílusok a direkt és indirekt oktatási stratégiákban
- A hagyományos és a felfedezésre épülő mozgásoktatás jellemzői, összehasonlítása
- A projektoktatás és alkalmazása
- Interdiszciplináris testnevelési modellek
- A DFHT, azaz Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanítási-tanulási stratégia
- A teamtanítás mint oktatási stratégia

A tantervben meghatározott fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak átfogják a minőségi testnevelés-oktatás tartalmát, ugyanakkor nem adnak választ a legfontosabb kérdésre, a hogyanra. Az oktatási folyamat során a pedagógus legfontosabb feladata – mely komoly kihívás is egyben – hogy a tan-

tervi tananyagot tanítható, de főleg tanulható formában strukturálja, és bontsa le a pedagógus-diák, valamint diák-diák interakciók szintjére. A módszertan tehát arra adja meg a választ, hogy hogyan, milyen formában, felépítésben, szervezeti keretek között, milyen kommunikáció mellett, milyen visszajelzési mechanizmusok se-

gítségével valósul meg a tanulás. A módszertan tárháza rendkívül széles és sokszínű. A számtalan módszertani fogás között akad az adott szituációban hatékony és kevésbé hatékony eljárás is. A modern pedagógiai kutatások minden esetben a hatékony és eredményes módszereket igyekeznek kiválasztani, kialakítani és

megragadni, amelyek nem csupán teoretikusan, hanem a gyakorlatban is bizonyították érvényességüket.

Ebben a fejezetben az oktatás stratégiái, tanítási stílusai közül mutatjuk be a testnevelés szempontjából alkalmazhatókat.

4.1. Az oktatási folyamat és a módszertan összefüggései

Az oktatási folyamat több szinten értelmezhető fogalom, amelyet az általános didaktikai szakirodalom is sokrétűen ragad meg. Nézzük meg, hogyan vélekedik Réthy Endréné (2003) az oktatási folyamatról.

„Az oktatási folyamat, mint komplex interaktív folyamat magában foglalja nemcsak a tanítás és tanulás folyamatát, de a kognitív önszabályozás, illetve a motivációs önszabályozás kiépítésének, kialakításának folyamatát is. E folyamatban a tanár és tanuló együttes tevékenysége során nem csupán a tananyag (művelődési javak) aktív feldolgozása, hatékony elsajátítása kell, hogy megvalósuljon, hanem a tanuló autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, valamint tanulási motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása is. Mindez csak abban az esetben következik be, ha az oktatási folyamatban a tanítási anyag pedagógiai indokolt differenciált adagolásban és a tanulási törvényszerűségek figyelembevételével, folyamatos visszacsatolás, motiválás biztosításával, a tanulók aktív részvételével közvetődik, s ha egyben figyelembe veszi a tanár az adott osztály, csoport összetételét, a tanulók egyéni sajátosságait, fejlettségi szintjét, előzetes ismereteit, tapasztalatait, a tananyag jellegét, s saját metodikai lehetőségeit.” (Réthy, 2003, 222. o.)

Az oktatási folyamatot megközelíthetjük tágabb és szűkebb értelmezésben egyaránt. Tág értelmezése azt jelenti, hogy az oktató-nevelő munka és a tanulás egységben, a köznevelés teljes időtartamában valósul meg. Szűkebb értelemben vonatkozhat egy-egy élet-

kori szakaszra (például alsó tagozat, felső tagozat, középiskola), vonatkozhat a kerettantervben rögzített évfolyamegységekre (1–2. o., 3–4. o., 5–6. o., ...), egy-egy tanúvra, de akár egy-egy tanegységre, témaegységre is. Legsűkebb értelemben egy tananyag (nem csupán motoros értelemben), vagy mozgáskészség elsajátításának folyamatát értjük alatta. Makszin Imre (2002) az oktatási folyamat rendszerszintű megközelítési modelljét mutatja be Singer (1974) alapján. A rendszer a tanulók kezdeti képességeinek, tudásának és más jellemzőinek, valamint az oktatási és nevelési célok meghatározásából kiindulva az oktatási stratégia megtervezésén keresztül, az értékelésen át halad az oktatási folyamat felülvizsgálatának irányába.

Saját értelmezésünkben az oktatási folyamat hasonló elemeket mutat a fenti elképzeléssel, amelyet a 4.1. ábrán mutatunk be.¹

Ebben a megközelítésben az oktatási folyamat tervezésekor automatikusan magát a teljes pedagógiai folyamatot tervezzük, hiszen a minőségi testnevelés-oktatás deklarált célja nem csupán a tananyag feldolgozása, hanem a komplex tanulóközpontú személyiségfejlesztés megvalósítása. Az általunk vázolt folyamat megragadható a pedagógus éves tervezése szintjén, hiszen csakis abból kiindulva tervezhető meg a pontos tanítási-tanulási folyamat. A rendszerünk elemei felölelik a testnevelés tantárgyi program tervezését, amely közvetlenül kapcsolódik a helyi szintű, helyi



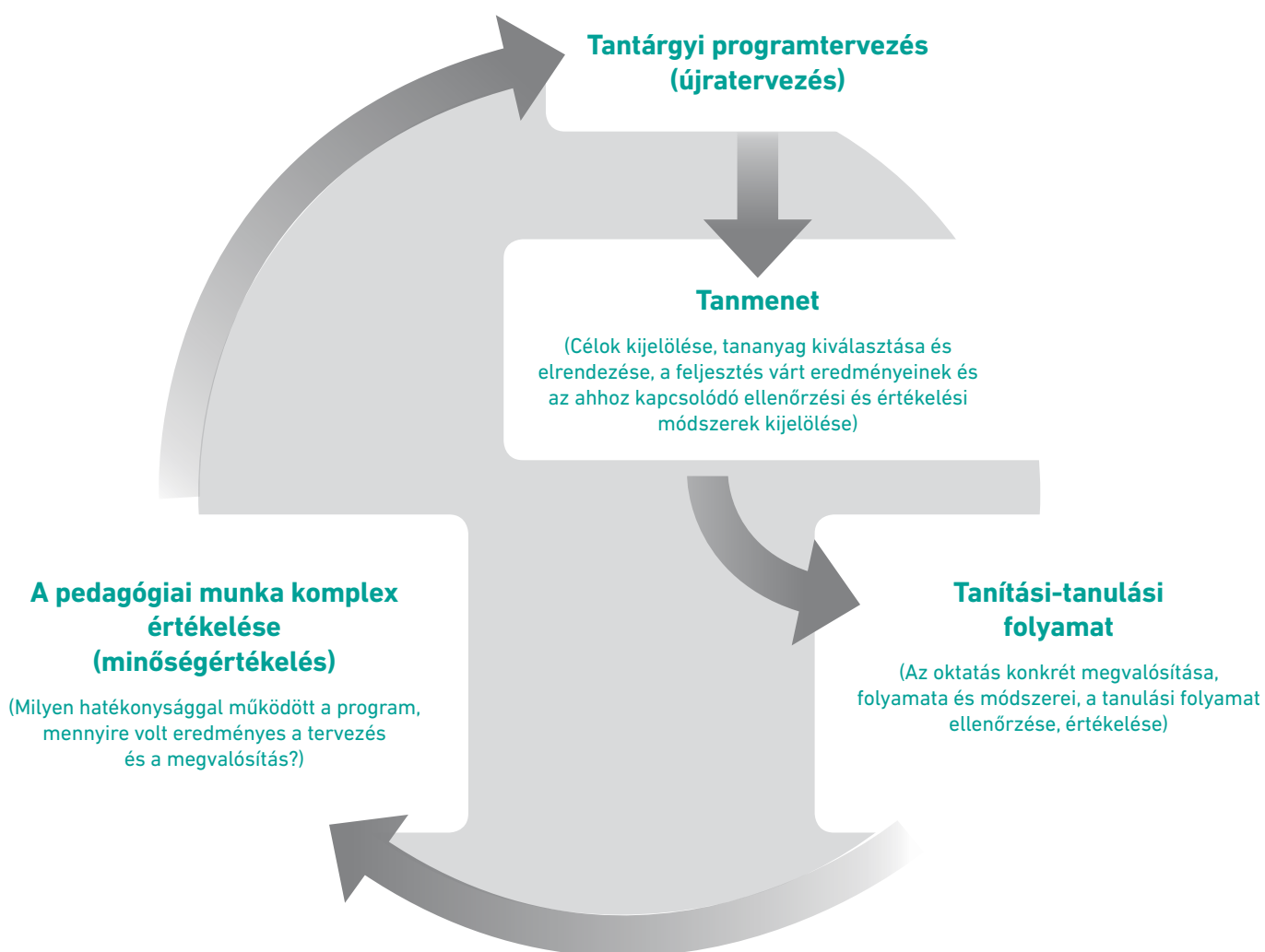
Az oktatási folyamatot részletesebben tárgyaljuk a 12. fejezetben.

tanterv megvalósításához. Tartalmazza a tanmenet elkészítését, benne természetesen az oktatási célok kiűzésével, az éves program megvalósítását, a tanulás folyamatos ellenőrzését és értékelését, végül a teljes folyamat minőségének komplex elemzését.

Ez a körforgás rendkívül összetett, dinamikus rendszer, amely évről évre ismétlődik, s amelyet a pedagógus gyakorlatban eltöltött évei, tapasztalata és rutinja egyre pontosabbá és eredményesebbé tesz, hiszen a szakmódszertani kultúrája állandóan gyarapodik.

A **szakmódszertani kultúra** az a tudományos alapokon nyugvó, az egyének szakmai nézőpontjait átfogó pedagógiai tevékenységrendszer, amelyen keresztül lehetővé válik a tanulói személyiségfejlesztés és az integrált testkulturális tudás átszármaztatása.

Az oktatási folyamat tehát a módszertani kultúrán keresztül nyeri el végső formáját, a pedagógusok metodikai döntésein keresztül válik a tanulók számára kézzelfogható tanulási feladatokká.



4.1. ábra: Az oktatás folyamatának egyszerűsített rendszerábrája

4.2. Az oktatás módszereinek értelmezése és viszonya az oktatási stratégiákkal

A magyar testnevelési szakirodalom nem egységes abban a kérdésben, hogy mit is értünk oktatási módszerek alatt. Ennek háttérében elsősorban az általános didaktikai elképzelések sokfélesége áll. A módszer, módszerek fogalmát *Rétsági Erzsébet* (2004) és *Makszin Imre* (2002) egyaránt értelmezi, azonban míg *Makszin* oktatási módszerekről, addig *Rétsági* inkább metodikai eljárásokról beszél. Saját értelmezésünkben a módszer, módszerek kifejezést mindazokra, a pedagógus szabályozása alatt (de a pedagógus és a tanulók közös, alkotó munkája folytán) megvalósuló tevékenységekre értjük, amelyek hozzájárulnak a tanítási-tanulási folyamat megvalósításának minőségi és mennyiségi feltételeihez. Egy-egy módszer arra ad választ, hogy a meghatározott tananyagot, oktatási vagy nevelési feladatot milyen kommunikáció mellett, mely tanulásszervezés segítségével, milyen tanulási környezetben, vagyis hogyan dolgozzuk fel. Ennek megfelelően az egyszerűbb értelmezhetőség kedvéért a továbbiakban a módszer és eljárás kifejezéseket ugyanazon jelentéstartalommal használjuk könyvünkben.

Az **oktatási módszerek, eljárások** együttesen jelentik az **oktatás módszertanát**, amely a tanítási-tanulási folyamatot alkotó módszerek összességét jelenti számunkra.

A módszerek rendkívül sokfélék lehetnek, amelyek előre definiált szabályozásméleti mechanizmusok alapján **két alapvető oktatási stratégiába** (direkt és indirekt oktatási stratégia), azon belül pedig különböző tanítási stílusokba (Mosston és Ashworth, 2008), stratégiákba (Rink, 2010), illetve tanterveméleti jellemzők alapján oktatási modellekbe (Metzler, 2011) rendezhetők.

A **tanítási stílusok** (Mosston eredeti elnevezése) olyan speciálisan tervezett tanítási tevékenységet feltételeznek, amelyben a tanulási környezetet manipulálva más és más fejlesztési célokat, hangsúlyokat valósíthatunk meg. Egy-egy tananyag konkrét feldolgozásának meg-

tervezésekor elsőként az oktatás stratégiájáról, illetve a legcélszerűbb tanítási stílusról kell döntést hoznunk.

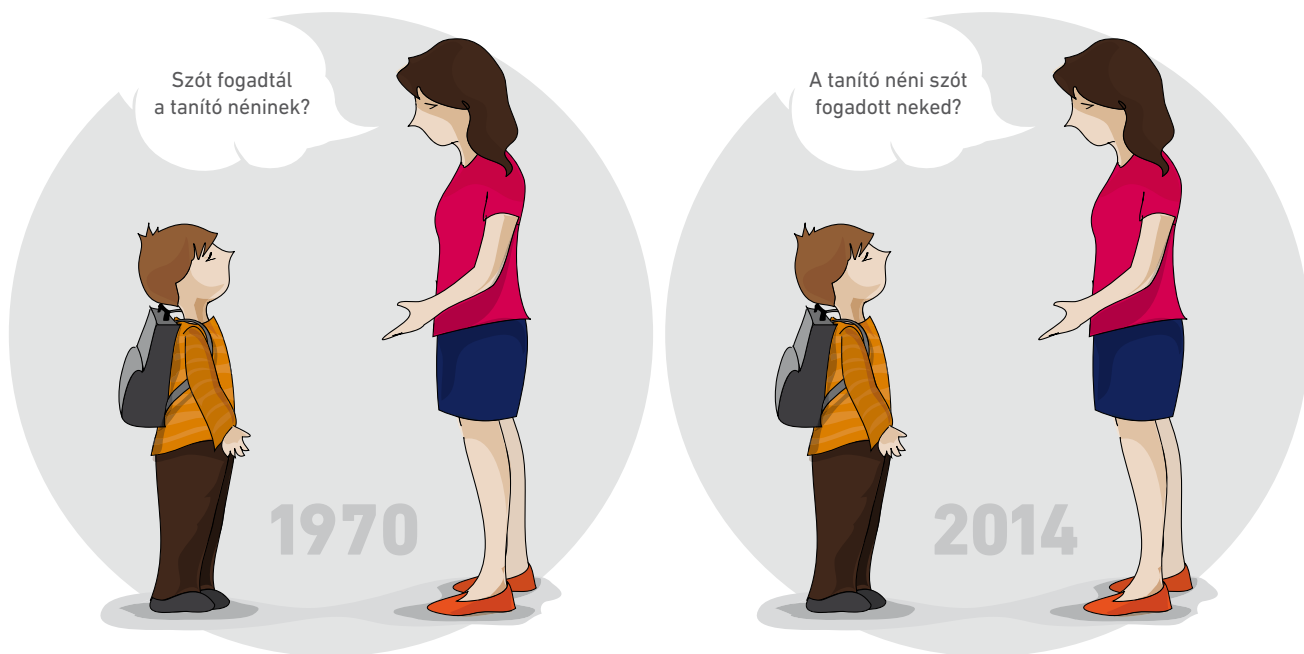
Megjegyzés

A tanítási stílus mint kifejezés értelmezésével kapcsolatban megerősítjük *H. Ekler Judit* (2015) tisztázó gondolatát, aki megfogalmazza, hogy a tanítási stílus fogalmát legtöbbször a tanár egyéni, személyiségét, cselekvésmódját, kommunikációs stílusát jellemző sajátosságaival, személyes tulajdonságaival azonosítják. Ez azonban inkább az **egyéniség** kifejezéssel illelhető, és nem keverendő a **Mosston-féle tanítási stílus** kifejezéssel.

A tanítás és oktatás fogalmi problémájáról röviden

Az iskolai testnevelésben megvalósuló pszichomotoros dominanciájú tanulás a rendszeres gyakorlás eredményeképpen valósul meg. A pszichomotoros cselekvéstanulás dominanciája azonban nem szoríthatja a háttérbe a kognitív és affektív személyiségterületek jelenlétét és formálódását. Sőt! Testnevelő pedagógusként feladatunk, hogy a személyiséget komplexen értelmezve a pszichomotoros tanulást csatornába állítsuk a személyiségfejlesztés támogatása érdekében. A tanítás és a tanulás ebben a személyiségfejlesztési folyamatban elválaszthatatlan egységet képeznek. A tanítás módszertana, minden esetben reagál arra, hogy mit gondolunk a diák tanulásának jellemzőiről. Mai felfogásunkban a tanítás – mint a pedagógus irányából érkező pedagógiai tevékenységegyüttes – elszakadt attól a tanításfelfogástól, amely a diákok passzív befogadására, a kizárólagos frontális jelenlétre épített. Megváltozott a tanulás kognitív, affektív és motoros területeken lezajló lehetséges mechanizmusairól alkotott felfogásunk, aminek magával kell vonnia a tanítás fogalmának, értelmezésének változását is. Könyvünkben ennek megfelelően a tanítás és a szűk értelemben használt oktatás kifejezések között nem teszünk különbséget, így nem okoz zavart, amikor tanításról vagy oktatásról beszélünk a későbbiekben.

4.3. Az oktatási stratégiák bemutatása



4.2. ábra: A társadalmi változások hatása az iskolára

A hatékony testnevelésórák körültekintő és részletes tervezési folyamat eredményei. A pedagógiai tervezés nélkülözhetetlen eleme a minőségi munkának, a tanulási folyamat eredményességének. A hosszú távú, középtávú és rövid távú tervezés megvalósításával kapcsolatban jelentős szakirodalmi előzmények állnak rendelkezésre (Makszin, 2002; Rétsági, 2004). Könyvünk jelen kiadásában saját rendszert kialakítva a 12. és 13. fejezetekben foglalkozunk ezzel a didaktikai területtel.

A tervezés közvetlen eredménye a testnevelésórák során, vagyis a tanítás-tanulás folyamatában érvényesül. A tanterv lebontása és éves elrendezése mellett szükség van az egyes tanórákon alkalmazott módszertani tervezésre is. A tanterv megadja a választ a mit kérdésre, de a hogyannal kapcsolatos döntéseket minden esetben a pedagógusnak kell meghoznia. Míg a tananyagot a tanterv részletesen szabályozza, addig a módszertani vonatkozásokról a tanterv csupán szemléleti elveket írnyoz elő.

A hagyományos testnevelés-tanítás során a tanórai döntéseknek szinte mindegyikét a pedagógus hozza meg. Ő dönt a tananyagról, annak lebontásáról, a tanulásszervezés kérdéseiről, egy mozgáskészség oktatásának lépéseiről, a visszajelzés, az ellenőrzés és értékelés módszereiről. A teljes folyamat az ő kezében összpontosul, a tanulók pedig végrehajtják az előírt gyakorlatmennyiséget, megcsinálják a feladatokat. A tanóra egyes feladatai esetében a céloktól és a tananyagtól függően természetesen ez a klasszikus megközelítés is megállja a helyét és szükséges a gyakorlatban, azonban nem csupán így lehetséges a testnevelésórák irányítása. A testnevelésóra felfogható a tanulással kapcsolatos döntések sorozatának, amely döntéseket egészében nem feltétlenül a pedagógusnak kell meghoznia. Felmerül a kérdés, hogy ha a tanórák folyamán minden döntést a pedagógus hoz meg a tanulók tanulásával kapcsolatban, akkor hogyan lesz elvárható az autonóm, önszabályozott tanulás kialakulása? A válasz természetesen az, hogy csak nagyon korlátozottan. Ebből fakadóan rendkívül fontossá válik a 21. század iskolai testnevelése számára, hogy milyen

módszerekkel törekszik az autonóm, önfejlesztő, élet-hosszig tartó tanulás lehetőségeinek megteremtésére.

Muska Mosston megítélésünk szerint a 20. század legnagyobb hatású elméletét és gyakorlatát alkotta meg az iskolai testnevelésben, amely ma már minden nemzetközi testnevelési szakirodalom egyik meghatározó tartalmát képezi. *Mosston* 1966-ban publikálta először úgynevezett spektrumelméletét, amelyben különböző tanítási stílusokat határozott meg a tanítással és tanulással összefüggő döntéshozatali mechanizmusok alapján. A **spektrumelmélet** 11 különböző tanítási stílust különít el és határoz meg. Minden tanítási stílus módszertanilag sajátos módon rendszerezett, amely okán az egyes stílusokat terminológiai szempontból stratégiáknak is nevezhetjük, ahogyan például *Rink* (2010) is teszi. (A terminológiai azonosság kicsit zavaró, hiszen a két alapvető oktatási stratégiai irányon belül – direkt és indirekt – a tanítási stílusok lényegében önálló stratégiákként is értelmezhetők, vagyis szinonim jelentést is tulajdoníthatunk nekik.)

A tanítási stílusok új utakat nyitottak a testnevelés tanításában, mivel univerzális módon alkalmazhatók még a legújabb tanulásemelvényekhez (például cselekvés pedagógiája, konstruktív pedagógia, kognitív tanulás teória) illeszkedően is. Tapasztalt és innovatív pedagógusokként sok esetben ösztönösen alkalmazunk időlegesen indirektebb tanítási stílusokat, ha azonban tudatosabban használnánk az egyes stílusokat, minden bizonnyal növekedne az eredményességünk.

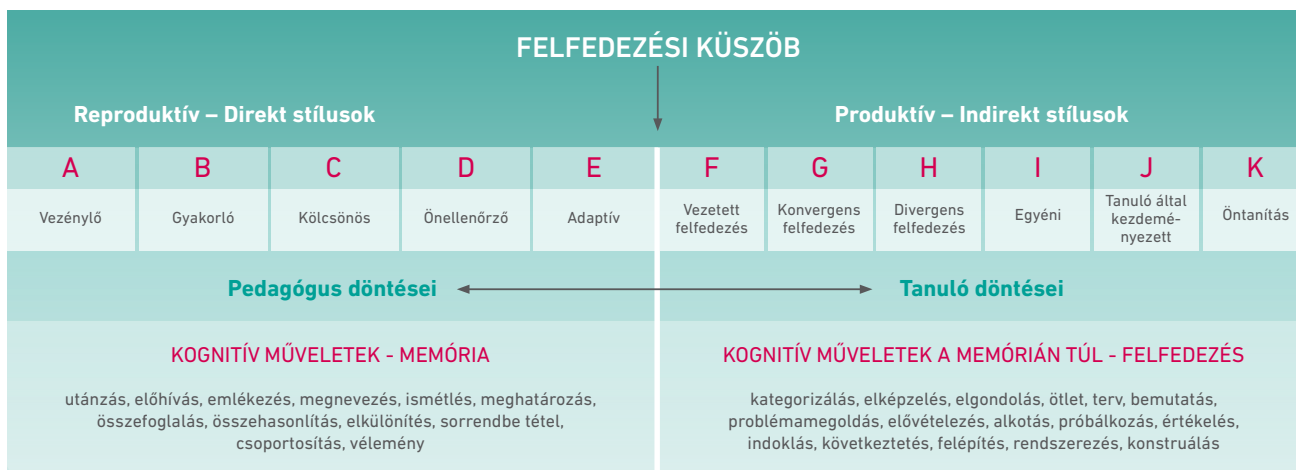
Feltehetjük ugyanakkor a kérdést, hogy miért alkalmaznánk különböző tanítási stílusokat a gyakorlatunkban, ha már eddig bevált és hatékony módszereket alkalmazunk. A választ saját tapasztalatunk mondatja velünk: mert még felkészültebb, még hatékonyabb és még eredményesebb pedagógusok válhatnak belőlünk, és méginkább segíthetjük az önálló, önszabályozott, autonóm tanulás kialakulását. A tanítványaink pedig rendkívül hálásak lesznek egy-egy új tanítási stílusban történő tananyagfeldolgozás kihívásai és változatossága, továbbá a tanulási folyamatban történő aktív részvételi lehetőségek miatt. Az egyes tanítási stílusokhoz illesz-

kedő módszerek tudatos és rendszerezett alkalmazása új kihívásokat jelentett a saját gyakorlatunk számára, ugyanakkor segített újraértelmezni, az iskolai testnevelés módszertani megközelítéseit.

Nem létezik egyféle, mindenre válaszokat kínáló testnevelés-tanítás, ahogyan a tanítási stílusok közül sem jobb vagy rosszabb az egyik a másiknál. Minden az alkalmazáson és a tanulócsoporthoz történő illesztésen múlik. A módszereket változatosan, sokszínűen, de differenciált szemlélettel kell alkalmaznunk annak érdekében, hogy minél eredményesebb tanulási tapasztalatokhoz juttassuk tanítványainkat.

A tanítási stílusok stratégiákba rendezésekor szabályozásemelvényi szempontból kétféle irányt különítünk el. Az első a **pedagógusközpontú (direkt)**, a második a **tanulóközpontú (indirekt)** stratégiák csoportja. A két fogalom jól ismert a hazai szakirodalomban (például Báthori, 1991; Makszin, 2002; Rétsági, 2004; Rétsági és Hamar, 2004), a módszertanuk átfogó bemutatására mindeddig nem nagyon találunk példát.

Az eredeti, mosstoni spektrum nyomán az egyes testnevelési szakkönyvek sokféleképpen nevezik meg az egyes stílusokat, és a rendszerezésük is eltérő. Az eredeti spektrumot az egyes tanítási stílusokkal és a hozzá kapcsolódó kognitív jellemzőkkel együtt a 4.3. ábra mutatja. Az ábrán az egyes stílusok megnevezései láthatók különböző betűjelzésekkel jelölve a legdirektebbtől a legindirektebb irányába. Az A–E és az F–K betűkkel jelölt tanítási stílusok között látható egy teoretikus határ, amit **felfedezési küszöbnek** neveztek el a szerzők. A felfedezési küszöbtől balra lévő stílusok esetében a pedagógusok több döntést hoznak, és a tanulók az addig tanultakat alkalmazva, arra építve hívják elő a tudásukat (reproduktív tanulás). A produktív stílusok esetében a tanítványoknak magasabb szintű gondolkodási műveletek felhasználásával kell részt venniük a feladatokban, amelyek a meglévő tudásra épített új tudás konstruálását és elsajátítását teszik lehetővé. Mindkét fő stíluscsoport esetében beillesztettük azokat a hívószavakat, amelyek jól mutatják, hogy mely kognitív műveletek feleltethetők meg a két fő oktatási stratégiának.



4.3. ábra: Mosston és Ashworth (2008) tanítási stílusai

Nagyon fontos újra kiemelni, hogy a **tanítási stílusok egyenrangúak**, önmagukban egyik sem jobb vagy rosszabb a másiknál. Azt, hogy melyik stílus éppen a megfelelő egy tananyag feldolgozásához vagy a fejlesztési célok eléréséhez, több tényező befolyásolja. Ezek közül kiemeljük magát a tananyagot, az adott gyakorlat bal- esetveszélyes jellegét, az adott osztály magatartásának színvonalát, a felelősségtudatuk szintjét, az előképzettségüket és az adott tanórához kapcsolódó motoros, kognitív és affektív célrendszert.

Ahogy említettük a tanítási stílusok legfőbb különbségét az jelenti, hogy milyen mennyiségű, nehézségű döntés és felelősség elé állítjuk tanítványainkat. Egy gyakorlatias példán keresztül érzékeltetve könnyű belátni, hogy milyen nagy különbség van egy adott tananyag feldolgozásában, ha a tanuló(nak):

- előre meghatározott feladatnál ugyanazt és ugyanúgy kell végrehajtaniuk, közvetlen pedagógusi felügyelet mellett;
- előre meghatározott feladatnál választhatnak a meglévő két vagy több lehetőség közül önállóbb feladat végrehajtással;
- előre meghatározott feladathalmazból maguknak kell kiválasztani a saját képesség- és készségszintjükhöz megfelelő feladatot és a végrehajtás mennyiségét;
- önállóan találják meg egy előre meghatározott probléma egyetlen jó megoldását segítséggel vagy anélkül;
- önállóan találják meg egy előre meghatározott probléma több jó megoldását segítséggel vagy anélkül;

- kooperatívan együttműködve kell megtalálniuk egy előre meghatározott probléma egyetlen vagy több jó megoldását;
- önmaguknak vagy kooperatívan kell megalkotniuk a problémát és megtalálni arra a megoldásokat is.

A testnevelés nemzetközi tantárgypedagógiai szakirodalma ugyanakkor az eredeti spektrumra alapozva, más szempontokat is figyelembe véve mutatja be az egyes stílusokat.

Graham és munkatársai (2013) például a stílusok helyett „*tanítási megközelítéseknek*” nevezték őket, és az alábbi hat típust emelték ki.

1. Interaktív tanítás;
2. feladattanítás;
3. társtanítás;
4. vezetett felfedezés;
5. kooperatív tanulás;
- és 6. a tanulók által tervezett tanulás.

Rink (2010) tanítási stratégiáknak nevezte őket, és hat formát különböztetett meg.

1. interaktív tanítás;
2. „állomásos” tanítás;
3. társtanítás;
4. kooperatív tanítás;
5. öntanítás;
6. kognitív stratégiák, amelyek mellé hetedikként beemeli a teamtanítást.

Shimon (2010) az eredeti elmélethez leginkább illeszkedő elnevezésekkel, három pedagógusközpontú stílust (1. vezénylő; 2. gyakorló; 3. önellenőrző stílusok), és három tanulóközpontú stílust mutatott be (4. kölcsönös vagy társtanítás; 5. vezetett felfedezései stílus; 6. divergens stílus).

Könyvünkben az oktatási stratégiákat szabályozásméleti szempontból a már hivatkozott szakirodalmi háttér alapján strukturáljuk, kiválasztva és felépítve a magyar testnevelési hagyományokhoz legjobban illeszkedő rendszert. A rendszert a 4.1. számú táblázatban jelenítettük meg a legfontosabb jellemzőket összegyűjtve.

A rendszer lényege hogy a tanítási-tanulási folyamatban ki, mikor és milyen mélységű döntéseket hoz a tanítási órán. A **pedagógusdominanciájú tanítási stílusok** a direkt oktatási stratégiák körébe tartoznak, mivel a tanulókkal és a tanulással kapcsolatos döntések egészét vagy azok nagy részét a pedagógus hozza meg.

A **tanulóközpontú tanítási stílusok** pedig az indirekt oktatási stratégiák módszertani repertoárját gazdagítják. Itt a tanulók kerülnek a középpontba, és domináns szerepet vállalnak (kapnak) a saját tanulási folyamatukkal kapcsolatos döntések meghozatalában. A két alapvető stratégia jellemzőjét és az egyes tanítási stílusokat a későbbiekben kifejthetjük részletesen.

Az említett szakirodalmi háttér alapján lássuk milyen konkrét módszertani struktúrákba rendeződnek az egyes tanítási stílusok, mikor és mire alkalmazhatók!

ALAPVETŐ OKTATÁSI STRATÉGIA	TANULÁSI JELLEMZŐ	TANÍTÁSI STÍLUS	CÉLOK, FŐ JELLEMZŐK	TANULÁSSZERVEZÉS, FOGLALKOZTATÁS
DIREKT, PEDAGÓGUSKÖZPONTÚ	REPRODUKTÍV	Vezénylő, parancsoló	a pedagógus követése, másolása	együttes, frontális <ul style="list-style-type: none"> ● könnyű átláthatóság, ● differenciálás és az egyéni különbségek figyelmen kívül hagyása
		Interaktív	mozgástanulás	együttes, differenciált <ul style="list-style-type: none"> ● sikerorientált tanulás ● egyéni különbségek figyelembevétel
		Állomásos	önálló gyakorlás	csopartos <ul style="list-style-type: none"> ● autonóm gyakorlás ● osztott figyelem
		Önellenőrzéses	önálló gyakorlás	páros, csoportos <ul style="list-style-type: none"> ● autonóm gyakorlás ● személyes felelősség
INDIREKT, TANULÓKÖZPONTÚ	PRODUKTÍV	Társtanítás	felelősségvállalás, mozgáselemzés	páros, csoportos <ul style="list-style-type: none"> ● jól megválasztott, egyértelmű szempontok ● nehezebb áttekinthetőség
		Kooperatív tanulás	önálló csoportmunka, egyéni felelősség	páros, csoportos <ul style="list-style-type: none"> ● előzetes felkészülés ● csoportmunka nyomon követése
		Konvergens felfedezés	problémamegoldó gondolkodás, mozgástanulás	egyéni, páros <ul style="list-style-type: none"> ● kérdések összeállítása ● mozgásanyag megfelelő kiválasztása és felépítése
		Divergens felfedezés	kreativitás, mozgástanulás	egyéni, páros <ul style="list-style-type: none"> ● lehetséges megoldások ismerete
		Tanulók által tervezett tanulás	alkalmazó gyakorlás, egyéni felelősség	egyéni, páros, csoportos <ul style="list-style-type: none"> ● jól előkészített feladatlista

4.1. táblázat: Az oktatási stratégiák és tanítási stílusok jellemzőinek összefoglalása

4.4. Direkt, pedagógusközpontú oktatási stratégiák

4.4.1. A tradicionális vezénylő, parancsoló tanítási stílus

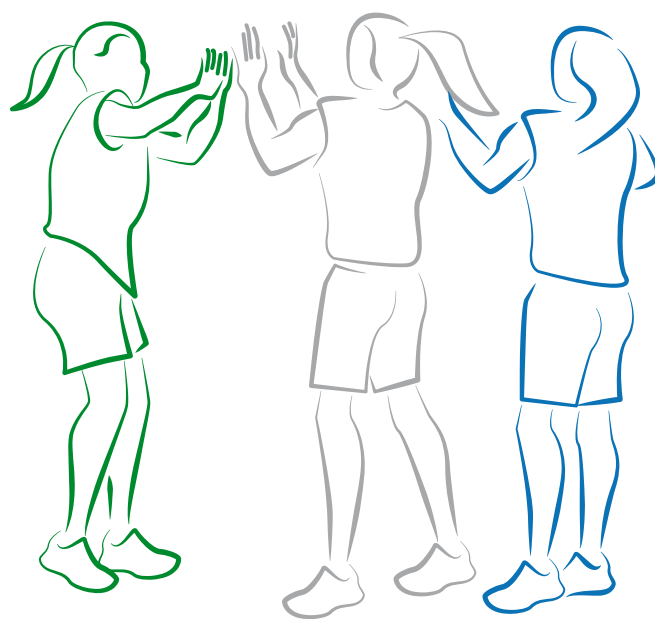
Az iskolai testnevelésben – csakúgy, mint a sportéletben – a leggyakrabban, és sokszor sajnos kizárólagosan alkalmazott megközelítés a direkt utasításokra és közvetlen kontrollra épített tanítási stílus. Totálisan direkt oktatásról akkor beszélünk, amikor a tanóra összes döntését a pedagógus hozza meg, a tanulók csupán végrehajtanak. A pedagógus döntései kiterjednek a tananyag feldolgozásának menetére, a feladatok, gyakorlatok típusára, a bemutatásokra, az eszközök kiválasztására, az ismétlésszámra, a pihenőidők megválasztására, az esetleges csoportok kialakítására, a választott játékokra, a visszajelzés és értékelés kritériumaira, módszereire. Ebben a stílusban a differenciálásnak nyoma sincs, mindenki egyszerre, egy időben ugyanazt csinálja. Az ismétlésszámok és a pihenőidők azonosak az egész osztály számára. Mindenki ugyanazt, ugyanolyan szempontok alapján és ugyanúgy gyakorol. A tanítványoknak feltett kérdések száma minimális, vagy egyáltalán nem jelenik meg a testnevelésórán. Összességében tehát a mit, miért, mikor, kivel és hogyan kérdések a pedagógus kizárólagos döntéseinek múlnak. Habár néhány esetben, a tanórák egyes részeiben rövid időre indokolható ennek a stílusnak az alkalmazása (például együttes bemelegítés közben), rendszeres alkalmazásának a háttérbe kell szorulnia. A korszerű tanulásfelfogások és oktatásmódszertan szempontjából gyakran nehezen értelmezhető, kevésbé hatékony tanulási környezetet teremt a testnevelésórán.

4.4.2. Interaktív tanítási stílus

A minőségi értelemben hatékony és eredményes direkt oktatás önmagában hordozza a differenciálás és adaptivitás szempontjait. Attól függetlenül, hogy a legtöbb döntést a pedagógus hozza, igyekszik más tanítási stílusokban alkalmazott módszereket is illeszteni az oktatási folyamatba. Habár a feladatokkal kapcsolatos döntésekért alapvetően a pedagógus a felelős, döntéseit az órán történő előzetes mozzanatok, a tanítványok gyakorlási sikerei és reakciói befolyásolják. Ebben a stílus-

ban a tananyag (tanulandó ismeret, készség vagy készségcsoport) általában minden tanuló számára ugyanaz (együttes vagy csoportos osztályfoglalkoztatás) azzal a kitételrel, hogy csakis abban az esetben történik 100%-ban ugyanúgy osztályszinten, ha az valóban minden tanuló számára megfelelő (például a bemelegítés vagy a levezetés során gyakran adódik ilyen helyzet). Kommunikációs jellemzője, hogy legtöbbször a teljes osztályhoz szól, mégis sok személyes visszajelzést tartalmaz. Az interaktív tanítás során azonban törekednünk kell arra, hogy lehetőség szerint **minél több gyakorlat minél többször differenciált formában** jelenjen meg², ennek megfelelően a gyakorlás kisebb csoportokban, párokban, illetve egyénileg is is történhet.

A pedagógus számára a gyakorlatok végrehajtásának nyomon követése, a gyakorlatok egymásra épültségének irányítása, a könnyítések és a nehezítések, az ismétlésszámok és pihenők a megfigyelései alapján dőlnek el. Ha a tanítványok feladatvégrehajtásaival kapcsolatos megfigyelései pontosak, akkor adekvát döntéseket tud hozni a tanulási folyamat szabályozásával kapcsolatban. Ez mindenképpen a tanítási stílus előnyei között emlí-



Jó lehetőség erre a feladaton belüli variációk módszere, amelyről a 6.3. alfejezetben lesz szó.

tendő szempont, amely megalapozza valódi hatékonyságát. Az interaktivitás tehát azt jelenti, hogy a pedagógus állandóan figyelemmel kíséri a tanulói reakciókat, feladatvégrehajtásokat, a végrehajtások sikerességét, és a szituációtól függően megfelelő válaszokat képes adni. Ha azonban a megfigyelései bizonytalanok, esetleg tévesek, ha a feladatok adaptációja rosszul vagy nem történik meg, akkor könnyedén elcsúszhat az oktatás sikeressége, amely közvetlenül kihat a tanítványok tanulási folyamatára és motivációjára. A tapasztalt, gyakorlott pedagógusok egyre jobb megfigyelőkké válnak, melynek következményeképpen a döntéseik is jobban illeszkednek a valós tanulói igényekhez.

Gyakran előfordul, hogy a pedagógus feladatadása, feladatmódosításai mellett (például „Te így csináld, te úgy csináld!”) a **tanulóknak is lehetősége van választani** a könnyebb vagy nehezebb megoldások közül, annak érdekében, hogy mindenkinek lehetősége legyen hasonló sikerességgel, illetve terhelés mellett dolgozni. Ez a törekvés már a diákok önmegfigyeléseire is épít, ami erősíti a kognitív jelenlétet és a személyes felelősség növekedését. Ahogy a feladatokkal kapcsolatos döntéshelyzetekben egyre inkább a tanítványainkra támaszkodunk, úgy csempészhetünk indirekt eljárásokat a tanórába. Ezzel párhuzamosan pedig a tanulás egyre individuálisabb jellegűvé válik, ami alapvető feltétele a hosszú távú testnevelési céljaink megvalósításának.

A tanítási stílust leggyakrabban akkor alkalmazzuk, ha egy mozgáskészséget a pontos, vezető műveletek gyakorlásán, egymásra építésén és tudatosításán keresztül kívánjuk megtanítani. A mozgástanulás korai szakaszában, amikor a tanítványok még nem képesek kontrollálni az adott mozgást, **nem** ez a legmegfelelőbb mozgásoktatási megközelítés. A természetes mozgások fejlődésekor, az úgynevezett fundamentális mozgásfejlődési fázisban a gyerekek a próbálkozásokon, **önálló kísérletezésen, felfedezésen** keresztül tanulnak különféle mozgásokat a hétköznapi életben. Erre a tanulási jellemzőre építve a felfedezéses tanuláson alapuló módszerek segítik a legjobban tanulásukat³. Ez a megállapítás azonban nem zárja ki a hagyományos oktatási metodika alkalmazását.

PÉLDA AZ INTERAKTÍV TANÍTÁS FOLYAMATÁRA

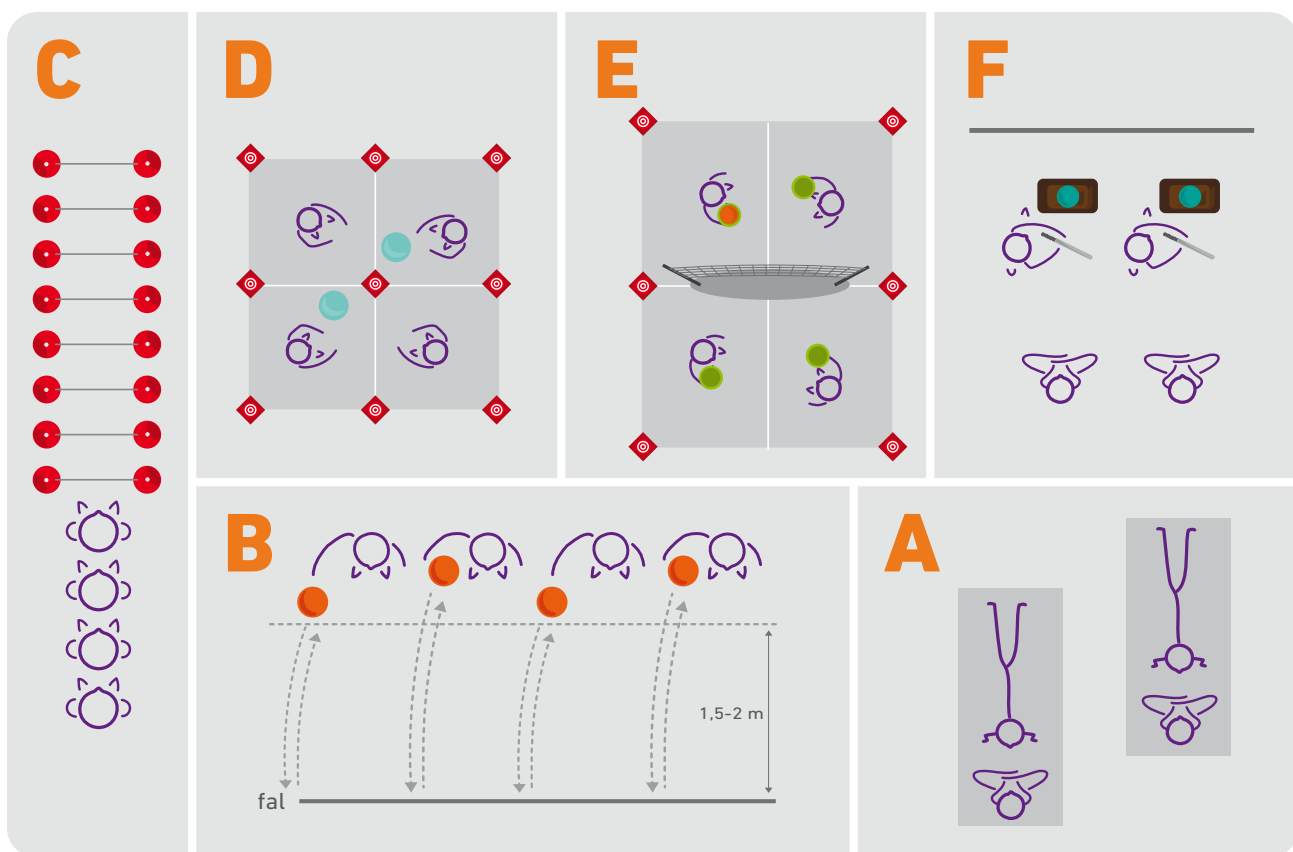
Pontosan kijelöljük a tanítványok számára, hogy mit fognak tanulni (például fektetett dobást). Ezt követően attól függően, hogy globális vagy parciális oktatást választunk, megtörténik az adott mozgás (vagy mozgásszakasz) pontos bemutatása (pedagógus által) vagy bemutattatása (diák által), kiemelve a végrehajtás fókuszában álló mozgástanulási szempontot. Megkezdődik a gyakorlás, amit folyamatos és specifikus visszajelzések segítenek. A gyakorlás folyamatosan, egyre nehezedő, egymásra épülő gyakorlatokon keresztül zajlik, miközben lassan bővülnek a tanulási szempontok is. A gyakorlást nagyfokú sikeresség kell, hogy jellemezze minden tanuló számára, vagyis kényszerűen adaptálnunk kell a gyakorlatot az ügyesebbek és kevésbé ügyesek számára egyaránt (például a feladaton belüli variációk módszerével). Ebből fakadóan osztályszinten a tanulók 3-4 különböző nehézségű gyakorlatot végeznek attól függően, hogy milyen előképzettségük van.

4.4.3. Az állomásos vagy gyakorló tanítási stílus

A direkt tanítási stílusok sorában a következő helyet az állomásos tanítás foglalja el. Hagyományosan ez a típus szervezésében a csapatfoglalkoztatási formáknak vagy a köredzésnek feleltethető meg (lásd 8.1. alfejezet), ahol a tanulók egyszerre, kisebb csoportokban dolgoznak, és folyamatosan váltják az egyes feladatvégzési helyszíneket, állomásokat. Minden állomásnak saját feladata van, amely feladatok lehetnek hasonlóak, de teljesen különbözőek is. A tanulók önálló tevékenységének lehetőségei és a pedagógus rugalmasabb tevékenységgyűjtése miatt az iskolai testnevelés kedvelt és népszerű tanulás-szervezési megoldásaként tartjuk számon ezt a tanítási stílust. A tanulás-szervezése viszonylag önálló feladatvégrehajtásokat vár el a tanulóktól, ezért az autonóm gyakorlás első igazi lehetősége. Részben ebből fakadóan is sokkal nagyobb teret enged a saját tempóban történő gyakorláshoz.



Ezekről a módszerekről később még ejtünk szót.



4.4. ábra: Az állomásos tanítási stílus teremrendezésének példája (6 állomás, különböző tananyag)

A 4.4. és 4.5. ábra egy állomásos gyakorlás pályarajzát mutatja. Az állomásos tanítás az első kiadáshoz tartozó DVD-mellékletben is megtekinthető.

A feladatok kiválasztása a pedagógus döntése alapján, de különböző szempontok figyelembevételével történik. Ilyen szempontok a rendelkezésre álló tér és az osztálylétszám aránya, az eszközök hozzáférhetősége, az önálló és differenciált gyakorlás megteremtése, az individualizáció (egyéni szabottság), illetve a változatos gyakorlás lehetőségének motivációs igénye.

A feladatokat szervezhetjük olyan módon, hogy mindenki végighalad minden állomáson, de választhatóvá is tehetjük érdeklődés, illetve a képesség-/készségfejlődés szükségessége alapján. Utóbbi esetben nem feltétlenül végez el minden feladatot minden tanuló.

Az állomások és az állomásokon végzett feladatok megtervezésekor fokozottan figyelembe kell vennünk, hogy

milyen tananyagot kívánunk feldolgozni, milyen sorrendben helyezzük el a gyakorlólhelyeket, milyen terhelést kívánunk adni, illetve milyen célok érdekében alakítjuk ki az állomásokat.

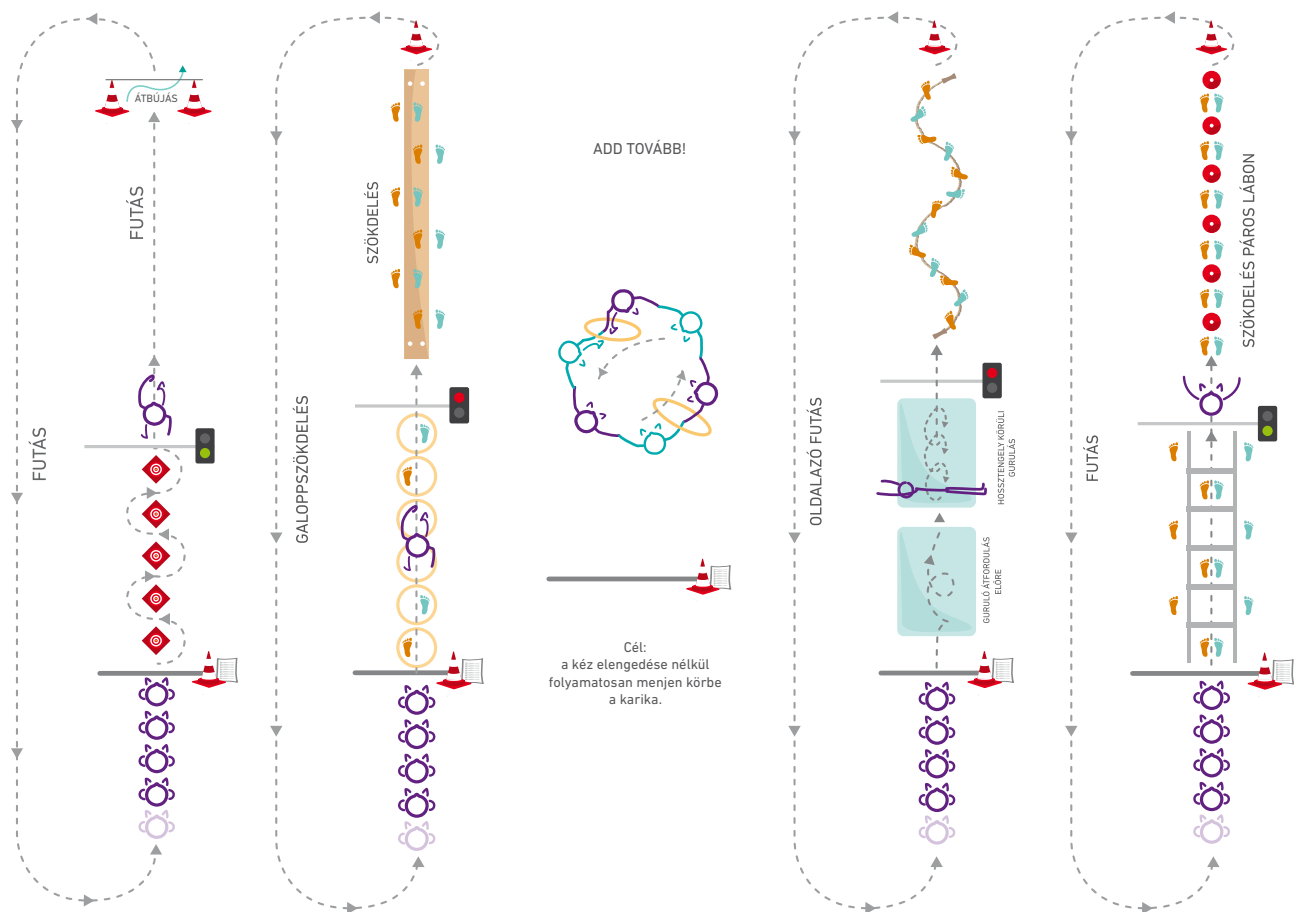
A gyakorlás közben minél gyakrabban **alkalmazzunk zenét!** A zene kiváló és egyszerűen elérhető motivációs eszköz, ráadásul a zene hossza és ezzel együtt a gyakorlás ideje szabadon igazítható. Ha vége a gyakorlásnak egy állomáson, akkor a zene megállításakor a tanulók fejezzék be a gyakorlást, menjenek a következő állomásra, majd a zene bekapcsolásával kezdjék meg újra a feladatokat! Emellett javasoljuk, hogy az egyes állomásokon töltött időre vonatkozóan inkább **időkeretet** határozzunk meg, mint ismétlésszámokat. Ha ismétlésszámokat és/vagy több feladatot adunk meg egy állomáson, akkor össze kell hangolnunk az egyes állomások feladatainak végrehajtásához szükséges időt, hogy elkerüljük a tétlenséget. Általános szabályként kérhetjük tanítványainktól, hogy aki készen van egy adott feladatsorral, a váltásig gyakoroljon

tovább. Az egyes állomásokon töltött időt ebből fakadóan is optimálisan kell megválasztanunk.

A 4.4. ábra egy komplex gyakorló óra fő részének tananyagát mutatja. Az „A” jelzésű teremrészben a diákok különböző erősítő gyakorlatokat végeznek párokban. A „B” teremrész a labdadobások gyakorlását teszi lehetővé. A „C” teremrészben dinamikus láberőfejlesztés történik, míg a „D” helyszínen „lufitengő” zajlik a rúgómozdulat és a szem-láb koordináció javítása érdekében, kooperatív módon. Az „E” pályarészen a háló fölötti átadások gyakorlása zajlik zsinórlabdaszerűen. Végül az „F” területen a párok zsámoly és labda segítségével az ütőmozdulatot gyakorolják tornabot felhasználásával. Minden állomáson egy csoport kezd, melynek létszáma optimálisan 3–6 fő. A csoportok meghatározott idő elteltével befejezik a gyakorlatot, majd az óramutató járásával megegyezően továbbhaladnak a következő betűjelzésű állomásra.

A létszám és a kialakítható területek száma összefügg. Ha lehetőségünk van hat területet elhatárolni, akkor egy 24–28 fős osztály esetében 4-5 fős csoportokat alakíthatunk. A csoportokon belül minden esetben gyakoroltathatunk egyénileg (például „C”), párban (például „A”), vagy egyszerre az egész csoporttal is (például „E”).

Kevesebb állomás és nagyobb létszám esetén beiktathatunk pihenő helyszíneket a terhelésoptimalizálás, illetve a kedvezőbb eszköz- vagy helykihasználás céljából. Például a hat állomás közül a harmadik és a hatodik aktív pihenőhely, ami lehetővé teszi, hogy kisebb területen is nagyobb hatékonysággal dolgozzanak az aktív állomásokon a tanulók. Az aktív pihenés beiktatását (kooperatív feladattal) és kevesebb, másként berendezett terület térrajzát mutatja a 4.5. ábra. A gyakorlatok az első kiadás DVD-mellékletében megtekinthetők.



4.5. ábra: Komplex, ötállomásos akadálypálya térrajza feladatmeghatározásokkal

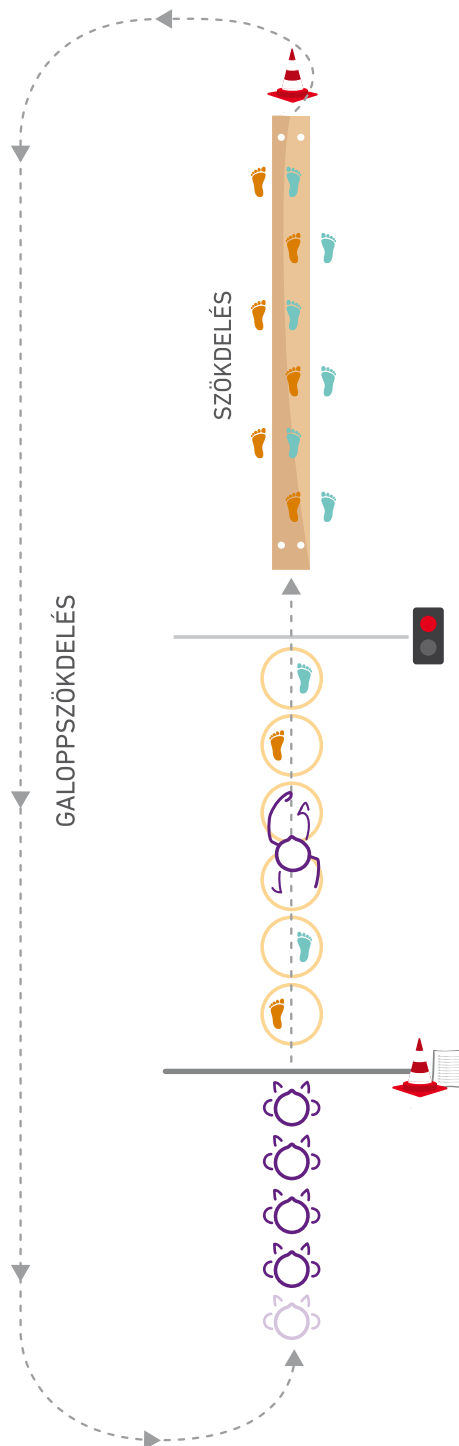
Az egyes állomások kijelölésekor fokozottan ügyelnünk kell arra, hogy a feladatok ne okozzanak balesetveszélyes helyzeteket, illetve a helyszínek megfelelően el legyenek különítve egymástól. Erre különösen kisiskoláskorban a pálya kereszt-, illetve hosszirányú berendezése a megfelelő megoldás.

A 4.5. ábrán öt állomást látunk, amelyben egyszerre jelennek meg különböző futások, szökdelések, gurulások, és az egyensúlyozás. A középső pálya funkciója az aktív pihenés, ahol egy kooperatív játékot játszanak a tanulók.

A tanítási stílus alkalmazása során a legnagyobb nehézséget az állomások kialakítása és az egyes feladatok elmagyarázása jelenti. Hagyományosan ezzel a helyzettel úgy birkóztunk meg, hogy állomásonként levezényeltük, hogy ki, hova, milyen eszközöket tegyen le, majd minden állomáson bemutatattuk a feladatot. Talán nem kell különösebben bizonygatnunk, hogy ez a megoldás rengeteg szervezéssel és időráfordítással járt, amely gyakran fegyelmezési kényszert is szült, így már a gyakorlás elején megnehezítette a pozitív légkör fennmaradását. Hogyan tudnánk ezt célszerűbben, hatékonyabban és főleg a diákokat egyszerre aktivizálva megoldani?

Az állomásos tanítás akkor lesz hatékony, ha a tanítványok ismerik a különböző eszközök hordásának módját, és tapasztalatuk van az állomások kialakításában. Ehhez eleinte természetesen nem nélkülözhetjük a közvetlen kontrollt, azonban a rendszeres gyakorlás eredményeképpen a tanulóink már első osztálytól kezdve egyre önállóbbakká tudnak válni, és gyorsan eljuthatnak az önálló, **feladatkártyák vagy előzetes rajzok (például flipcharttáblán)** alapján történő teremberendezéshez. A feladatkártyák olyan oktatási segédeszközök, amelyek vizuálisan tesznek érthetővé és egyértelművé egy-egy tanulási feladatot vagy pályaelrendezést a diákok számára. A feladatkártyák használatának bevezetésével kapcsolatban azt javasoljuk, hogy kezdetben minden csoport azonos feladatkártyákkal dolgozzon. Ha megtanulják a jelzéseinket és az alkalmazás módját, fokozatosan tehetjük egyre komplexebbé a módszert. A feladatkártyák szólhatnak egyéneknek, pároknak és csoportoknak egyaránt, továbbá érdemes őket hosszú

távra készíteni, hiszen számos gyakorlat a későbbiekben is alkalmazható lesz. A laminált feladatkártya tartós megoldást kínál a tanórai felhasználásra, és könnyen ragasztható akár az adott állomást jelölő bójához, esz-közkhöz vagy falfelülethez. A 4.6. és 4.7. ábra egy-egy feladatkártya-példát mutat⁴.



4.6. ábra: Feladatkártya (példa)



További feladatkártyákat tartalmaz a melléklet.

1. állomás



4.7. ábra: Példa feladatkártyára (Benkó Alexandra és Deák Mária rajza)

A feladatkártyák felépítése – vagyis az, hogy mit tartalmaz és milyen jelöléseket használ – sokféle lehet a korosztálytól, előképzettségtől, tananyagtól és az oktatási céljainktól függően. A feladatkártyákon meghatározhatjuk például a pontos feladatokat, azok sorrendjét és az ismétlések számát egyaránt. Jelölhetjük őket különböző színekkel, amelyekkel több nehézségi fokozatot is kialakíthatunk (hasonlóan a sípályák színezéséhez). Nyitottabbá is tehetjük a tanulást azzal, hogy választható gyakorlatokat írunk rá különböző nehézséggel, vagy éppen egyénileg választható ismétlésszámokat határozzunk meg (például: „8–12 db”; „minimum 10 db” vagy „az egyéni legjobb teljesítmény 50%-nak megfelelő” az ismétlésszám).

A rajzok mellett alkalmazhatunk audioalapú feladatmeghatározásokat, amelyek hanglejátszó segítségével nyújtanak információt, de akár videoalapú feladatkitűzéssel is kísérletezhetünk, például tablet, okostelefon, projektor segítségével. A feladatkártyák egyúttal lehetőséget teremtenek indirekt, problémamegoldást igénylő mozgásfeladatok megadására is (például: „Ugorj át a gumiszalag fölött négy különböző módon, majd gyakorold be őket sorrendben!”). Erről még az indirekt módszerek tárgyalásakor szót ejtünk.



A FELADATKÁRTYA ELŐNYEI

- Jelentősen csökkenti a szervezési időt.
- A látás és a hallás másként kapcsolódik be a feladat megértésébe, mint a hagyományos magyarázat és bemutatás esetében, így érdekesebbé és motiváltabbá teszi a végrehajtást.
- A feladatot nem a pedagógus adja közvetlenül, hanem maga az eszköz (feladatkártya), ami segíti a változatos tanulási feltételek megteremtését.
- A feladatok megértéséhez nem csupán a megfigyelési és utánzási képességre, hanem a magasabb rendű gondolkodási folyamatok bekapcsolására is szükség van.
- Lehetővé teszi a csoportok számára az egyes feladatok közös, kooperatív értelmezését, ami erősíti a kognitív és affektív tanórai célok megvalósítását.
- Segíti az egyéni vezetői szerep és egymás segítségének formálódását azáltal, hogy a feladatokat sok esetben közösen kell megérteni és feldolgozni.
- A feladatkártya feladatai fokozatosan nehezíthetők, amellyel bármilyen egyszerűségű, vagy éppen bonyolultságú feladat adható.
- Támogatja az autonóm, önálló feladatvégrehajtást, ami kedvezően hat vissza a belső motivációs rendszerre.
- Erősíti a pedagógus és a tanítványok közötti bizalmi viszonyt.
- Reprodukív és produktív tanulási célok érdekében egyaránt alkalmazható.

Az állomásos tanítás egyik nagy előnye a pedagógus helyezkedése szempontjából, hogy rugalmasan változtathatja a helyét, célzottan mehet oda segíteni vagy éppen ellenőrizni, értékelni az egyes állomásokhoz. A megfigyelései a hatékonyság szempontjából tehát kulcsfontosságúak. Ahol valami problémát észlel, azonnali segítségadással élhet, illetve megerősítheti a kiváló feladat-végrehajtásokat.⁵ Ha alábbhagy egy-egy tanuló vagy csoport lelkesedése, illetve láthatóan nem figyelnek oda a feladatok minőségi végrehajtására (esetleg nem értik azt), a pedagógusnak be kell avatkoznia, hogy fenntartsa a koncentrációt, vagy pontosítania kell az elvárásait.

4.4.4. Az önellenőrzés bekapcsolása a tanulási folyamatba, az önellenőrzéses tanítási stílus

A tanórák folyamán, az egyre önállóbb és az egyre felelősségteljesebb tanulói részvétel lehetővé teszi, hogy bekapcsoljuk az önellenőrzés lehetőségét a tanulási folyamatba. Az önellenőrzéses stílus során a tanulók olyan önálló feladatokat kapnak, amelyek elvégzését egy **önellenőrzési listán** (4.8. ábra) önmaguknak jelölik. A feladatokat egyénileg, párban vagy maximum négyfős csoportokban célszerű szervezni, a feladatokhoz pedig különböző állomásokat, területeket elkülöníteni. A tanítási stílus legegyszerűbb megjelenési formája, amikor minden tanuló egy önálló feladatlapot kap, amelyen fel vannak sorolva és/vagy le vannak rajzolva a gondosan kiválasztott és egymásra épített feladatok. A diákok mikrocsoportokban haladnak végig az egyes – megfelelő szerekekkel, eszközökkel ellátott – állomásokon. A mikrocsoportokon belül a tanulóknak egyéni és/vagy páros munkaformában kell az egyes gyakorlatokat elvégezniük, majd az adott gyakorlat végeztével rögzítik lapjukon a teljesítés tényét. A jelölés történhet egy egyszerű pipával, az ismétlésszám beírásával, illetve az instrukcióknak megfelelően más módon is.



4.1. kép: A diákok a saját önellenőrző listájukat (feladatlapjukat) töltik testnevelésórán

Az önellenőrző listák (vagy feladatlapok) fontos jellemzője, hogy a rajta lévő feladatok tudatosan szelektáltak a pedagógus részéről. A feladatok csoportosulhatnak egy mozgásanyag köré különböző nehézségi fokozatok alkalmazásával (például dobások különböző távolságra

– feladaton belüli variációk) vagy egy tananyagcsoport, sportág köré (például röplabda alapütései – feladatok közötti variációk), illetve több tematikumból, sportágból válogatva.

A feladatokat a pedagógus írja elő, azonban a diákoknak lehetősége van választani közülük a saját tudásszintjüknek, fejlődési szükségletüknek vagy akár érdeklődésüknek megfelelően. A gyakorlatban bevált, hogy a tanulóknak például a felsorolt 12 gyakorlatból szabadon választott 8-at kell megcsinálniuk.

Az ellenőrző lista tartalmazhatja magát a feladat leírását, ugyanakkor a **végrehajtás minőségével** kapcsolatban is adhat információt (például, hogy mire figyeljen a tanuló az adott mozgás végrehajtása közben). Ebben az esetben inkább **önértékelő lapnak** nevezzük. Természetesen körültekintően segítenünk kell a folyamatot, vagyis a specifikus visszajelzésnek és a végrehajtások egyéni nyomon követésének itt is kulcsszerepe van.

Az önellenőrzéses tanítás során már egészen autonóm módon is szervezhetjük a tanulást. Például az előre elkészített, különböző nehézségű három feladatlap között a diákoknak első lépésként ki kell választaniuk a számukra optimális nehézségűt (színkóddal történő jelölés javasolt), majd a feladatlapján szereplő gyakorlatokat a kijelölt – és feladatlapjukkal is jelölt – területeken (például dobásgyakorlatok, ugrókötel gyakorlatok, futóiskolai gyakorlatok külön helyszíneken) egyénileg, szabadon, meghatározott idő (például 15 perc) alatt kell elvégezniük. Nincs meghatározva a gyakorlatok sorrendje, de az igen, hogy melyik gyakorlat hol végezhető el, illetve hogy egy gyakorlóhelyen egyszerre legfeljebb 3-4 tanuló tartózkodhat. Ez esetben tehát legalább 8-9 különböző kisterületet kell leválasztanunk, amelyek között a tanulók szabadon haladhatnak, folyamatosan figyelve egymás tevékenységét. Minden teljesített feladat végén jelölik a teljesítést az önellenőrző feladatlapjukon.

A feladatlap nem csupán arra alkalmas, hogy a végrehajtás mennyiségét jelölje rajta a tanuló, hanem lehetőségünk van a minőséggel, sikerességgel kapcsolatban is visszajelzést kérni tőlük.

Neved: Osztályod: Dátum:

Kérlek, hogy minden állomáson töltsd az önellenőrző lapot úgy, hogy egy ✓ jelet teszel az elvégzett feladat után.

FELADAT HELYE ÉS MEGNEVEZÉSE	MENNYISÉGE	PIPA HELYE
A) Finesz sarok		
A1. páros fekvőtámasz gyakorlat	8-12 db, 2 sorozat	
A2. statikus alkartámasz	8-12 db, 2 sorozat	
A3. NETFIT hasizomgyakorlat	8-12 db, 2 sorozat	
B) Tölcséres zsinór labda		
Részt vettem a játékban		
C) Lufitengő		
Részt vettem a játékban		
D) Ugróiskolai gyakorlatok		
D1. Átfutás a rudak fölött	3 kör	
D2. Szökdelés páros lábon	3 kör	
D3. Terpesz-zár szökdelés	3 kör	
D4. Szökdelés oldalt arccal kifelé	3 kör	
D5. Szökdelés oldalt arccal befelé	3 kör	
E) Labdadobások falhoz		
E1. Mellső kétkezes dobás	15-18 db	
E2. Felső kétkezes dobás	15-18 db	
E3. Alsó kétkezes dobás	15-18 db	
E4. Felső egykezes dobás	15-18 db	
F) Ütőmozdulat gyakorlása		
Álló labda ütése	legalább 6 db	

Kedvenc állomásom a jelű volt. (A, B, C, D, E, F)

A fejlődésem szempontjából a jelű volt a leghasznosabb számomra.

A mai órán a magatartásomra pontot adok magamnak. (1-10-ig)

Aláírás:

4.8. ábra: Önellenőrző lista (minta)

Példák

1. Tudok helyben labdát vezetni váltott kézzel, hiba nélkül egymás után 20-szor. ✓
2. Tudok helyben szimpla vagy kettőzött szökdeléssel ugrókötelezni 25-ször. X
3. A célbadobó gyakorlatban 10 kísérletből 7 -szer sikerült betalálnom.

Gyakorlati tapasztalatunk szerint hatékony, ha az egyéni és a páros munkában történő szervezést időnként változtatjuk, mivel az egyénileg végrehajtott feladatok egy idő után unalmassá válhatnak. Egymás ellenőrzése fokozott személyes és társas felelősséget kíván, amely visszahat a pozitív tanulási környezethez szükséges viselkedésformák fejlődésére.

4.5. Indirekt, tanulóközpontú oktatási stratégiák

4.5.1. Társtanítás, társtutorálás (én tanítalak téged, utána te tanítasz engem)

A társtanítás és társtutorálás nem újkeletű tevékenység a testnevelésben, hiszen a gyakorlatban nagyon sok kolléga alkalmazza különböző eljárásait. A NAT 2012 a 9–12. évfolyam ciklusához sorolja, ám már jóval korábbi évfolyamokon alkalmazható ez a tanítási stílus. Ha a gyermekek természetes fejlődéséből indulunk ki, akkor már egészen kisgyermek korban könnyen felismerhetjük ezt a társas tevékenységet, mint az aktív szabad játék velejáróját. Amikor az óvodások különböző játékokat tanítanak egymásnak, vagyis egy-egy játék szabályát mondják el a társaiknak, vagy éppen mozdulatot tanítanak egymásnak (hangsúlyosan jellemző ez a testvéreknél), akkor valójában ugyanez történik. Sok tanulóknál így ösztönösen jelen vannak azok az alapvető tapasztalatok, amelyekre könnyedén építhetünk testnevelésórán is.

A társtanítás során a pedagógus olyan feladatokat épít fel, amelyek segítségével oktatási helyzetet teremt a tanítványai között. A társtanítás már indirekt stratégiának tekinthető, mivel a tanítványoknak jelentős döntéslehetőségeik lehetnek a tananyag kiválasztása, feldolgozása, kommunikációja, illetve a kapcsolódó visszajelzés és értékelés tekintetében. Abban a kérdésben, hogy mennyi felelősséget helyezünk a vállukra, és milyen nehézségű feladatot készítünk elő, természetesen a mi döntésünk szükséges. A társtanítás során több párhuzamos oktatási és nevelési célt tűz-

hetünk ki, és a módszer alkalmazható a teljes tanórán (ritkán), az egyik órarészben (gyakran) vagy akár csak egy-egy feladatra vonatkoztatva is. A társtanítás során kényszerűen építenünk kell a tanítványok magasabb rendű kognitív funkcióira, kritikai gondolkodásukra, kooperatív tevékenységformáikra.

Legegyszerűbb verziójában még nincs szó szerinti tanítás, „csupán” az előre megadott szempontok alapján történő társértékelés, illetve az azt követő (vagy közbeni) rövid visszajelzés, megbeszélés történik a társ által megfigyelték alapján. A társértékelés mint módszertani eszköz a 2020-as kerettantervben már 5. évfolyamtól megjelenik. A társtanítás, társtutorálás pedig a középiskolai kerettantervbe illesztve olvasható.

Komplexitásában azonban a tapasztalat és az életkor előrehaladásával egyre nehezedő szituációk tervezhetők.

1. A tananyag kiválasztását, felépítését (az egymást követő feladatokat) és első kommunikációját (bemutatását, közlését) a pedagógus végzi, azonban a gyakorlás során történő visszajelzés és értékelés alapvetően a tanítványok feladata. Az alkalmazás előfeltétele, hogy a tanulóknak legyen tapasztalatuk az adott mozgásról és annak tanulási (végrehajtási) szempontjairól (4.9. ábra).
2. A tananyag kiválasztását és felépítését a pedagógus végzi, a feladatok kommunikációjához azonban feladatkártyát alkalmaz. A feladatkártya

TÁRSMEGFIGYELŐ, ÉRTÉKELŐ LAP

Témakör: Labdavezetés kézzel, helyben

Dátum:

Osztály:

Feladat:

Keressetek magatoknak egy saját, üres területet! Válasszátok ki, melyikőtök lesz először a megfigyelő és ki a bemutató. A bemutatónak folyamatosan 30-szor kell lepattintania a labdát először jobb kézzel, majd 30-szor bal kézzel.

Satírozd be, hogy szerinted mi jellemző a társad mozgására!

(A 3 fejecske közül csak egyet satírozhatsz!)

A megfigyelő neve: A bemutató neve:

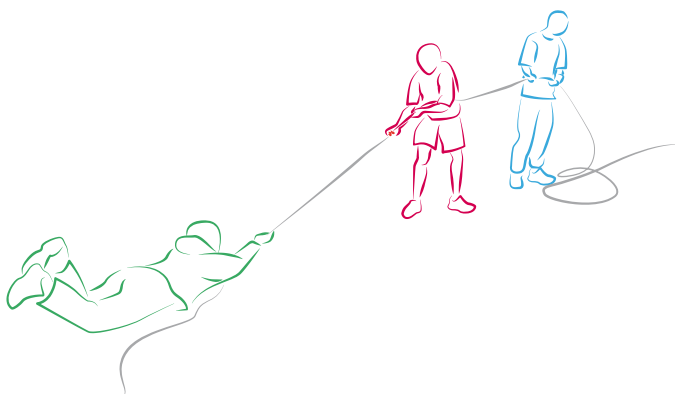
	Alaphelyzetben enyhén hajlított a térd és a csípő	Az ujjak nyitottak és rásimulnak a labdára	A kéz pumpálja, nyomja a labdát	A labda csípőmagasságig pattan
jobb kéz	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
bal kéz	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<p>☹️ nem jellemző 😐 néha jellemző 😊 mindig jellemző</p>				

4.9. ábra: Társértékelő lap a labdavezetés tanulásához (minta) (Csányi, 2012 nyomán)

tartalmazza az egymásra épülő feladatokat, azok tanulási (és megfigyelési) szempontjait, amelyet a diákoknak kell egymásnak elmondaniuk és bemutatniuk. A visszajelzés és az értékelés a diákok feladata, ahogy az az 1. pont példájában is megtörtént.

3. A tananyag megjelölését a pedagógus végzi, a feladatok kiválasztása azonban vagy a pedagógus és a diákok közös vagy a diákok önálló tevékenysége révén valósul meg. A feladat kommunikációjaként ismét feladatkártyát alkalmazunk, amelyre termé-

szetesen a fenti szempontok érvényesek. A visszajelzés és az értékelés a diákok feladata, ahogy azt az 1. és 2. pontban is rögzítettük.



ALAPVETŐ SZEMPONTOK A TÁRSTANÍTÁSI FELADATOK SIKERES ALKALMAZÁSHOZ

- A kiválasztott mozgásanyagoknak egyszerűnek kell lennie.
- A mozgásanyag megfigyelési és értékelési szempontjainak egyértelműnek, könnyen megfigyelhetőnek kell lenniük, ellenkező esetben hatástalanná válik a modell.
- A pároknak felelősséggel, önállóan és egymást támogatva kell gyakorolniuk. Lényeges, hogy a kooperativitást biztosító kommunikációnak pozitívnak, toleránsnak, empátikusnak – és nem fenyegetőnek vagy éppen lekicsinylőnek – kell lennie!
- A visszajelzés vonatkozhat egy mozgás mennyiségi (10-ből 6 sikerült) vagy minőségi eredményességére (6-ból csak 3-szor volt helyes, a megfigyelési szempontnak megfelelő a végrehajtás).
- A feladatok osztályfoglalkoztatásban vagy csapatfoglalkoztatásban is kiadhatók.
- A párok kialakíthatók úgy, hogy az adott mozgásban ügyesebb tanulók tutorálják először a társaikat, majd azután cseréljenek szerepet!
- A tanulókat először fel kell készíteni arra, hogy mit jelent a tanítás és mik a tevékenységükkel kapcsolatos elvárásaink. Erre jó módszer, ha először a pedagógus mozgástanítási tevékenységével kapcsolatos mozzanatokat kell megfigyelniük, és azt megpróbálni átültetni a saját későbbi tevékenységükbe. A folyamatos, éveken át tartó, hatékony oktatási tevékenységrendszer hatására, a tanulók látens módon is elsajátítanak bizonyos konkrét tanítási technikákat (például pozitív megerősítés, hibajavítás), és különösen megfigyelési szempontokat, hiszen azokkal nap mint nap találkoznak.
- A társtanítás megfigyelésekor a pedagógusnak a társas együttműködésre kell összpontosítania. Nem a gyakorlatot végző tanuló munkáját kell tehát értékelnie, hanem a tutor számára kell visszajelzést adnia arról, hogy az mit érzel/mutat helyesen és mit nem.

Összefoglalva elmondható, hogy a társtanítás és a társtutori feladatok – különösen felső tagozattól – érdekes, motiváló és a teljes személyiséget foglalkoztató, produktív tanulást elősegítő módszertani eszköznek tekinthetők.

4.5.2. Kooperatív tanulás

A kooperatív tanulást támogató tanítási stílus a diákok közötti szociális kapcsolatokban rejlő tanulási motiváció kiaknázására épül. A modell olyan csoportos tanulás-szervezésben gondolkodik, amely során a csoportoknak egy közös cél érdekében kell együttműködniük. A közös cél elérésének feltétele, hogy minden tanuló hozzá tegye a saját erőfeszítéseit. A kooperatív tanulás/tanítás módszereinek úttörői között említhetjük *John Dewey*-t, aki már huszadik század elején alkalmazott projekt módszert, ahol a tanulóknak együtt kellett megtervezniük és a gyakorlatban megvalósítaniuk feladataikat. Később úttörőként tekinthetünk *David* és *Roger Johnsonra* (1975), *Robert Slavinre* (1983), majd *Spencer Kaganre* (1990), akik mind-

annyian kidolgoztak iskolában alkalmazható kooperatív módszertani modelleket. *Kagan* munkássága magyarul is megjelent, ennek hatására egyre többen kezdtek alkalmazni kooperatív tanulás-szervezési eljárásokat az iskolákban (Kagan, 2001).

Slavin 1995-ben több mint 100, a kooperatív tanulás hatékonyságával foglalkozó pedagógiai kutatás elemzését végezte el. Szakirodalmi összegzésében a következőket rögzítette.

1. A kutatások 64%-ában a kooperatív módon dolgozó csoportok jelentősen eredményesebbek voltak és jobb teljesítményt produkáltak, mint más tanulás-szervezéssel tanuló társaik.
2. A kooperatív csoportokban sokkal jobban fejlődtek a különböző képességű vagy más-más etnikai hovatartozású tanulók közötti személyes kapcsolatok.
3. A kooperatív tanulás hatékony bármely évfolyamon és bármely tantárgy esetében.

Az iskolai testnevelésben történő alkalmazásával kapcsolatos kutatások egyelőre nem túl széles körűek, mondhatni viszonylag kevés áll rendelkezésre belőlük (Dyson, 2005, Dyson és Casey, 2012). Ami azonban így is megállapítható, hogy a kooperatív modell a testnevelésben:

- fejleszti a személyközi kapcsolatok kialakulásához szükséges készségeket,
- fejleszti a személyes felelősségérzetet a tanulásban, kapcsolatban,
- magasabb aktív részvételi arányokat tesz lehetővé,
- növeli annak a valószínűségét, hogy a diákok segítik egymást a mozgástanulásban,
- képes a mozgáskészségek és a játékstratégiák tanulását kedvezően befolyásolni.

A klasszikus kooperatív tanulás jellemzői között az alábbiakat emeljük ki röviden (Johnson és mtai., 1994 és Horváth, 1995 nyomán).

1. Pozitív, kölcsönösen függő viszony a társaktól.

A csoporttagok csak egymást segítve érhetik el a közös célt, amelyben minden tagnak megvan a saját előképzettségéhez mért feladata. A feladatok, szerepek kiosztása ugyancsak közös felelősségi körbe tartozik.

2. Kölcsönös, támogató interakciók.

A csoport tagjainak fel kell ismerniük, hogy segíteniük, támogatniuk, motiválniuk kell egymást annak érdekében, hogy minél jobb közös eredményt tudjanak elérni.

3. Egyéni beszámoltathatóság, személyes felelősség.

Az egyéni beszámoltathatóság olyan követelmény a pedagógus számára, amelyet az egyes csoportoknak adott feladatok konstrukciójakor kell végiggondolnia. Hogyan teremti meg, hogy a csoport minden tagja dolgozzon? Hogyan járulnak hozzá az egyes teljesítmények a közös végcélhoz? E két kérdés végiggondolása egyrészt segíti, hogy a pedagógus kontroll szerepe megmaradjon (senki ne tudja kihúzni magát a tanulásból, ellenőrizhető legyen az egyén), másrészt a csoport működésekor a cél elérésekor megjelenő közös siker és jutalom segítségével fokozott felelősséget ébreszt egymás iránt.

4. Személyközi és kiscsoportos készségek, heterogén csoportösszetétel.

A kooperatív tanulás során, a csoporton belüli alapvető kommunikációs szabályok és lehetőségek (egymás meghallgatása, vitarendezés, konfliktuskezelés, problémák megoldása) hozzájárulnak a csoportdinamika alakulásához, a bizalom és az érzelmi biztonság kialakulásához. A heterogén csoportok hatékony eszközei a szociális el- és befogadás növelésének, egymás megismerésének, az etnikai, képességbeli, nemi és szociokulturális különbségek kezelésének, illetve a motorikusan kevésbé ügyesek segítésének, s mindezeket keresztül az osztályközösség formálásának.

5. Megosztott vezetés és megosztott felelősség.

A csoportszervezés során a vezető kijelölése általában nem történik meg direkt módon. Az egyes feladatok során általában automatikusan vezetői szerepbe kerülnek egyesek, de ez a szerep rugalmasan változhat a feladattól függően. Ha konkrét vezető választás történik, akkor törekedni kell arra, hogy belátható időn belül e szerepkörben mindenkire sor kerüljön.

6. A pedagógus szervező és ellenőrző szerepet tölt be.

A pedagógus a tanulási folyamat facilitátora, nem közvetlen irányítója. Csak akkor avatkozik be, ha feltétlenül szükséges, inkább kérdésekkel segít továbbmenni egy-egy problémán, mintsem ítélezik vagy megmondja a megoldást.

A fentieket megerősítendő Kagan (2001) kooperatív tanulásra vonatkozó, általánosan elfogadott négy alapelve a következő (Óhidy, 2005 nyomán):

1. párhuzamos, egyidejű interakciók;
2. építő egymásrataltság;
3. egyéni felelősség;
4. egyenlő részvétel.

A kooperatív tanulási modellben általában 2–6 fős csoportokat alakítunk, akik az adott feladat befejezéséig közösen dolgoznak. A pedagógus többnyire valamilyen írásban megjelenő feladatot jelöl ki a csoportok, azon belül az egyének számára, amit általában egy, de inkább több órán keresztül kell megoldaniuk. A feladatleírások gyakran projektmódszer jelleggel jelennek meg, és az alábbi összetevőket tartalmazzák.

HAGYOMÁNYOS CSOPORTMUNKA

KOOPERATÍV TANULÁSI CSOPORT

Nincs pozitív függés a csoporton belül.	Pozitív függés van a csoporton belül.
Nincs egyéni felelősség.	Egyéni felelősség.
Homogén csoport.	Heterogén csoport.
Kiválasztott csoportvezető irányít.	Közös tanulásirányítás a csoporton belül.
A feladatmegoldás áll a középpontban.	A feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos.
A szociális kompetencia vagy előfeltétel, vagy nem számít.	Fontos a szociális kompetencia fejlesztése.
A tanár nem avatkozik bele a csoport munkájába.	A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segítően beavatkozik.
Nincs evalváció, a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.	Az evalváció, illetve a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.

4.2. táblázat: A hagyományos csoportmunka és a kooperatív tanulási csoport jellemzői (Óhidy, 2005 nyomán)

- A projekt elnevezése, a végső cél, produktum megnevezése, vagyis mit kell összeállítania az adott csoportnak.
- Milyen kritériumok alapján lesz értékelve az adott produktum?
- Milyen lépésekben, feladatokat megoldva kell haladni a végső célig?
- Kinek milyen feladata van, illetve milyen szerepeket kell betölteni a csoportban?
- Milyen segítség, segédanyag, eszköz használható?
- Milyen időkeretek állnak rendelkezésre?
- Milyen specifikus szabályoknak, követelményeknek kell megfelelni a folyamat során?
- Milyen módon és lépésekben történik az egyéni és csoportszintű értékelés?

Szeretnénk ugyanakkor rámutatni arra, hogy attól, hogy csoportokban dolgozunk, nem használunk automatikusan kooperatív módszereket. A hagyományos csoportmunka és a **kooperatív tanulási csoport** közötti különb-

ségekre mutat rá Óhidy (2005) Johnson és Johnson (1994) nyomán, amelyet a 4.2. számú táblázatban mutatunk be.

A konkrét kooperatív módszerek vonatkozásában a testnevelésben kiemeljük az „ellenőrzés párban”, a szakértői mozaik („jigsaw”), a „TGT” és a „Co-op” technikákat.

- Az **ellenőrzés párban módszer** működésének alapját a társtanításban látott páros tanítási feladatok adják, amelyet négyfős csoportokba szervezünk. A két páros egymást tanítja a meghatározott módon, majd közösen bemutatják és értékelik egymás sikerességét. A módszer úgy is alkalmazható, hogy a gyakorlás után a pár tagjai a másik pár tagjait értékelik.
- A „jigsaw” vagy **szakértői mozaik módszer** során három vagy négy azonos létszámú csoportot alakítunk, és beszámozzuk a tanulókat (1, 2, 3, 4...). Ezeket a csoportokat nevezzük „saját csoportoknak”. A saját csoportok minden tanulója elmegy az előre kialakított, egyéni sorszámának megfelelő tanulási

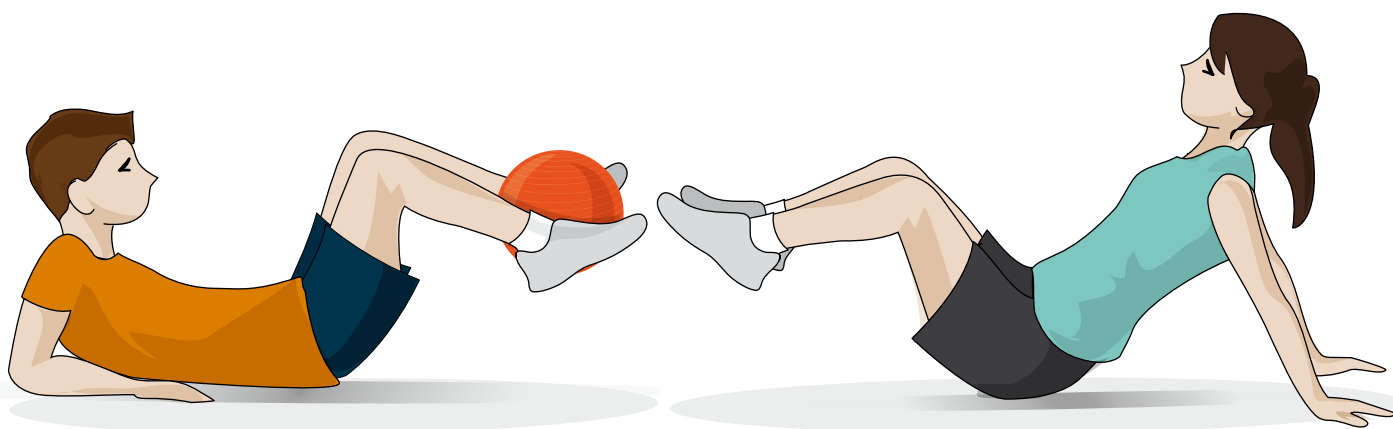
állomásra, ahol valamilyen feladat vagy téma szakértőjévé válik. Így az állomáson keletkezett új csoportok az azonos sorszámú tanulókból fognak állni. Ha megtanulták az állomás feladatát, akkor minden csoport visszarendeződik az eredeti „saját” csoportjába, és mindenki megtanítja a társaknak a korábban tanultakat.

Nézzünk példaként egy általános mozgásanyagot 24 fős osztály esetében! A pedagógus 6 különböző feladatkártyán előkészít 2-2 bemelegítő gyakorlatot különböző izomcsoportokra, majd 6 állomást jelöl ki a teremben. Kijelöli a 4 csoportot, minden csoportban 6 fővel (1-től 6-ig számozva). Minden tanuló a sorszámának megfelelő szakértői csoportba kerül, ahol a feladata, hogy megtanulja az adott bemelegítő gyakorlatokat. Ha megjegyezték őket, akkor visszamegy mindenki a saját csoportjához, és megtanítja (levezeti) a saját gyakorlatait. Így a 6 fős eredeti csoportok minden tagja 2-2 gyakorlat szakértője lesz, és egymást melegítik be a diákok.

A példa természetesen nagyon egyszerű, ennél komplexebb mozgásanyag is felépíthető az előzetes tudásszintre építve [például tornajellegű gyakorlat-sorok, tánc, kreatív táncsorok természetes alapmozgásokat felhasználva, sportági mozgásanyagok tematizált gyakorlása (különböző ütőgyakorlatok, dobásgyakorlatok, ugrásgyakorlatok)].

- A TGT vagy **csapat-játékbajnokság modellben** heterogén csapatokat alakítunk, amely csapatok a gyakorlás során együtt dolgoznak, gyakorolnak. Megfelelő gyakorlási időt követően a bajnokságra (versenyre) az eredeti csapatokból képességszint szerint alakítunk futamokat vagy új csapatokat (sportjátékok esetében javasolt megtartani a heterogén csapatalakítást a verseny alatt is). A verseny végén minden tanuló megkeresi az eredeti csapatát, és összeadják az eredményeket. Az egyéni és az eredeti csapateredmények egyaránt lényegesek. Ez a megoldás különösen jól működik az egyéni versenyek esetében, ahol ezzel a szervezéssel minden tanulónak fontos szerepe lesz a végeredmény szempontjából.
- A **„Co-op” formula** esetében az egyes csoportok kisebb, saját projektelemeken dolgoznak. Ha kidolgozták a saját részüket, akkor a nagy projekt érdekében a kisebb csoportoknak össze kell hangolniuk a tevékenységüket.

A kooperatív tanulásmódszertan még számos lehetőséget kínál, amelyet terjedelmi okokból itt nem tudunk bemutatni. Javasoljuk azonban, hogy a már említett szakirodalmi háttér felhasználásával további ötleteket valósítsanak meg a testnevelésórákon.



Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kooperatív tanulás a testnevelésben – csakúgy, mint más tárgyak esetében is – kezdetben jelentős időbefektetést igényel. Ahogy a gyerekek megismerik az egyes szervezeti kereteket és feladattípusokat, a módszer alkalmazása egyre kevesebb időt emészt fel. A kooperatív oktatás előnye, hogy a szociális kompetenciafejlesztés, a csoportinterakciók és a személyes felelősség előtérbe kerülnek, a diákok alkotó és produktív módon vesznek részt a folyamatban. Olyan tapasztalatok birtokába kerülhetnek, amelyek más tanítási stílusokban nem jelentkeznek. Megfelelően strukturált és felépített folyamat eredményeképpen megfelelő terhelésű és aktivitású tanórákat eredményez. Hátránya lehet, hogy a tanórai gyakorlás mennyisége jelentősen korlátozódik, s ezzel a tanóra általános terhelése, aktivitási szintje túl alacsony marad. Ez az első néhány alkalommal természetes jelenség, azonban a hosszú távú pszichomotoros céljainkat nem eliminálhatjuk csak azért, hogy mindenáron kooperatív módon oktassunk.

4.5.3. A felfedezéssel, kérdéseken keresztül vezetett tanulás

A testnevelési szakirodalom többféle kifejezéssel és csoportosítással mutatja be a **felfedezéssel vezetett tanulást** mint produktív tanulási lehetőséget. Míg a klaszszikus mosstoni spektrumban a vezetett felfedezés, a konvergens felfedezés és a divergens felfedezés három különböző tanítási stílust takar, addig *Graham* és munkatársai (2013) a vezetett felfedezéssel vezetett tanulás lehetőségeit. Az oktatási modellt jól jellemzi *Siedentop* és *Tannehill* (2000) megnevezése, akik kérdéseken keresztül tanításnak hívják. *Rink* (2010) pedig kognitív stratégiák címszó alatt tárgyalja a fenti megközelítéseket. A kognitív stratégiák elnevezést azért használja *Rink*, mivel a fenti megközelítésekben a problémamegoldó gondolkodás minden esetben megelőzi, illetve végigkíséri a feladatvégrehajtást. A kognitív stratégiák tanuláselképzelése szerint a tapasztalatok felhalmozódása, a korábbi problémák megoldásának emlékei, az „önfelfedezés” a tanuló tanulás folyamatát, vagyis az „igazi” tanulást alapozza meg (*Gallahue* és *Cleland-Donnelly*, 2003). A tanulás folyamatára mint belső

konstruktmra tekint, és a hibás, téves próbálkozásokat, magát a folyamatot legalább olyan fontosnak tartja, mint az eredményt.

A módszertani struktúra egyszerűsége érdekében rendszerezésünk a *Graham* és munkatársai (2013) féle megközelítést követi, vagyis a vezetett felfedezéssel vezetett tanulást két alapvető módszertani irányból írja körül. Az egyik irány a **konvergens felfedezés** a másik pedig a **divergens felfedezés**. Mindkét irány jellemzője, hogy a pedagógus soha nem mutatja és/vagy mondja meg pontosan a tanulási folyamat végére várt mozgásvégrehajtás(ok)at, hanem a tanulóra hagyja, hogy felfedezzék és bemutassák azt. A konvergens tanulás során a pedagógus egyetlen helyes választ szeretne látni a tanítványoknál, míg a divergens tanulás esetében sok helyes válasz létezik, vagyis nincs egyetlen tökéletes válasz a problémára. Mindkét elképzelés használható egy-egy feladatra a tanórán belül, de akár az egész órán is alkalmazhatók. Mint minden tanítási stílus esetében, itt is igaz, hogy az előzetes tudásszinttől és a problémamegoldó gondolkodás fejlettségétől függően a modellt alkalmazhatjuk egyszerűbb és jóval komplexebb formában is. Például két mozgás közötti különbség felismerése sokkal könnyebb, mintha az lenne a feladata a tanulóknak, hogy egy meghatározott mozgáskészséget tekintve próbáljanak ki négy különböző végrehajtást, és figyeljék meg, melyik volt a leghatékonyabb, legsikeresebb a számukra.

A taktikai gondolkodás alapjainak elsajátításához a felfedezéssel vezetett tanulás módszerei egyszerű megoldásokat kínálnak a sportjátékok oktatásában. A játéksituációk elemzése és a helyes megoldások megtalálása érdekes, ugyanakkor kognitív értelemben is problémák elé állítja a tanulókat.

A feladatok felépítése és a modell alkalmazása gyakran kapcsolódik valamilyen más tanítási stílushoz, különösen az interaktív tanításhoz. A mozgástanítás során ugyanis alkalmazhatunk kevert megoldásokat, amelyek során mind a direkt, mind az indirekt eljárások jelen vannak a tanórán (4.3. táblázat).

DIREKT, HAGYOMÁNYOS OKTATÁS

- Pedagógus által vezérelt.
- Utánzáson alapul.
- A mozgáskép vezeti a tanulást, vagyis van bemutatás.
- A tanulás reprodukzív.
- Csak egyféle jó megoldás van.
- Korlátozott a mozgásalkotás lehetősége.
- Nincs kérdés, vagy legfeljebb 1-2 kérdés hangzik el.
- Rövidebb idő alatt zajlik.

INDIREKT, FELFEDEZÉSRE ÉPÜLŐ OKTATÁS

- Pedagógus által szabályozott.
- Felfedezésen alapul.
- Nincs, vagy többféle előzetes mozgáskép van.
- A mozgáskép folyamatosan alakul ki, vagyis nincs bemutatás.
- Esetleges mozgásbemutatás esetén többféle variáció történik, amelyek a kísérletezést, önálló felfedezést támogatják.
- A tanulás produktív.
- Céltól és mozgásformától függően egyféle és többféle jó megoldás is létrejöhet (konvergens vagy divergens irányú tanulás).
- Kreativitásra és mozgásalkotásra sarkall.
- Folyamatos kérdések segítik a tanulást. (Pl. Melyik volt kényelmesebb? Melyik eredményesebb? Hányféleképpen tudsz...? Keress négyféle...! Próbálj minél többféle...! Alakítsd át...!)
- Időigényes, de hosszabb távon adaptívabb tudást alakít ki.

4.3. táblázat: A direkt és indirekt mozgástanítás összehasonlítása

Konvergens felfedezés

A konvergens irányú felfedezési tanulás során a pedagógus **kérdések sorozatával** kívánja a tanítványok problémamegoldó gondolkodását és mozgástanulását serkenteni. A kérdésfeltevések esszenciális összetevői a modell működésének. A túlzott, komplex vagy éppen nem egyértelmű kérdések sokszor akadályozzák a tanulási folyamat gördülékenységét. A kérdéseknek apró lépésként kell egymásra épülniük, és az adott életkorú tanulók számára értelmezhetőnek, megválaszolhatóknak kell lenniük.

A kérdésekre kapott válaszok esetében törekedjünk arra, hogy minden tanulónak legyen ideje a problémán gondolkodni, vagyis hagyjunk időt a megoldás megtalálására. Gyakori, hogy egy-egy túl lelkes tanuló bekiabálja a megoldást, és ezzel mintegy megakadályozza a többiek esélyét a saját megoldások megtalálására. A bekiabálás nélküli, szabályozott kommunikáció itt

különösen betartandó szabály, amelyre a kérdések elhangzása előtt emlékeztessük a diákjainkat. A kérdéseket követően várjunk 10-15 másodpercet a válaszlehetőségre, amelyet szóban vagy írásban kérjünk! A szóbeli megoldásnál lehetőségünk van arra, hogy a választ először a közel ülő párjuknak mondják el a tanulók, így egyszerre a fél osztály válaszolhat a kérdésre. Ha a választ gyorsan leíratjuk, akkor mindenki tud válaszolni, ha egyesével kérdezzük, akkor jóval kevesebben tudnak bekapcsolódni a válaszadásba.

Jó példa a konvergens tanulásra a helyből távolugrás technikájának oktatása, amikor új tananyagként mutatjuk be a mozgást. A hagyományos, direkt oktatási megoldással ilyenkor bemutatjuk és rövid magyarázatot adunk a mozgáshoz, és globálisan gyakoroltatjuk azt a megadott mozgásminta alapján. A felfedezési tanulás esetében azonban nem mutathatjuk és magyarázhatjuk el a helyes végrehajtást, mivel azzal az önálló tapasztalással

talatszerzés, kísérletezés lényegét veszítjük el. Első lépésként érzékeltesük egy elugróvonalról indulva, hogy milyen helyzetben kell lennie a térdnek a megfelelő elugráshoz! Kérjük a tanulókat, hogy gyakorolják nyújtott lábbal, majd hajlított lábbal az elugrásokat, és figyeljék meg, melyik a kényelmesebb (a kéz legyen csípőn vagy leszorítva a test mellett)! Rövid gyakorlás után kérdezzük rá, melyiket kellene alkalmazni a továbbiakban. A gyerekek szinte biztosan felismerik, hogy mindenképpen be kell hajlítaniuk a térdüket. A következő lépés lehet annak meghatározása, hogy milyen mértékű legyen a térdhajlítás, meddig hajlítsák a térdüket, hogy nagyobbat ugorjanak. Kérjük, hogy hajlítsák be egészen mélyguggolásig, félig vagy nagyon picit. A gyakorlást követően kérdezzük rá újra melyik térdhajlítás eredményezi a legtávolabbi ugrást! Nagyon sokan a közepes térdhajlításra fognak voksolni. Végül kérjünk olyan kísérleteket, ahol csípőn marad a kéz, és olyanokat, ahol lendületet ad az ugráshoz! Figyeltessük meg, mikor ugranak messzebb, majd kérdésen keresztül vezessük tovább őket, hogy mikor a leghatékonyabb a karlendítés („Hol állítsuk meg a lendítést?”)! Végül a sok-sok próbálkozás és kérdésen keresztül vezetett felfedezés, önálló próbálkozások hatására a diákok megérik a számukra legmegfelelőbb – és a technikai értelemben célszerű – helyből távolugrás mozgásmintáját. Mindehhez a pedagógus „csupán” kérdéseket és több lehetséges választ fogalmazott meg, amelyek közül a gyerekek választották ki a helyes válaszokat.

Ezt a tanítási stílust a legtöbb alapkészség és sportági alaptéchnika oktatása esetében könnyedén alkalmazhatjuk. A potenciálisan balesetveszélyes gyakorlatok esetében (például egyes tornaelemek) nem javasoljuk alkalmazását, legfeljebb csak nagyon korlátozott formában (kétféle megoldás közül választva). Előnye, hogy kognitív jelenlétet kíván a tanítványoktól, érdekes, változatos tanulási helyzeteket eredményez számukra, amelyek együttesen segítik a kedvező motivációs környezet kialakulását. Hátránya, hogy több időt vesz igénybe, mint a direkt mozgástanítás, azonban a tanulás eredményessége, stabilitása, a sokrétű mozgástapasztalat-szerzés, és a magasabbrendű gondolkodási képességek bekapcsolódása mind ellentételezi az időbeli befektetést.

Divergens felfedezés

A divergens felfedezés során a pedagógus olyan feladatokat, kérdéseket fogalmaz meg, amelyek **egyidejűleg több helyes válaszra** adnak lehetőséget. A probléma megoldása abban rejlik, hogy hányféle, illetve milyen megoldási lehetőségeket fedez fel a próbálkozásai során a tanuló. Ez azt is jelenti, hogy az osztályban nagyon sokféle megoldással fogunk találkozni. Ebben az esetben is figyelniünk kell arra, hogy milyen nehézségű feladatot adunk. A tanítási stílus tipikus kérdésfeltevései, feladatkitűzései közül az alábbiakat emelhetjük ki:

- Hányféleképpen tudsz...?
- Keress legalább négyféle...!
- Próbálj minél többféle...!
- Alakítsd át többféleképpen...!

A tanítási stílus közbeni helyes kommunikáció érdekében kerüljük el az olyan szófordulatokat, mint például: „*Tudod te ennél jobban is!*” vagy „*Álljatok meg, és mindenki nézze Ági gyakorlatát!*” Mindkét eset helytelen, mivel az előbbiben azt sugalljuk a tanítványunknak, hogy nem jó a megoldása, és mégiscsak van egy olyan mozgásminta, amit látni szeretnénk. A másik esetben pedig éppen az egyéni kreativitásnak szabunk gátat, mivel bemutatunk és kiemelünk egy helyes választ, ami éppen a sokféle jó megoldás alapelvárásával ellentétes. Ha bemutatunk, akkor minden esetben mutassunk többféle variációt!

A tanítás folyamatában a feladatmeghatározást és a tanulói próbálkozásokat kövesse minden esetben annak a lehetősége, hogy a gyerekek megmutassák kreatív megoldásaikat, és a társak ötletei alapján próbáljanak új megoldásokat kitalálni.

A divergens megoldásokra építő feladatok segítik a kreativitás és a fantázia megjelenítési lehetőségét a testnevelésben, egyben kiválóan alkalmazhatók a kevésbé ügyes, alacsonyabb mozgástanultsági szinteken lévő tanulók egyénre szabott foglalkoztatásában. Ennek egyszerű oka, hogy a mozgásvégrehajtás minősége nem hangsúlyos, sokkal inkább a mozgásminta felhasználásának sokszínűsége, amelynek segítségével jelentős koordinációs javulás érhető el.

4.5.4. A tanulók által tervezett tanulás

Az indirekt oktatási stratégiák közül eljutottunk az iskolai szintéren legindirektebb variációhoz. Ebben a modellben a pedagógus kvázi mentor szerepet tölt be. A tanulók tervezik meg az előre megadott szempontok alapján a saját tevékenységüket. Minél pontosabbak és rendszerezettebbek az instrukciók, annál könnyebben kivitelezhetők. A feladatmeghatározás történhet a pedagógus részéről, közös pedagógus-diák döntések alapján vagy a diákok általi kezdeményezésre. A feladatok kommunikációjában a feladatkártyák nagyon hasznosak, összetett tervezési és megvalósítási feltételek esetén nélkülözhetetlenek. A feladatkártyák tartalmazzák a tervezendő feladatok tartalmát, szervezési kereteit (egyéni, párban, csoportban), a végrehajtások kritériumait (ha fontosak), az értékelés szempontjait, a gyakorlás időkeretét és a javasolt/felhasználható eszközöket.

Egy adott tervezési feladat megvalósulhat egy órarészben, egy órán, de átnyúlhat több tanóra is. Ebben az esetben otthoni feladatok is szóba kerülhetnek a tervezés és/vagy megvalósítás kapcsán. Az otthoni feladatok dokumentálására kérhetünk írásos anyagot, illetve audiovizuális formátumot is (például videófelvételt telefonnal vagy egyéb eszközzel). Ebben a megvalósítási formában már projekt jellegű feladatról van szó.

A leggyakoribb alkalmazási példaként teszünk említést az önállóan felépített bemelegítő gyakorlatsorokról, tornagyakorlat-láncokról, táncetüdkről, természetes mozgáskészségeken alapuló mozgássorokról, egyéni fittségi edzésprogram felépítéséről (középiskolások) vagy – főképpen kisiskolások esetében – a csoport által tervezett akadálypálya, esetleg tornagúla építésről. Kiváló, de sajnos ritkán alkalmazott módszer az önálló játékkötés, játékmódosítás feladata, amely minden életkorban alkalmazható indirekt megoldás.

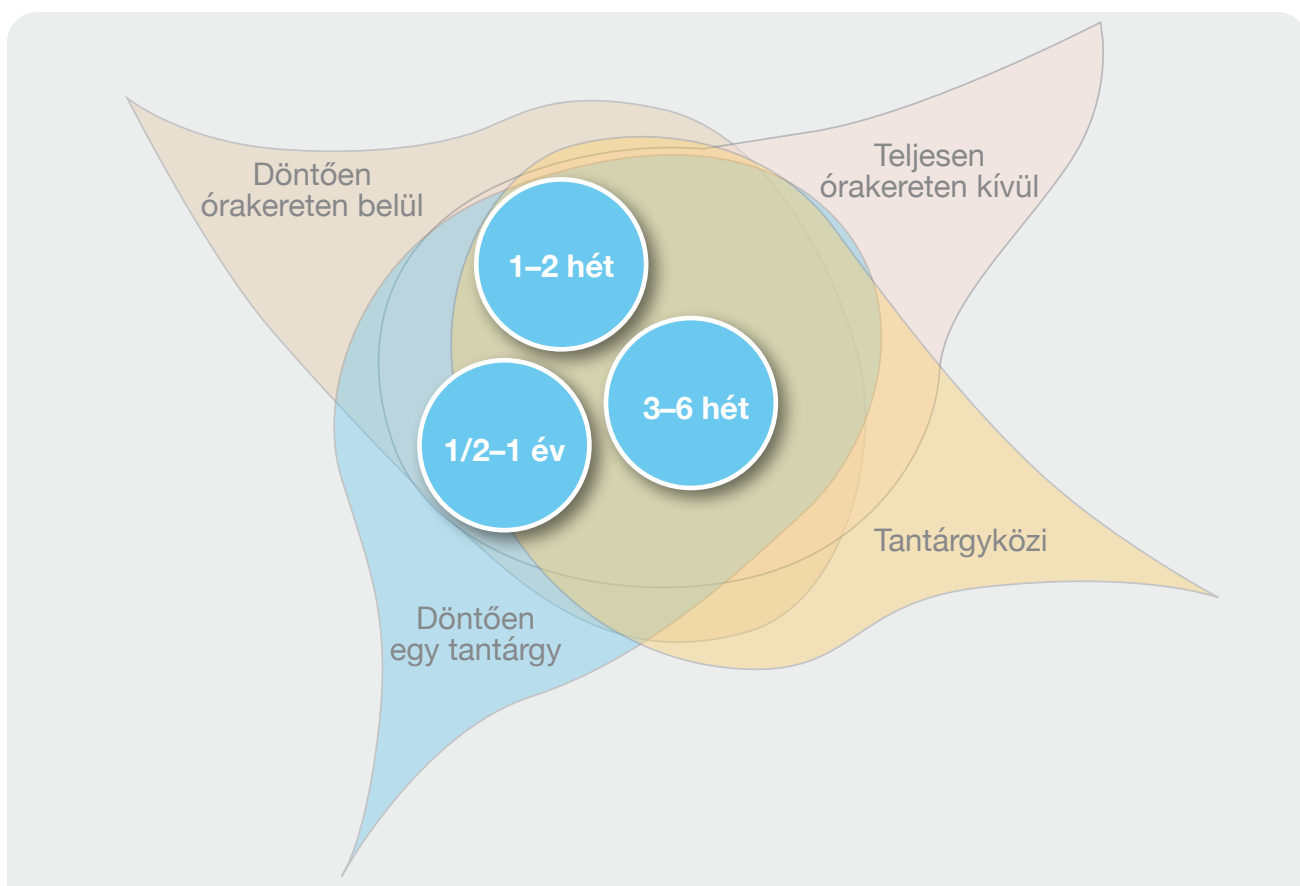
4.6. Projektoktatás

A kooperatív tanulás áttekintésekor röviden kitértünk a projektoktatásra, amely szervesen tartalmaz kooperatív tanulási elemeket. Az elmúlt években jelentősebbé vált a magyar köznevelésben az oktatási projektek alkalmazása, hiszen az iskoláknak lehetőségük van a munkatervükben úgynevezett témahetek, témánapok megvalósítására a tanév során. Előzményként említjük még az úgynevezett egészséghet témahetet, amelynek évtizedes múltja van a magyar iskolarendszerben. A témahetek tartalmihoz jól illeszthetők az iskolai egészségfejlesztés, testnevelés, valamint sport témájú projektek. Szeptember utolsó péntekje a Magyar Diáksport Napja. A 2020/2021. tanévtől hivatalosan is témánappá vált, amelynek keretében a témához kapcsolódó tanórák és egyéb foglalkozások szervezhetők meg. Magát a projektoktatást a testnevelésórák alkalmával is megvalósíthatjuk, ahogyan arra *H. Ekler Judit* (2020) számos jógyakorlatot mutatott be. Igény mutatkozik tehát arra, hogy ezzel a pe-

dagógiai megközelítéssel kicsit részletesebben foglalkozzunk.

H. Ekler (2020) a témában egyedülálló könyvben mutatja be a projektpedagógia alkalmazásának lehetőségeit a testnevelés oktatásában, amely nyomán a legfontosabb ismerveket a következőkben foglaljuk össze.

Az oktatási projektek az iskolai tananyag feldolgozását, a tanterv megvalósítását segítik akár közvetlen, akár közvetett formában. „A projekt egyik legjellemzőbb ismérve, hogy témája valóságos, életszerű, azaz „értelmes” probléma, megoldandó helyzet, feladat, amely nemcsak iskolai keretek között, hanem a valós életben is értelmezhető, releváns.” (*H. Ekler*, 2020, 13. o.) További ismérve, hogy komplex, hiszen a megoldandó problémát összefüggéseiben és a lehető legtöbb aspektusában járja körül. A projektek úgynevezett projektfolyamaton keresztül valósulnak meg, amelynek középpontjában az



4.10. ábra: Az oktatási projektek típusábrája (H. Ekler, 2020)

aktivitás és az alkotás áll, s amelyben tipikusan csoportok vesznek részt. Ennek köszönhető, hogy dominánssá válnak a tanulói döntések a projektek megvalósításában, részben ebből fakadóan pedig a szociális és kognitív kompetenciáik – ideértve az úgynevezett 21. századi készségeket (együttműködés, kommunikáció, problémamegoldás) – sajátosan fejlődhetnek.

A projektek tartalom és időkeret szerint is csoportosíthatók. Típusai szerint – a 4.10. ábrának megfelelően – elkülöníthetünk döntően egy tantárgyon belüli, illetve tantárgyközi (téma szerinti felosztás), továbbá döntően órakereten belüli, illetve teljesen órakereten kívüli (tanítási időhöz való viszony szerinti felosztás) projektípusokat. Az időkeret pedig 1-2 héttől egészen a teljes tanévig is terjedhet.

Az oktatási projektek három fő fázisra oszthatók, amely fázisok időrendben követik egymást. A **projekt-előkészítő szakaszban** megtörténik a témaválasztás,

a célkitűzés és a munka megtervezése. A **projektszakaszban** magának a projektnek a megvalósítása zajlik. A folyamat leghosszabb időszaka ez, amikor is a diákok összegyűjtik és rendszerezik a szükséges forrásokat, elméleti és gyakorlati tevékenységeket végeznek, gyakorolnak. Ide kapcsolódnak a tevékenységek során szükséges szervezési feladatok is, amelyek elengedhetetlenek a hatékony és eredményes produktum elkészüléséhez. Az egyes projektrészek elkészüléséhez kapcsolhatók önellenőrzési és önértékelési feladatok, amelyek folyamatában is lehetővé teszik a munkák megítélését, esetleges újratervezését, pontosítását. A **projektzáró szakasz** legfontosabb momentuma az elkészült művek, produktumok bemutatása, amellyel párhuzamosan megtörténik a projekt értékelése is. A tanulók szempontjából a produktumok nyilvános bemutatása az egyéni és csoportos önkifejezést is megkívánja. Mint minden készség ez is tanulható, hiszen vannak, akik komfortosabbak, mások zárkózottabbak a nyilvános szerepléskor. A projektoktatás az ehhez

szükséges készségek fejlődését is magával vonja. Hasznos, ha a projektek megvalósításához kapcsolódóan speciális értékelési kritériumok kapcsolódnak. Az értékelési kritériumok vonatkozhatnak tartalmi és formai elemekre is, és maga az értékelés megtörténhet a projektben részt vevők és külső értékelők (pl. társak, pedagógusok, szülők) által egyaránt. A projektfolyamat legvégén szükséges, hogy a tárgyiasult produktumokról gondoskodjunk, és zárjuk le a projektet. A teljes folyamatot a 4.11. ábra mutatja be.

A projektoktatás során lényeges, hogy a pedagógus tevékenységével kilép a hagyományos szerepből és támogató, mentor szerepbe kerül. Ötletekkel, tanácsokkal a tanulói kreativitásra és önállóságra építve segíti a folyamatot. A testnevelés kapcsán lényeges, hogy egy-egy projekt nem csupán mozgásfeladatokból áll, hanem megjelenik írásos – főleg ötletelő vagy tervező – tevékenység is. El kell fogadni, hogy így némileg csökken a fizikailag aktív időkeret, a testnevelés komplex személyiségfejlesztő hatásrendszere viszont erősödhet.

Az iskolai testnevelésben alkalmazott projektek gyakorlati megvalósítása összetett metodikai ismereteket és bátor, kezdeményező pedagógusi attitűdöt kíván.

Bevezetésekor mindenképpen rövid és egyszerű projektötlet javasolt. A módszer megismerésével egyre összetettebb projekteket találhatunk ki a tanítványokkal közösen vagy az ő kezdeményezésükre építve.

1. Projektelőkészítő szakasz

- a) témaválasztás (cím, ötletelés, projektterkép)
- b) célkitűzés
- c) tervezés (feladat/idő/felelős/pénzügyi)

2. Projektszakasz

- a) anyaggyűjtés
- b) anyagfeldolgozás
- c) elméleti és gyakorlati tevékenységek
- d) alkotás, gyakorlás
- e) szervezés
- f) ellenőrzés, reflexió, újratervezés

3. Projektbefejező szakasz

- a) produktum
- b) értékelés
- c) utómunkálatok

4.11. ábra: Az oktatási projekt háromfázisú modellje (H. Ekler, 2020)

4.7. Interdiszciplináris testnevelés

A testnevelés oktatásában is egyre erőteljesebb igény mutatkozik a tantárgyköziség, más szóval tantárgyi koncentráció markáns megjelenítésére, ahol kereszttervi tartalmak feldolgozása történhet meg. Az oktatási stratégiáknál tárgyaljuk ezt a megközelítést, mivel többféle metodikai megközelítést is ide értünk.

A 2012-es kerettantervek a kereszttervi tartalomfeldolgozás érdekében külön szerkezeti részt tartottak fenn az egyes tematikai egységek esetében „Kapcsolódási pontok” címszó alatt. A jelenség alapú oktatás azonban a 2020-as NAT esetében is szándék, ami a testnevelésben is megvalósítható.

A mozgástanulás során a tanulók sportági vagy sportágfüggetlen körülmények között tanulnak a testükkel végrehajtható mozgásmintákat, mozgáskészségeket, sporttechnikákat valamilyen sportágspecifikus vagy egyéb probléma megoldása érdekében. A testmozgásokat azonban nem csupán ezen célból alkalmazhatjuk, hiszen eszközül szolgálhatnak más – a testnevelésórák klasszikus tartalmain túlmutató – tanulási célok eléréséhez is. Ha a testmozgáshoz kapcsoltna kognitív, szociális, emocionális vagy morális tanulási célok, ismeretek kerülnek a középpontba, akkor **mozgásos vagy mozgáson keresztül tanulásról** beszélhetünk. Különösen alsó tagozatban jelentőségteljes (de a későbbiekben is szükséges) a test-

nevelés tantárgyhoz kapcsolódó, más műveltségi terület vagy azon átívelő ismeretek, készségek feldolgozása.

Ez a megoldási forma már közvetlenül kapcsolódik a magyarul **tantárgyi koncentrációként** nevezett didaktikai megoldáshoz, amikor két vagy több tantárgy összefüggő tartalmát jelenségalapon, több oldalról megközelítve oktatjuk. Cone és munkatársai (2009) definíciójukban azt az oktatási folyamatot értik **interdiszciplináris tanulás** alatt, amelyben két vagy több tantárgy tartalma integrálódik azaz a céllal, hogy előmozdítsa a tanulás eredményességét az érintett tantárgyak vonatkozásában. A diszciplinákon, műveltségterületeken, tanterveken átívelő tudás jelentősége egyfelől a transzverzális készségekhez, másfelől a változatos tanulási utakhoz köthető. Nem csupán tartalmában, de annak kialakításában is. A kerestetantervi tartalmak kidolgozásához elsősorban együttműködésre van szükség, amely a tantárgyi tartalmak kapcsolódásának módjától egészen a pedagógusok közös munkájáig terjed. A különböző tantervek elemei, tudástartalmi közötti kapcsolat megteremtése és e kapcsolatok megjelenítése a tanítás folyamán mélyítik a tanulók tartalmakra vonatkozó megértését, miközben az így szerzett tudás megerősödik. A kerestetantervi tartalmak továbbá segítik a gyerekek fogalomalkotását azáltal, hogy lehetőségük van ugyanazzal az információval többször, többféle formában és úton találkozni (Lavin, 2008).

Az interdiszciplináris tanulás iskolai megvalósításához azonban nem elégséges csupán összepárosítani bizonyos

(összeillő vagy egymástól távolinak tűnő) tartalmakat. Olyan átfogó dimenziók megalkotása szükséges, amelyek a pedagógusok vagy tananyagfejlesztők számára – ilyen irányú szándékaikhoz – sorvezetőként szolgálnak. Az átfogó dimenzióknak olyan tématerületekre kell vonatkoznuk, amelyek kapcsolódnak az alaptantervhez, aktuális és releváns társadalmi jelenségekre, kihívásokra, kérdésekre („megtanulnivalókra”) vonatkoznak, ezáltal hozzájárulnak az iskolai tanulás és nevelés eredményességéhez. Példaként említjük az angol *Cross curriculum dimensions - a planning guide for schools*⁶ (2007) című dokumentumot, amely hét olyan területet javasol, amelyek alkalmasak a kerestetantervi megoldások kialakítására.

1. Identitás és kulturális sokszínűség
2. Egészséges életmód
3. Közösségi részvétel
4. Vállalkozás
5. Globális dimenziók és fenntartható fejlődés
6. Technológia és média
7. Kreativitás és kritikai gondolkodás

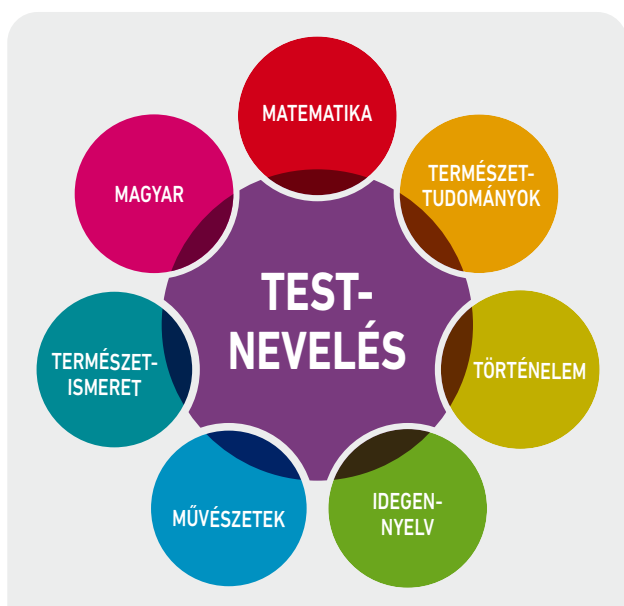
A kiadvány a fenti dimenziókat olyan tanulási és tanítási kerestetmetzetekként írja le, amelyek képesek arra, hogy tantárgyi tartalmakat összekössenek, egységsítsenek.

Cone és munkatársai (2009) három interdiszciplináris oktatási modellt különböztet meg (4.4. táblázat).

INTERDISZCIPLINÁRIS OKTATÁSI MODELLEK	KAPCSOLT MODELL	OSZTOTT MODELL	EGYÜTTES (PARTNERSÉGI) MODELL
egyszerű ←————→ komplex			
Mit jelent?	Bármely két tantárgy kapcsolata, amely során az egyik tárgy ismeretei kiegészítő funkciót töltenek be a másik tárgy oktatásakor.	Hasonló ismeretek, fogalmak vagy készségek bármely két vagy több tantárgyi megjelenése, ahol a pedagógusok kollaboratív együttműködésben tanítanak.	Két vagy több tantárgy egyenrangú megjelenése egy adott tématerület feldolgozásakor.
Pedagógusi szerepvállalás	Egy pedagógus	(Többnyire) két vagy több pedagógus	Két vagy több pedagógus

4.4. táblázat: Az interdiszciplináris oktatási modellek összehasonlítása (Cone és mtsai., 2009 nyomán)





4.12. ábra: Az interdiszciplináris oktatás kapcsolt modelljének sémája

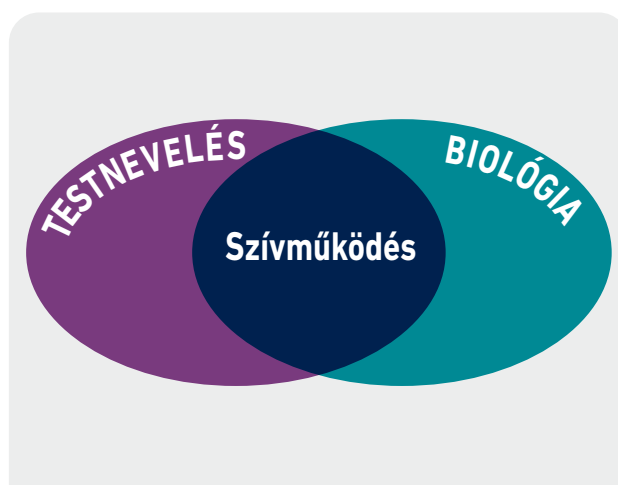
A **kapcsolt modell** gyakorlati megvalósításakor egy mozgásanyagot tervezünk, amelyhez kapcsoltan automatikusan az adott mozgással kifejezhető, azzal összefüggő kognitív vagy affektív tanulási feladat/játék (tantárgy) jelenik meg. Az ugróiskolák például kiválóan alkalmasak számok, betűk, geometriai formák megismeréséhez, egyszerű matematikai műveletek elvégzéséhez. A dobások és ugrások pedig a távolságbecslés, távolságmérés életszerű formáját kínálják fel. Ezekben az esetekben maga a mozgásvégrehajtás maradhat a középpontban, míg a matematikai műveletek kiegészítő funkciót töltenek be. A modellt a 4.12. ábra szemlélteti, míg a 4.13. ábrán egy konkrét példa látható.

A tervezés természetesen egy másik tantárgy vagy egy jelenség irányából is kiindulhat, amely során az adott jelenség, ismeret, fogalom vagy készség a téma, amelyhez kapcsoltan valamilyen mozgásos megjelenítés történik. Ez már átvezet az **osztott modellhez**. Egy egyszerű példán bemutatva: ha biológia órán a szív működés témaköre kerül elő, akkor mozgásos ingerekkel azonnal megtapasztalhatóvá tehetjük, mit is jelent a pulzus, hogyan kell azt mérni, mikor történhet pulzusemelkedés és melyek lehetnek a kiváltó okai. A biológiai megértés adta a kiindulási pontot a testmozgás vagy



4.13. ábra: A kapcsolt modell konkrét példája

testnevelésóra pedig támogatja a mélyebb, saját tapasztalat alapján szerveződő megismerést (4.14. ábra). A modell sémáját a 4.15. ábra illusztrálja.



4.14. ábra: Az interdiszciplináris oktatás osztott modelljének példája

Az osztott modell középpontjában természetesen a testnevelés tananyagához közvetlenül kapcsolódó témák javasoltak, ugyanakkor tágabb projekt témák is előkerülhetnek. Ilyen tipikus tantárgyi példa az olimpizmus, a fitességi állapot vagy az egészséges életvezetés területei.



4.15. ábra: Az interdiszciplináris oktatás osztott modelljének sémája

A harmadik, **együttes (partnerségi) oktatási modell** szerint a feldolgozandó ismeretanyagot két vagy több tantárgy irányából egyidejűleg és egy helyszínen dolgozzuk fel. A magyar iskolarendszerben ez a modell viszonylag ismeretlen tantárgyi keretek között, különösen a testnevelést tekintve. Ebben a modellben ugyanis a pedagógusoknak előre egyeztetett és tervezett módon, párban és egy időben kell egy-egy csoporttal dolgoznia. Képzeljük el az előzőekben vázolt biológia-testnevelés példát! Ebben a modellben tehát egyazon órán tanulják a szívműködés elméletét és a különböző intenzitású fizikai aktivitásokra adott pulzusválasz összefüggéseit. A csoport egy része a biológia tanárral dolgozva tanul a szív részéről és működéséről, míg a csoport másik része a saját testén keresztül, a testnevelő tanár segítségével tapasztalja meg a mozgás hatására fellépő válaszokat. Ezzel a metodikával a jelenség köré szerveződik a tanulás. Más megközelítésből az iskolai egészségnapok is illeszkedhetnek ebbe a modellbe. Amikor az egészség különböző területeiről (pl. táplálkozás, mozgás, higiéné, stresszkontroll, életvezetés) az iskola tanárai egymást kiegészítve szerveznek különböző tevékenységeket, amelyeket végigjárva a tanulók komplex ismeretekkel gazdagodnak, lényegében ezt a modellt alkalmazzák.

Az interdiszciplináris tanulási feltételek összességében *Graham* és munkatársai (2013) szerint segítenek a tanulás során:

- újraértelmezni, megerősíteni az integrált tananyagot különböző oktatási környezetben;
- a megszerzett ismereteket különböző tanulási feltételek hatására transzferálni;
- felismerni, hogy az integrált ismeretek és készségek hogyan viszonyulnak az egyes diákok tapasztalataihoz, belső világukhoz;
- érdekesebbé és változatosabbá tenni a tananyagot azon diákok számára is, akik kevésbé motiváltak, érdeklődők egy adott tananyag feldolgozásakor;
- a testnevelésben kevésbé sikeres tanulók számára motiváltabb környezetet teremteni;
- közvetlenül egy adott cselekvéshez, tevékenységhez, szituációhoz kötve átfogóbban megérteni egy adott ismeretet, fogalmat;
- a kreativitást, kommunikációt és kooperációt, mozgásos önkifejezést bekapcsolni a tanulási folyamatba.

Fentiekén túl a testmozgással integrált tanulási formák támogatják a testnevelő pedagógusok és más szakos tanárok közötti kommunikációt, együttműködést, hiszen a tantárgyi koncentráció magasabb fokán nélkülözhetetlen a kapcsolt tantárgyak előrehaladásának összehangolása és a tanórai kooperáció. A testmozgás és testnevelés komplexebb, tantárgyakon átívelő megismerése növeli továbbá a műveltségi terület elismertségét a tantestület, a szülők és az intézményvezetés körében.

4.8. Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban (DFHT)

A **DFHT tanítási-tanulási stratégia** célja a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport hatékony kezelése. A módszertani megközelítés a Komplex Insturkációs Programra építve az Eszterházy Károly Egyetem által megvalósított Komplex Alaprogram (KAP) központi rendszereléme (K. Nagy és mtsai., 2018). A pedagógiai-módszertani megközelítést ma már általános iskolák százai alkalmazzák a köznevelésben, ezért tankönyvünkben is említést érdemel.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia középpontjában a személyre szabott differenciálás áll, amely a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésének egyik segítője. A differenciálás a pedagógus által irányított fejlesztést és/vagy a tanulók önzérelt fejlesztését és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazását jelenti. A DFHT-ban érvényre jutó adaptivitás egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás, innováció és reflexió értékeit. A DFHT a feladatok sokféleségén keresztül egy időben biztosítja a leszakadók felzárkóztatását és a tehetségek gondozását. A DFHT-ban a méltányosság a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést jelenti minden gyermek számára, amelyet a többféle képesség felhasználásának a lehetősége mellett az osztálytársak között létrejött, azonos vagy közel azonos státuszból történő kommunikáció segít. A DFHT-ban a tanulók közös, kiscsoportokban végzett munkája kiemelt jelentőséggel bír. A csoportmunka lehetőséget nyújt a gyermekek számára az együttműködéshez szükséges képességek és készségek alkalmazására, segíti a tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárul és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.

A DFHT stratégia megjelenése kiemelt szerepet kapott a testmozgáshoz, testneveléshez kapcsoltn, hiszen a KAP öt alprogramjának (Digitális, Logika, Művészet, Életgyakorlat és Testmozgás) egyike az úgynevezett „**Testmozgásalapú iskolafejlesztő módszer (TIM)**”. A TIM az egészség- és személyiségfejlesztő hatásrend-

szert helyezi a középpontba az iskolában megvalósuló tanórai és tanórán kívüli testmozgás-, testnevelés- és sportlehetőségek minőségelvű pedagógiai alkalmazásával (Révész és Kövécs, 2017).

A differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban (DFHT), mint a Komplex Alaprogram meghatározó tanítási-tanulási stratégiája a következő négy alapvető célt jelöli ki (K. Nagy, 2018, 38. o.):

- *„a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése az adaptív és innovatív tanítási-tanulási környezet segítségével és a leghatékonyabb stratégiák, módszerek és technikák alkalmazásával;*
- *a tanulók képességeinek a kibontakoztatása;*
- *az inkluzív, bevonó, a tudásban heterogén összetételű osztályokban a speciális, státuszkezelő nevelési-oktatási eljárás alkalmazásán keresztül a tanulók közötti együttműködés kiépítése;*
- *a tanulók közötti státuszrangsor rendezésével az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatása.”*

A differenciált fejlesztés módszertani megjelenítésekor a testnevelésórákon – a fenti célok érdekében – didaktikai szempontból legalább három foglalkozástervezési alapelvet kell figyelembe vennünk.

1. A foglalkozások során legyen biztosított a differenciált feladatadás, amely – lehetőség szerint – biztosítja az öndifferenciálást, azaz az egyénre szabott feladatok gyakorlati megvalósítását.
2. Változatos tanulásszervezési megoldásokat alkalmazunk, amelyek egyéni, páros és csoportos munkaformákban történő feladatmegoldásokat egyaránt lehetővé tesznek.
3. Törekednünk kell a nyílt végű feladatadásra, amelyek segítségével a különböző munkaformákban implicit módon biztosítottak az alábbi fejlesztési irányok:

- a) kreativitás, amely során a nyílt végű feladattal együtt járó probléma megoldását és mozgásos feladattá alakítását kell megoldani;
- b) kommunikáció, amely során a páros és csoportos munkaformákban megvalósuló tervezési folyamat, illetve később a megvalósított produktumok bemutatása lezajlik;
- c) kooperáció, amely során biztosított a feladatban részt vevők közös felelőssége, egyéni feladatai, s ezen keresztül a társas kapcsolatok erősödése; végső soron a státuszrangsor rendeződése.

A DFHT tehát az indirekt oktatási stratégiához tartozik, és a nyitott tanulást támogató módszereket helye-

zi előtérbe – elsősorban a divergens irányú, vezetett felfedezéssel és a kooperatív tanulást. A DFHT keretei között tudatosan kell az öndifferenciálásra építő feladatokat és az intrinsic motiváció erősítését segítő módszereket alkalmazni. A differenciálásra építő instrukciós környezetben a kijelölt tananyag illeszkedik a tanulócsoport tagjainak különböző fejlettségi szintjeihez, előképzettségéhez, másrészt lehetőséget teremt az egyénileg optimális, egyéni tanulási útvonalak kialakításához. Az öndifferenciálás (azaz a tanulók által választott feladatok és feladatnehézségek) lehetősége kiemelkedő didaktikai szempontként érvényesülhet a megközelítésben.

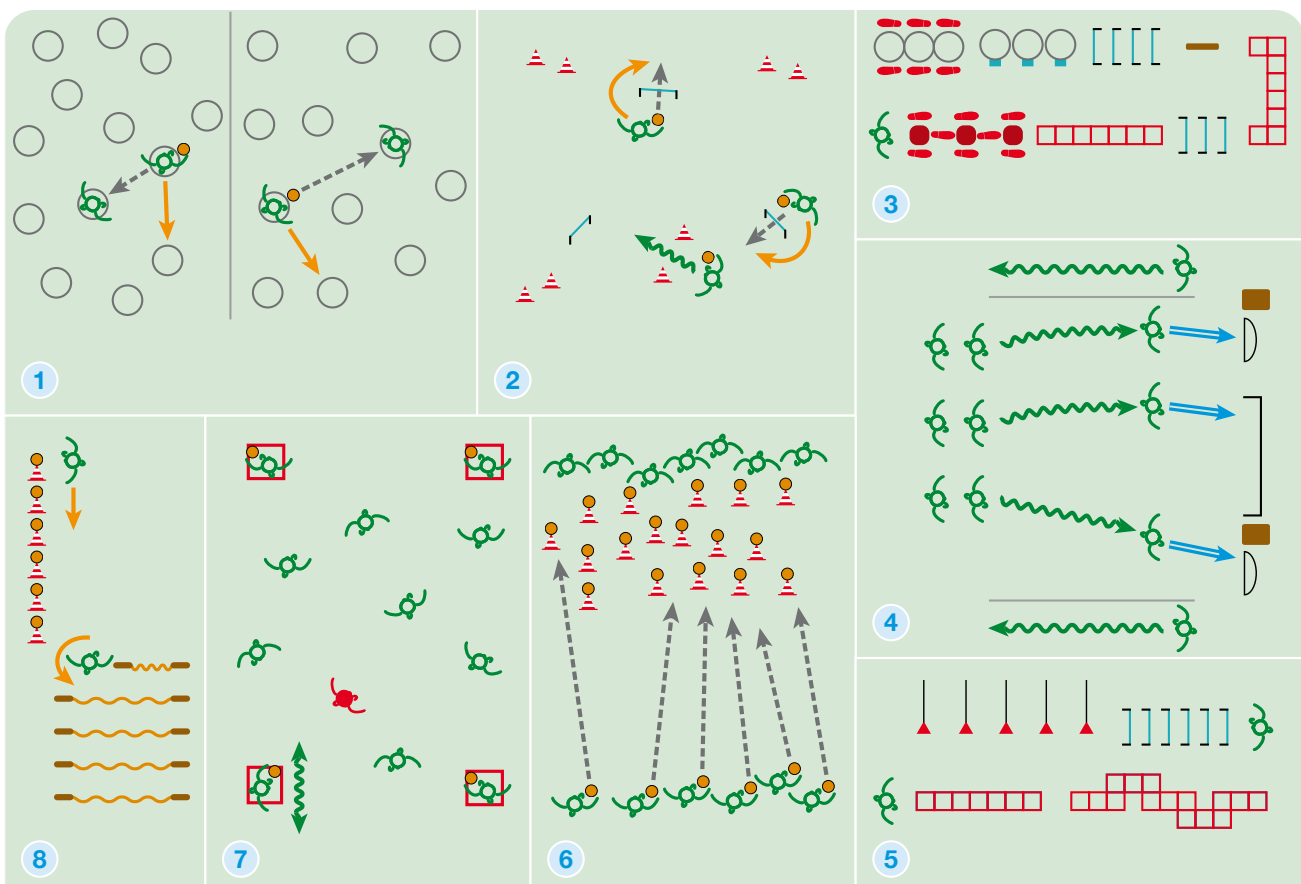
4.9. Teamtanítás (kéttanáros/kétoktató modell)

A **teamtanítás** – két pedagógus esetében ún. kéttanáros modell – olyan oktatási stratégia, amely során legalább két oktató, egy időben van jelen egy adott tanulócsoport foglalkozásán. A két pedagógus összehangolt működését előzetes egyeztetés, tervezés és az óra folyamán zajló interaktív együttműködés jellemzi. Két kiemelendő előnye közül az egyik a rugalmas csoportalakítás lehetősége, amely során figyelembe vehetők az egyéni tanulási szükségletek, készség szintek, előképzettség, szociális igények, érdeklődés, tehetséggondozás vagy éppen felzárkóztatás. Másik előnye a hangsúlyosabban lehetővé váló egyéni segítségnyújtás (Rink, 2010). Az egyik pedagógus ugyanis speciálisan törődhet azokkal a tanulókkal, akik például nem tudnak a csoport egészének tempójában haladni, vagy sokkal inkább előrébb tartanak az átlagos tudásszintnél. A stratégia során a közreműködő pedagógusok rengeteget tanulhatnak egymástól, de bizonyos esetekben kompromisszumot is kell kötniük, hiszen valamelyikőjük sokszor előtérbe kerül. Össze kell továbbá hangolniuk céljaikat és az értékelési tevékenységüket egyaránt. A kéttanáros modell speciális esete, amikor egy pedagógiai asszisztens vagy gyógypedagógus van jelen az órán. Ők tipikusan csak a rájuk bízott sajátos nevelési igényű

tanulókra koncentrálnak, ami ugyancsak nem valósulhat meg tervezett és összehangolt együttműködés nélkül.

Hangsúlyozandó, hogy a teamtanítás nem azt jelenti, hogy a pedagógusok egymást felváltva tanítják a csoportot, miközben az egyikőjük passzivitásba vonul. Ebben az esetben ugyanis **váltott tanításról** beszélünk, nem teamtanításról.

A mindennapos testnevelés bevezetésével megnövekedett tornatermi és sportudvarterhelés arra kényszerített bizonyos iskolákat, hogy egy időben akár két osztály is használja az egységnyi infrastruktúrát. A két kisebb tér helyett gyakran hasznosabb, ha összevonva használják ki a nagyobb teret. Ebben az esetben a teamtanítás egyszerűen működő oktatási stratégia lehet, különösen, ha az úgynevezett fesztiváljellegű tanórát/foglalkozást valósítjuk meg. A fesztivál jellegű órák és a fesztiválok elmélete és gyakorlata több, sportágspecifikus módszertani kiadványban is elérhető – így kézilabdázáshoz (Boronyai és mtsai., 2016), labdarúgáshoz (Csányi és mtsai., 2016) és judóhoz kapcsolódóan (Morvay-Sey és mtsai., 2018). A 4.16. ábra egy nyolc állomáson megvalósítható, nagy tanulói létszámot megmozgató diáksportfesztivál állomásait mutatja.



4.16 ábra: Nyolc állomásos diák sport fesztivál (példa)

A sportfoglalkozásokon is bevett gyakorlat, hogy egy időben két vagy több oktató van jelen, ami ugyancsak nagyszerű lehetőség az edzéseken belüli egyéni vagy

kiscsoportos képzési feladatok megoldására. Ez is teamtanításnak minősül.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolában Szántó Szilárd szakvezető mestertanár vezetésével évek óta alkalmazunk az iskolai tanítási gyakorlatok alatt kéttanítós teamtanítást. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a hallgatók közösen tervezik meg órájukat, közösen készülnek fel, és közösen is vannak jelen a teljes óravezetés folyamatában. A modellben az egyes tanórai feladatokat, órarészleteket úgy osztják fel egymás között, hogy az egyikük vezető szerepbe kerül, a másikuk pedig aktívan támogatja a tanulási folyamatot (pl. egyéni vagy kiscsoportos segítségadással, külön segédkezéssel). A szerepeket tervezetten cserélik, szükség esetén bekapcsolódva egymás instrukcióiba is. Ez a megoldás sokkal hatékonyabbnak mutatkozik annál, mint-

hogy a 45 perces időkeretet egyszerűen megfeleltetve tanítanak a hallgatók.

A dombovári Döbröközi Általános Iskola integrált testnevelés-gyógytestnevelés óráin a 2017/2018. tanévtől láthatunk hazai jó gyakorlatot, ahol két osztályban valósult meg pedagógiai kísérlet ezzel a stratégiával. Ahogyan Vezér és munkatársai (2018) beszámolnak eredményeikről, a tanulók az órák folyamán elfogadóbbá váltak gyógytestnevelésre utalt társaikkal szemben, a tanulók és a szülők egyaránt megkedvelték ezt a megoldást, ráadásul az érintettek egészségügyi elváltozásai is mérséklődtek. A stratégia alkalmazása hatékonynak bizonyult.

Összefoglalás

A minőségi testnevelés- és sportoktatás tradicionálisan a direkt, pedagógusközpontú oktatással azonosított módszerekre épült. Az 1950-es évek közepétől azonban megjelentek és fokozatosan beépültek a testnevelés tanításába a felfedezéssel tanulásra építő oktatási módszerek. *Muska Mosston* (1966) munkássága révén a testneveléstudomány kiegészült számos, a tradicionális, egyirányú felfogástól eltérő módszerrel, amelyeket a szerző tanítási stílusoknak nevezett el. A tanítási stílusok elméletben direkt és indirekt oktatási stratégiákba sorolhatók aszerint, hogy a tanuló vagy a pedagógus döntései dominánsak a tanulás során. Annak ellenére, hogy a mai testneveléstudomány egyre nagyobb fókuszot kíván adni az indirekt oktatási stratégiáknak, a mai gyakorló pedagógusok elsődleges feladata, hogy megismerjék és elkezdjék tudatosan alkalmazni az egyes tanítási stílusokat. Az új módszerek alkalmazása jelentősen befolyásolja a tanulók motivációs rendszerét, ugyanakkor a pedagógusok számára is újszerűséget és kihívásokat jelent. A szakirodalmi elemzésünk alapján kialakított saját rendszerünkben összesen kilenc tanítási stílust tárgyaltunk, amelyek a következők. Pedagógusközpontú tanítási stílusok: (1) vezénylő, parancsoló (2) interaktív (3) állomásos (4) önellenőrzéses. Tanulóközpontú tanítási stílusok: (5) társtanítás, (6) kooperatív tanulás, (7) konvergens felfedezés, (8) divergens felfedezés, (9) tanulók által tervezett tanulás. A tanítási stílusok alkalmazása cél- és feladatfüggő, de kiválasztásukkor a tanulócsoporthoz előkészítettségét és életkorát is figyelembe kell venni. Egy-egy új megoldás bevezetése lassú, fokozatos tervezést igényel. Habár a tanítási stílusok egyenrangúnak tekinthetők és akár feladatunként is változtathatók, a tradicionális vezénylő, parancsoló stílust ma már nem javasoljuk alkalmazni. Kiváló pedagógusközpontú alternatíva az interaktív tanítás, amely aktivizálja a tanulókat és érdekessé, tudatosabbá és élményszerűvé kívánja tenni a tanulást. Törekednünk kell azonban az egyes megközelítések

változatos alkalmazására, amely során a motivált és önszabályozott tanulás elősegítése kiemelt cél.

A projektpedagógia komplex tanulási lehetőséget kínálva, életszerű problémák feldolgozását teszi lehetővé akár tantárgyi kereteken belül, akár azon túlmenően. Középpontjában maga a projekt áll, amelyet csoportos formában készítenek, valósítanak meg a tanulók. A projekt előkészítésétől a projekt megvalósításán keresztül az értékelésig és lezárásáig tartó projektfolyamat célja egy produktum elkészítése. A testnevelési projektek során célszerű a mozgást a projekt középpontjába helyezni, amelyhez kapcsolható egyéb tanulási területek. A projektpedagógia kiváló lehetőséget biztosít a kooperáció, kommunikáció, problémamegoldás mint transzverzális készségek integrált fejlesztésére.

Az interdiszciplináris testnevelés ugyancsak komplex tanulási lehetőséget kínálva jeleníti meg a tantárgyakon átívelő ismereteket, készségeket. Típusai a kapcsolt modell, az osztott modell és az együttes modell, amelyek különböző megközelítésből támogatják az ismeretek és készségek tantárgyi koncentrációban történő elsajátítását.

A differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoporthoz (DFHT) tanítási-tanulási stratégia az indirekt stratégiák körébe sorolható és elsősorban a kooperatív tanulást és a divergens vezetett felfedezést irányozza elő a tanítási órák alatt. Alapjaiban épít a Komplex Instrukciós Programra (KIP), így kiemelten kezeli a tanulás szociális aspektusait.

A teamtanítás leggyakrabban két pedagógus részvételével zajlik. Előnye a rugalmas csoportalakítás és az egyéni szükségletek kiemelt figyelemmel kísérése, amelyek mellett a közreműködő pedagógusok kooperációja is értékes elem. A teamtanítás a teljes óra

konstruktív együttműködésére épül, nem csupán arra, hogy egy-egy feladatot éppen ki tanít a csoportnak.

Összességében a tárgyalt oktatási stratégiák rámutatnak az iskolai testnevelésben is rejlő rendkívül vál-

tozatos oktatásmódszertani tárházra, amely elősegíti a magas minőségű testnevelés megvalósítását.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Milyen viszonyban vannak az oktatási stratégiák és az oktatási módszerek?
2. Miről szól a spektrumelmélet, ki dolgozta ki?
3. Hasonlítsa össze a direkt és az indirekt oktatási stratégiák jellemzőit! Sorolja fel a legfontosabb elvi különbségeket!
4. Miben különbözik a vezénylő és az interaktív tanítási stílus? Miért hatékonyabb az interaktív tanítási stílus?
5. Tervezze meg egy fő rész oktatási folyamatát interaktív tanítási stílusban!
6. Milyen jellemzői vannak az állomásos, más szóval gyakorló tanítási stílusnak? Tervezzen meg egy főrészt ezzel a megoldással!
7. Milyen jellemzői vannak az önellenőrzéses tanításnak? Tervezzen egy feladatot is!
8. Mikor alkalmazható hatékonyan a társtanításos módszer (tutorálás módszere)? Tervezzen egy feladatot is!
9. Sorolja fel a kooperatív tanulás testnevelésben alkalmazható módszereit! Miben különböznek?
10. Tervezzen egy órarészt a konvergens felfedezéses tanuláshoz!
11. Tervezzen mozgásos feladatokat a divergens felfedezéses tanuláshoz!
12. Mikor tudjuk eredményesen alkalmazni a tanulók által tervezett tanulást? Illusztrálja egy példával!
13. Emelje ki a projektoktatás különbségeit a hagyományos, frontális oktatással szemben!
14. Ötleteljen egy lehetséges testnevelési projekten! Tervezze meg a projektoktatás lépéseit!
15. Hogyan nevezzük az interdiszciplináris testnevelés három modelljét és miben különböznek?
16. Rajzolja le a három modell sematikus ábráját!
17. Gyűjtsön olyan fogalmakat vagy témákat, amelyeket interdiszciplinárisan feldolgozhatónak gondol a testnevelésórán!
18. Melyik oktatási stratégiához kapcsolódik a DFHT és miért?
19. Mik a teamtanítás előnyei és nehézségei?

Irodalomjegyzék a 4. fejezethez

- Báthori Béla (1991). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: TF.
- Boronyai Zoltán, Kókai Dávid, & Csányi Tamás (2016). *Szivacskezilabdázás az iskolában: Tematikus összefoglalás és továbbképzési tananyag a szivacskezilabda oktatásához*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Cone, T. P., Werner, P. H., & Cone, S. L. (2009). *Interdisciplinary elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Csányi Tamás (2012). Értékelj, hogy jobban tanuljak! – A tanítási-tanulási folyamat autentikus értékelési lehetőségei a testnevelésben. In Csányi Tamás, Pappné Gazdag Zsuzsa, Vass Zoltán (Eds.), *Testnevelés, testmozgás. Segédanyagok, ötletek, foglalkozástervek a 3–10 éves gyermekek mozgásfejlesztéséhez* (pp. 1-24). Budapest: Raabe Kiadó
- Csányi Tamás, Kun István, Boronyai Zoltán & Vass Zoltán (2016). *Labdarúgás az iskolában: Tematikus összefoglalás és továbbképzési tananyag az iskolai Grassroots labdarúgás oktatásához*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: Focusing on social interactions and decision making. In L. L. Griffin, J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice* (pp 149-168). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.) (2012). *Cooperative Learning in Physical Education – A research based approach*. Abingdon, UK: Routledge.
- Gallahue, D. L., & Cleland-Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, J., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- H. Ekler Judit (2015). A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei. In Révész László, Csányi Tamás (Eds.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok* (pp. 84-104). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- H. Ekler Judit (2020). *A projektpedagógia alkalmazásának lehetőségei a testnevelés oktatásában – A projekTESI*. MDSZ Testnevelés Módszertani Könyvek. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Horváth Attila (1995). *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. Budapest: IFA.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- K. Nagy Emese (2018). Cél a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése – Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban (DFHT). *Új Köznevelés, 74(különszám)* 38-41.
- K. Nagy Emese (Ed.) (2018). *A Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanítási-tanulási stratégia*. Készült az EFOP-3.1.2.-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben, a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettségnélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” című pályázati programhoz kapcsolódó dokumentumként. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
- Kagan, S. (1990). *Cooperative learning resources for teachers. Resources for Teachers*. San Juan Capistrano, CA: University of California.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet Kft. Kiadó.
- Lavin, J. (Ed.) (2008). *Creative Approaches to Physical Education*. London, New York: Routledge.
- Makszin Imre (2002). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, CA: Holcomb Hathaway Publisher.
- Morvay-Sey Kata, Szántó Szilárd, & Kókai Dávid (2018). *A tompítás művészete – küzdőjátékok az iskolában. Tematikus összefoglalás és továbbképzési tananyag a küzdőjátékok és a judo oktatásához*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. (First online ed.) <https://pendor.unublitar.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Muska-Mosston-Teaching-Physical-Education.pdf> (letöltve: 2020. 07. 30.)
- Óhidy Andrea (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle, 55(12)*, 100-108.
- Qualifications and Curriculum Authority (Great Britain) (2007). *Cross-curriculum Dimensions: A Planning Guide for Schools*. London, UK: Qualifications and Curriculum Authority.

Réthy Endréné (2003). Az oktatási folyamat. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 219-241). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.

Rétsági Erzsébet, & Hamar Pál (2004). A testnevelés és sport oktatásméleti alapjai. In Biróné Nagy Edit (Ed.), *Sportpedagógia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.

Révész László, & Kövécs Tünde (2017). A Testmozgásalapú alprogram. In Falus Iván, K. Nagy Emese, Révész László, *A Komplex Alaprogram Konceptió – Nevelési-oktatási program a végzettségnélküli iskolaelhagyás megelőzésére*. Készült az EFOP-3.1.2.-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alaprogram bevezetése a köznevelési intézményekben, a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettségnélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” című projekthez. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.

Rink, J. (2010). *Teaching Physical Education for Learning* (6th edition). New-York, NY: McGraw-Hill.

Shimon, J. M. (2011). *Introduction to Teaching Physical Education – Principles and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (4th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.

Singer, R. N., & Dick, W. (1974). *Teaching physical education: A systems approach*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Vezér Katalin, Andikné Schmidt Mária, & Korélyné Törő Mária (2018). Jógyakorlat, avagy „kéttanáros modell” a mindennapos testnevelés rendszerében. *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*, 2(4), 47-53.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

www.komplexalaprogram.hu (letöltve: 2020. július 8.)



05

A MOTOROS FEJLŐDÉS FOLYAMATA ÉS HATÁSA AZ ALKALMAZOTT MOZGÁSANYAG TERMÉSZETÉRE



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A motoros fejlődés folyamatának elméleti alapjai, megközelítései
- A motoros fejlődést meghatározó tényezők
- A fundamentális alapkészségek és alapvető mozgásformák
- A kontextusspecifikus és sportspecifikus motoros fejlődési időszak jellemzői
- A motoros fejlődés általános törvényszerűségei
- A mozgástanulás és mozgásfejlődés kapcsolata
- Meghatározó mozgástanulási elméletek
- A mozgástanulás szintjei és szakaszai (Gallahue és Cleland-Donnelly, 2003)
- A mozgástanulás szakaszaira vonatkozó oktatásmódszertani szempontok
- A mozgásszabályozás reflexláncelmélete
- A mozgásszabályozás zárt láncú elmélete és sémaelmélete
- A mozgásszabályozás dinamikusrendszer-elméleti megközelítésben



A mozgáskészségek oktatása, vagyis a motoros cselekvéstanítás az iskolai testnevelés sajátos és egyedülálló lehetőségét, egyben felelősségét is jelenti. A mozgáskészségek tanulása a gyermekek természetes fejlődésének velejárója, amely során észrevétlenül tanulják meg az életfunkciókhoz, illetve a környezet megismeréséhez szükséges mozgásmintákat, mozgáskészségeket. A születéskori reflexes mozgások eltűnnek, leépülnek, amiket fokozatosan akaratlagos természetes mozgások váltanak fel. Az akaratlagos mozgások a fejlődés során egyre sokrétűbbekké válnak, és kialakulnak az alapvető (fundamen-

tális) mozgáskészségek. A fundamentális mozgáskészségeket a gyermek fejlődése során egyre változatosabb környezeti feltételek mellett alkalmazza, amely lehetővé teszi a későbbi speciális sportkészségek tanulását. A sportkészségek az alsó tagozat második felétől kezdve egyre hangsúlyosabb szerepet töltenek be az iskolai testnevelésben. Annak érdekében, hogy megértsük a mozgástanítást, mint a pedagógus egyik központi tanórai tevékenységeinek kiindulópontjait, céljait, alapvető törvényszerűségeit és módszertani lehetőségeit, röviden át kell tekintenünk a mozgásfejlődéssel és mozgástanulással kapcsolatos szakirodalmi ismereteket.

5.1. A motoros fejlődés folyamatának áttekintése – elméleti alapok

A motoros fejlődés az emberi lét és egészség, a testi és a mentális fejlődés szempontjából elengedhetetlen tényező. Az idegrendszeri, valamint a testi érés és növekedés mellett, a kognitív fejlődés is szorosan összefügg a motoros fejlődéssel. A **motoros fejlődés** a motoros viselkedésben egész életen át létrejövő progresszív változás, amely egyrészt a mozgásos feladat, másrészt az egyén biológiai fejlődése, harmadrészt a tanulási környezet feltételeinek interakcióin keresztül zajlik (Haibach és mtsai., 2011). A humán fejlődés során a gyermek – a klasszikus elméletek szerint – különböző **motoros fejlődési fázisokon** keresztül sajátítja el az alapvető, később pedig a speciális mozgásokat. A klasszikus elméletek szerint a fejlődés és a fázisok megjelenése univerzális jellegű, vagyis minden embernél ugyanazokon az egymásra épülő fejlődési lépcsőkön, fázisokon keresztül zajlik le. Ez azonban nem azt jelenti, hogy mindenkinél ugyanúgy és ugyanolyan ütemben történik. A legújabb kutatások egyértelműen igazolták, hogy a mozgásfejlődés **minden embernél eltérő ütemben, eltérő mintázattal és eltérő sebességgel** zajlik. Ennek megfelelően a mozgásfejlődés klasszikus „idegrendszeri érés” megközelítése ma már megdőlt elmélet. Ennek megfelelően a WHO (2006) által sztenderdizált mozgásfejlődési mérföldkövek nem a valódi fejlődési sorrendet és törvényszerűségeket mutatják.

Alkalmazásuk ebből fakadóan megtévesztő (Adolph és mtsai., 2018). A csecsemők mozgásfejlődését és mozgáskivitelezését ugyanis alapvetően befolyásolják a testük pillanatnyi biomechanikai jellemzői, a mozgásokat lehetővé tevő környezeti változók (pl. gravitáció, felület, akadályok, tárgyak), köztük a szociális feltételekkel (pl. segítségadás, ösztönzés), amelyekhez a csecsemő tanulás segítségével igazodni tud. A mozgásfejlődés tehát variábilis, egyéni mintázatú, amely során nem probléma (sőt természetszerűen jellemző), ha a csecsemők megnyújtanak vagy átlépnek fázisokat, esetleg visszaesnek a mozgásfejlődési folyamatban (Adolph és mtsai., 2016). Nem létezik továbbá egy-egy megjelenő mozgás esetén egyértelmű megjelenési és befejezési időpont – például ahogyan ez a „motoros mérföldkő” elméletből következik – hiszen a fejlődés minden időpontjának létezik fejlődési előzménye.

A csecsemőkori mozgásfejlődés kutatása az elmúlt két évtizedben ismét komoly lendületet kapott, az eredmények pedig alapjaiban kérdőjelezik meg egy sor korábbi, tényként kezelt tudományos megállapítást. Példaként említjük az újszülöttkortól kiváltható lépéseket (lépőreflexet), amelynek ma már reflexjellegét és az eltűnés okát is erősen megkérdőjelezi a kutatók (Adolph és mtsai., 2018). A kutatások homlokterébe a

neuromuszkuláris érés fogalma helyett a plaszticitás, variabilitás és rugalmasság kifejezések kerültek (Rachwani és mtsai., m. a.). A tudományos előrelépés és nézőpontváltás felerősíti a tanulás és a környezet hangsúlyos szerepét már a csecsemőkori fejlődésben is, amely közvetlen következményekkel jár például a koragyermekkorai fejlesztőpedagógiai és mozgásterápiás módszerek átértékelésére nézve.

A nagyfokú egyéni különbségek és a fejlődés nemlineáris jellege az óvodai és iskolai mozgásfejlesztésben egyaránt lényeges szemponttá válik.

Az **individuális fejlődésment** a gyakorlatban azt jelenti, hogy a gyermekek különböző mozgásfejlettségi szinteken állhatnak, habár ugyanolyan életkorúak. Ebben a szociokulturális különbségek, a szabad játék lehetőségének mennyisége, a célzott mozgásfejlesztés esélye, a család életvitele és a genetikai meghatározottság egyaránt közrejátszanak. Az **egyéni készségi állapot** (pszichés és motoros készség- és képességszint) ugyancsak olyan kulcsfogalom, amely az egyéni biológiai érettségen és a befolyásolható, változtatható környezeti hatásokon alapul. Egy-egy tanulócsoporton belüli individuális különbségek olyan mértékűek lehetnek, hogy egy vagy több tanuló (akár az egész csoport/osztály) számára az egyszerűen nem teszi lehetővé az adott feladat megtanulását. Egy példával élve: hiába kívánjuk meg, hogy az elsős tanulóink nagy sebességgel futva ütközés nélkül haladjanak a térben, amíg a térbeli és vizuális percepciók képességeik még nem teszik ezt lehetővé. A középiskolás tanulók esetében hiába szeretnénk taktikai játékokat játszani, amíg a tanulók nagy részének még a játékhoz szükséges mozgáskészségek (például pontos dobás, elkapás, cselezés) végrehajtása is problémát okoz. Azokat a feladatokat, amelyek szerkezetükben túlságosan bonyolultak vagy a tanulók képesség- és/vagy készségszintje nem teszi lehetővé a sikeres megoldásokat, **túlméretezett feladatoknak** nevezzük (Csányi, 2008). A túlméretezett feladatok a rosszul felmért előképzettség, illetve készségi állapot következményei. A probléma megoldását egy könnyebb, egyszerűbb szerkezetű, de hasonló mozgásfeladat jelentheti.



FONTOS KUTATÁSI EREDMÉNY

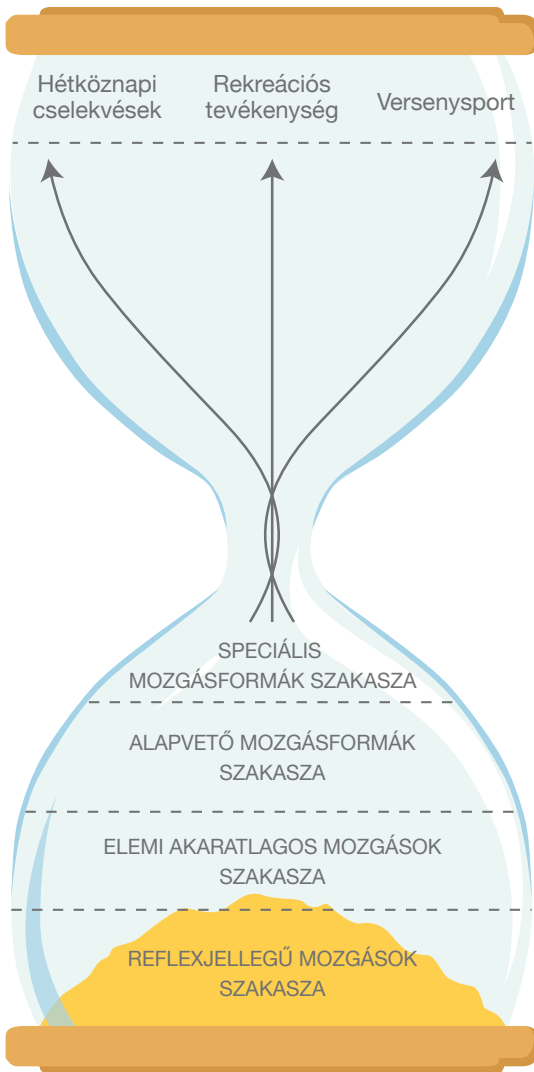
A mozgásfejlődéssel foglalkozó kisgyermekkorai kutatások egyöntetűen azt mutatják, hogy a hátrányos családi helyzetből érkező, kedvezőtlen szocioökonómiai körülmények között fejlődő gyermekek rendkívül jelentős lemaradást mutatnak az alapkészségeik fejlettségét tekintve (Martin és mtsai., 2009; Robinson és Goodway, 2009). Egy kutatás például azt találta, hogy a vizsgált hátrányos helyzetű gyermekek átlagosan 85%-a (lányok: 92%, fiúk: 78%) mutatott jelentős fejlődési lemaradást a manipulatív készségek tekintetében (Goodway és mtsai., 2010).

A mozgásfejlettségbeli különbségek esetenként tehát rendkívül jelentős eltérést is mutathatnak, amelyhez nagy szaktudással kell megfelelő szintű fejlesztő feladatot választanunk. A fejlettségbeli különbségek nem csupán a tanulók között lehetnek jelentősek, hanem egy-egy gyermek készségbázisán belül is. A különböző fundamentális mozgáskészségek (például a futás, szökdelés, dobás, ütés, rúgás), illetve azok különböző technikai végrehajtásai is nagymértékben különbözhetnek fejlettségük, így a végrehajtás minősége és eredményessége szempontjából.

Az 1980-as évekig nem álltak rendelkezésre olyan elméleti modellek, amelyek a mozgásfejlődés háttérében játszódó folyamatokat próbálták volna leképezni, magyarázni. A kutatók döntően a viselkedéses megnyilvánulásokat figyelték és rendszerezték. Olyan kérdéseket igyekeztek megválaszolni, hogy például mikor kezdenek el a gyerekek futni, hogyan változik a futómozgás végrehajtása, hogyan változik a futás sebessége a fejlődés során. Tehát a mozgások minőségi és mennyiségi jellemzőit írták le.

A mozgásfejlődéssel foglalkozó szakirodalmi háttér két meghatározó nézete az úgynevezett **leíró fázisfokozat teória**, valamint a **magyarázó dinamikusrendszer-elmélet**. *Gallahue* és munkatársai (2012) a két különböző elméleti megközelítést ötvözte és létrehozta

a multidimenzionális „Háromszögű homokóra modellt”. Az elképzelés átfogja mindazokat a kognitív és affektív tényezőket, amelyek egyrészt a környezet, másrészt az egyén irányából befolyásolják a motoros fejlődést, továbbá oda-vissza hatnak az egyénre és a környezetre. A szerzők a mozgásfejlődést négy fő fázisra bontották (5.1. ábra).



5.1. ábra: A mozgásfejlődés homokóra modellje (Gallahue és mtsai., 2012 nyomán)

Gallahue és munkatársai (2012) négy fázisának elnevezései:

- reflexív mozgásfázis (intrauterintól kb. 1 éves korig),
- kezdetleges mozgásfázis (kb. 0–2 éves korig),
- fundamentális mozgásfázis (kb. 2–7 éves korig),
- specializált mozgásfázis (kb. 7 éves kor fölött).

Egy másik rendszerezés, amely Gabbard (2012) nevéhez fűződik hét fázist különített el, amelyet az egyes életkorokra jellemző időszakokhoz kötött.

Gabbard (2012) hét fázisának elnevezései:

- reflexív, spontán mozgásfázis (kb. 0–6 hónapos korig – prenatális és csecsemőkor);
- kezdetleges mozgásfázis (kb. 0–2 éves korig – csecsemőkor);
- fundamentális mozgásfázis (kb. 2–6 éves korig – kora gyermekkor);
- sportkészség fázis (kb. 6–12 éves korig – késő gyermekkor);
- növekedés és finomodás fázisa (kb. 12–18 éves korig – serdülőkor);
- csúcsteljesítmény fázisa (kb. 18–30 éves korig – felnőttkor);
- visszafejlődés fázisa (kb. 30 év fölött – idősebb felnőttkor).

Mindkét modell tehát az intrauterin élettől kezdődően, élethossziglan, motoros fejlődési fázisokat különített el. A motoros fejlődést egyben folyamatos tanulásként is értelmezték, amely során az egyén állandóan alkalmazkodik a változó belső és külső környezeti feltételekhez.



FONTOS!

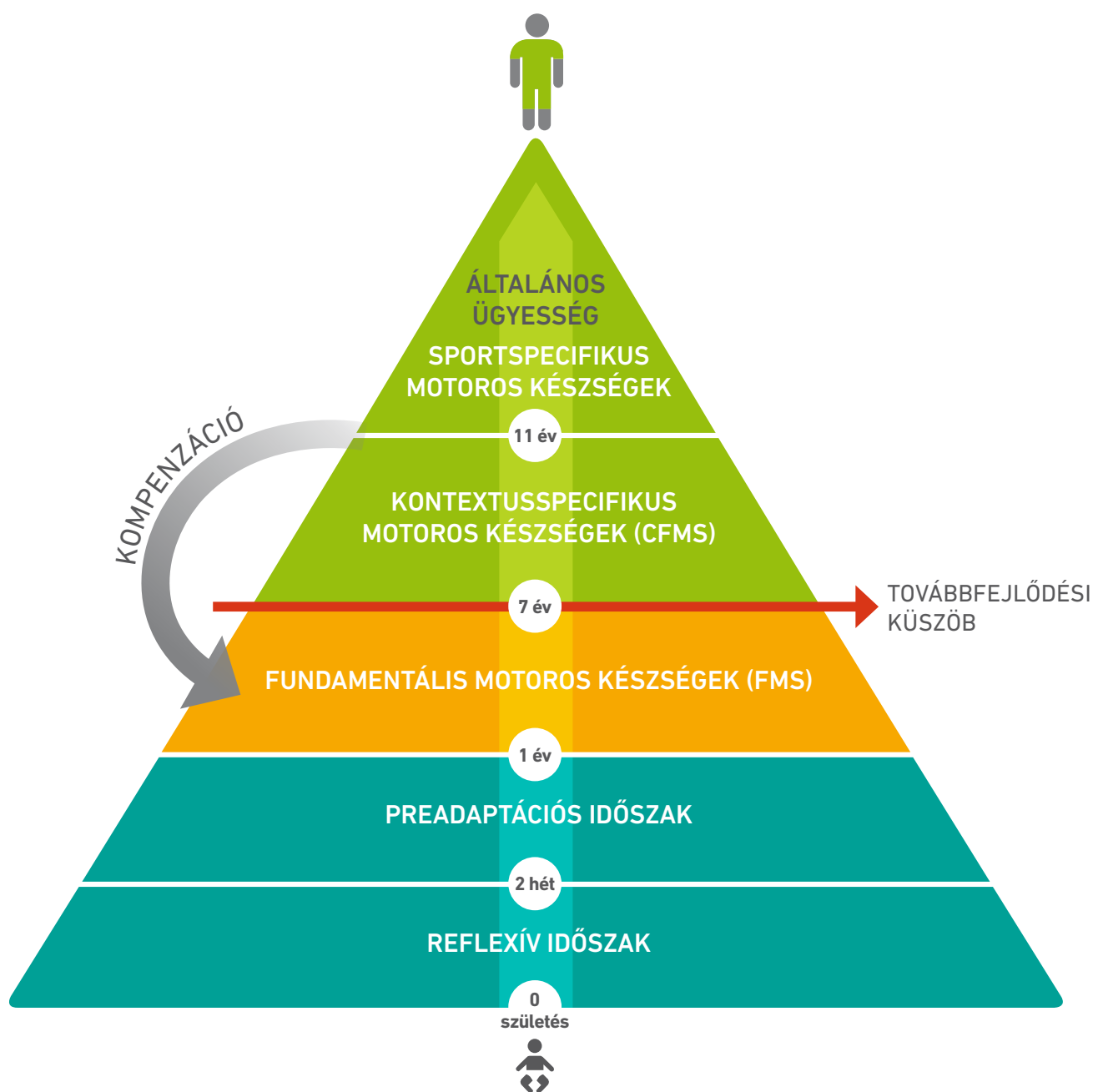
A mozgásfejlődés élethosszig tartó folyamat és nem zárul le a serdülőkorral vagy a felnőtté válással! A fejlődés tanulás eredménye, amelyben a környezetnek nagyobb befolyása van, mint a genetikailag meghatározott érési folyamatoknak. Általános téveszme, hogy a csecsemő és a gyermek motoros készségfejlődésében az érési folyamatok a meghatározók (Clark, 2007).



5.2. A mozgásfejlődés piramismodellje

A testnevelés módszertani szempontjait és a tanterv-elméleti kérdéseket figyelembe véve egy másik megközelítés Clark és Metcalfe (2002) mozgásfejlődési piramismodellje (vagy, ahogy ők nevezik, a „mozgásfejlődés hegye”) (Clark és Metcalf, 2002). Ez az elképzelés jól

illeszthető az egyes életkorokban szükséges, adekvát mozgásanyag kiválasztáshoz és feldolgozásának módszertanához, ezért a továbbiakban az ő mozgásfejlődési időszakaikat vesszük alapul (5.2. ábra).



5.2. ábra: Clark és Metcalfe (2002) mozgásfejlődési piramismodellje

A szerzők öt egymásra épülő időszakra bontották a mozgásfejlődés „hegyét” a születéstől a halálig és úgy vélték, hogy minden embernek meg kell „másznia” a saját hegyeit a fejlődése során. Van, amikor nagyobb és nehezebbet (például egy nehezebb mozgás vagy sportág megtanulásakor) és van, amikor csak kisebb dombokat. A modell teoretikus alapjának elképzelése szerint az egyén egy „nemlineáris, önszervező, adaptív organizmus”. Az, hogy ki milyen magasra képes „felmászni”, az az egyén biológiájától és a környezet interakciójától függ.

A piramis két alsó szintje a reflexív és a preadaptációs időszak. A **reflexív időszak** átmenetet jelent a magzati korból az újszülött korba. Két lényegi jellemzője a túlélés biztosítása és a környezettel történő „párbeszéd” megkezdése. Két fő mozgástípusa a reflexív (primitív és testtartási reflexek) és a spontán mozgások (például hadonászás, rúgás).

A **preadaptációs időszak** elsődleges célja a független funkcionálás elérése, amelynek két alapvető összetevője van. Az egyik az önálló táplálkozás, a másik pedig az önálló mozgás a környezetben, illetve a táplálékforrás keresése. A modell az önálló járás elkezdéséig, tipikusan 1 éves korig jelöli ezt az időszakot. A csecsemők fejlődése során a mozgás és az észlelés elválaszthatatlan egységet képeznek. Az új mozgások megjelenése együtt jár a környezeti ingerek befogadásának kiterjedésével, új ingerek észlelésének lehetőségével, így ez adja az alapját a mozgás és az értelmi fejlődés egységének. A fejlődés leghangsúlyosabb mozgatórugóját pedig a felfedezés viselkedésformái adják (Vass, 2020).

Az óvodai és iskolai testnevelés szempontjából a **fundamentális mozgáskészségek kialakulása** és tanulása jelenti az első olyan időszakot, amelyre az óvodai és iskolai testnevelésnek közvetlen befolyása van egyrészt a mozgásanyag tartalmát, másrészt a feldolgozás, gyakorlás módszertanát illetően. A fundamentális mozgások továbbfejlődése azt jelenti, hogy a gyermek képessé válik specifikus környezeti feltételek mellett, vagyis kontextuális mezőben (például mozgásos játékok, sportjellegű tevékenységek közben)

alkalmazni azokat. Ezt a mozgásfejlődési időszakot **kontextusspecifikus motoros készség időszaknak** nevezték el. A piramis csúcsát a **sportspecifikus mozgáskészségek** alkotják, amelyek megtanulásának és eredményes alkalmazásának az lehet a gátja, ha az alapkészségek nem kellően fejlettek (gyakorlottak). A fundamentális mozgásidőszak végére a tanulóknak magabiztosan kell tudniuk használni alapvető mozgásaikat. Ha ezekben bizonytalanok, akkor a bonyolultabb mozgásminták tanulása korlátozottá válik. Ezt a gátat **„továbbfejlődési küszöbnek”** nevezzük (Gallahue és Donnelly, 2003; Clark és Metcalf, 2002).

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Vegyük példaként a távolugrást az atlétikában. A távolugrás egy fokozatosan gyorsuló, nagy sebességű nekifutásból, elrugaskodásból, repülési helyzetből és talajfogásból áll. Ha a mozgássor első két része egyszerű formában, külön-külön nincs kellő koordináltsággal jelen, akkor azok összeillesztése (nekifutás és elugrás), illetve az arra épülő mozgások sem lesznek eredményesek.

Másik példánk a labdajátékok tanulása. Ameddig a tanulók nem birtokolják kellőképpen az alapvető labdás mozgáskészségeket (dobásformák, labdavezetés...), addig nem várható el, hogy komplex helyzetekben eredményesen alkalmazzák azokat. A labdavezetés helyben kontrollálása nélkül, vagyis amíg a vizuális kontroll (néznie kell a labdát) nem minimalizálódik, addig a készséget nem lehet sikeresen alkalmazni labdavezetési fogó közben. A végrehajtás ugyanis teljesen „szét fog esni” és sikertelenné válik.

A tanulási folyamat kezdeti stádiumában lévő mozgások versenyszerű alkalmazásával ugyanaz a helyzet. A versenyszituáció a tanulási folyamat elején olyan kényszert jelent, amely tipikusan rontja, ellehetetleníti a sikeres végrehajtást. A versenyszerű alkalmazáshoz tehát a készség megfelelően kontrollált végrehajtása szükséges, amit megfelelő mennyiségű, **nem versenyorientált gyakorlásnak** kell megelőznie.

Összefoglalva tehát elmondhatjuk, hogy egy-egy alapkészség összetett feladathelyzetben történő alkalmazásához az adott készség izoláltan is megfelelő koordináltságú végrehajtására van szükség. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a fundamentális mozgásokat tekintve ne kellene fokozatosan nehezedő és változatos helyzeteket teremteni, azt azonban igen, hogy az alapkészségek nélkül nem tudunk megfelelő hatékonysággal sportágspecifikus mozgáskészségeket, technikákat tanítani.

5.2.1. A motoros fejlődést meghatározó tényezők: az egyéni lehetőségek, a környezet és a feladatok interakciós hatása

A motoros fejlődéssel foglalkozó tudományterület számos, érdekes elméletet alkotott a fejlődés hátterében meghúzódó mechanizmusokról, amelyekbe az újabb elméletek már integrálták a biológiai érés és a

környezet dinamikus egymásra hatását. (Feljebb látunk *Gallahue* és munkatársai (2012), valamint *Clark* és *Metcalfé* (2002) modelljeit.) Az új elképzelések lényege, hogy a mozgásfejlődést nem csupán az idegrendszer és a környezet egyirányú egymásra hatása szabályozza, hanem úgy vélik, hogy a mozgások létrehozásakor a szervezet folyamatos oda-vissza ható dinamikus önszervező folyamatként működik a környezettel és saját belső rendszereivel együttműködésben. A mozgást tehát dinamikus önszervező folyamatként definiálják (Kugler és mtsai., 1982). A dinamikusrendszer-elmélet-ről részletesen olvashat magyarul *Vass Zoltán* munkáiból (Vass, 2008, 2012, 2020).

A testnevelés módszertani nézőpontja szempontjából *Newell* (1986) modellje ugyancsak meghatározó (5.3. ábra), amely a dinamikusrendszer-elmélet szerinti elképzelés nyomán született. A szerző a mozgásos cselekvést korlátozó tényezőket az egyén, a környezet és



5.3. ábra: Newell-féle „constraints” modell. A modell egy mozgásos cselekvés három fő akadályozó/korlátozó tényezőjét mutatja. Ezek a fejlődést és tanulást egyaránt korlátozhatják, illetve támogathatják.

maga a mozgásfeladat körülményeinek interakciójában ragadta meg. Úgy vélte, hogy a mozgásos cselekvéseket egyrészt behatárolják az egyén biológiai, azon belül strukturális (például nem, testmagasság, testtömeg), illetve funkcionális (kognitív és pszichés) lehetőségei, határai. A környezeti behatároló tényezők között említette a fizikai környezet (például hőmérséklet, időjárás, tengerszint feletti magasság) és a szociokulturális környezet (például társadalmi és családi normák) akadályozó tényezőit. Végül maga a mozgásfeladat is behatároló tényező lehet, hiszen a mozgás célja, szabályai, a felhasznált eszközök is különbözőek lehetnek. A mozgásos cselekvések során ezek a tényezők azok, amelyek serkentetik vagy éppen gátolhatják, vagyis befolyásolhatják a mozgásfejlődést. A gyakorlatba átvittetve nem nehéz belátni, hogy ha például a testnevelésórán sokféle, változatos gyakorlatot adunk egy mozgáskészség elsajátításához, akkor a készség felhasználhatósága is szélesedik. Ha azonban csak egy-egy gyakorlatot ismétlünk folyamatosan, akkor korlátozódik a mozgás tanulása, és ezzel a felhasználhatóság is akadályozottá válik.



FONTOS!

Egy mozgást az egyén biológiája, a környezet és a végrehajtani kívánt feladat egyaránt befolyásolja. Az oktatás során tehát mindhárom tényezőt figyelembe kell vennünk!

A mozgásfejlődés és a mozgástanulás szorosan összefüggő, mondhatni elválaszthatatlan fogalmak, hiszen a fejlődés a környezet által erősen befolyásolt tényezők, amihez állandó, permanenssé váló alkalmazkodásra van szükség, ami pedig nem más, mint tanulás. Amikor tehát mozgásfejlődésről beszélünk, akkor automatikusan tanulási folyamatról is beszélünk, amint arra részletesen Vass Zoltán (2020) is rámutat.

5.2.2. A fundamentális mozgáskészségek, csoportosításuk és meghatározó jellegük

A motoros fejlődés külső jegyek alapján megfigyelhető történés. A konkrét mozgásformák megjelenése, azok kivitelezésének folyamata és eredménye jelenti a megfigyelések alapját.

Mielőtt azonban részletesen tárgyalnánk a különböző mozgáskészségek típusait, fontosnak tartjuk meghatározni, hogy mit is jelent a testnevelés- és sportoktatás egyik legalapvetőbb fogalma. A **motoros készség**, más szóval **mozgáskészség** korszerű felfogásban olyan cselekvés vagy feladat, amely négy feltételnek felel meg (Coker, 2017):

- (1.) célorientált;
- (2.) a test és/vagy végtag által létrehozott mozgás szükséges a cél eléréséhez;
- (3.) a mozgás akaratlagos;
- (4.) gyakorlás eredményeképpen fejlődik, más szavakkal a készséget tanuljuk vagy újratanuljuk.

A fenti meghatározásból következően a mozgásfejlődés folyamatában megtanult sokféle mozgás (pl. kúszások, járások, futások, ugrások) motoros készségeknek tekintendő, és mivel egész gyermekkorban zajlik a fejlődésük (alapvetően implicit módon), ezért a **motoros készségfejlesztés** (már megtanult mozgások esetén) az alkalmazható szakkifejezés. Ugyancsak helyes szakkifejezés a **motoros készségkialakítás** is újonnan tanuló mozgásforma vagy sportági technika esetén.

A fundamentális mozgáskészségek – más szóval alapvető mozgáskészségek, vagy egyszerűbben: alapkészségek – a gyermeki fejlődéssel párhuzamosan, a mozgástapasztalattal stabilizálódó és folyamatosan bővülő cselekvések, amelyek a későbbi, specifikus sportkörnyezetben alkalmazandó sportkészségek és sporttechnikák alapjául is szolgálnak (Stodden és mtsai., 2008; Boronyai és mtsai., 2020 Vass, 2020). Tisztázandó ugyanakkor a mozgáskészség és a mozgásforma kifejezések viszonya, amelyet gyakran (mi magunk is) szinonimaként használunk.

Az **alapvető mozgásformákra** mint az egyes alapkészségek kisebb csoportjaira tekintünk, ahogy az az 5.1. táblázat két példájában is látható. Az ugrás (ahogyan a dobás is) mint alapkészség sokféle, a kisgyermekektől fejlődő mozgásforma összefoglaló neve lehet, vagyis több mozgásforma besorolható egy készség alá.

ALAPVETŐ MOZGÁSKÉSZSÉGEK	ALAPVETŐ MOZGÁSFORMÁK
● ugrás	<ul style="list-style-type: none"> ● elugrás ● felugrás ● átugrás ● leugrás ● egylábás ● kétlábás
● dobás	<ul style="list-style-type: none"> ● hajítás ● lökés ● vetés ● egykezes ● kétkézes

5.1. táblázat: Az alapvető mozgáskészségek és mozgásformák viszonya (Csányi, 2020)

A különböző mozgások a teljes mozgásfejlődés során három fő csoportba kategorizálhatók. Az egyik csoport a **helyváltoztató vagy lokomotoros mozgáskészségek**, amelyek egy adott ponthoz képest elmozdulással járnak a térben. A járások, futások, szökdelések tipikusan ilyen mozgások.

A másik fő csoport a **stabilitási vagy helyzetváltoztató készségek**, amelyek a gravitáció legyőzését teszik lehetővé az egyensúlyozó rendszer segítségével. A húzások, a tolások, a gurulások, a támaszhelyzetek, az esések vagy az irányváltoztatás jó példák erre a csoportra.



5.1–5.4. kép: A galoppszökdelés, mint fundamentális alapkészség



5.5–5.8. kép: A szökkenés, mint fundamentális alapkészség



5.9–5.12. kép: A felugrás, mint fundamentális alapkészség



Végül a harmadik csoport a **manipulatív mozgásokat** jelenti, amelyek lehetnek mind nagymotoros, mind a finommotoros manipulációk. A rúgások, dobások, elkapások, gurítások tipikus nagymotoros manipulációk, míg az ujjakkal végzett apró mozgások, mint például a vágás, a rajzolás vagy az írás, finommotoros manipulációk.

5.13. kép: A gurulás, mint fundamentális alapkészség



5.18–5.21. kép: Az ütőmozdulat, mint fundamentális alapkészség



5.18–5.21. kép: A hajítás, mint fundamentális alapkészség



5.22–5.26. kép: A rúgás, mint fundamentális alapkészség

Számos mozgás csak elvi alapon sorolható be az egyes főcsoportokba, mivel egyszerre lehet helyváltoztató és manipulatív, helyzetváltoztató és manipulatív, hely- és helyzetváltoztató vagy mindhárom. A labdajátékokban

például tipikusan mindhárom mozgáscsoport együttesen is megjelenik. A fundamentális mozgások csoportosítását a 5.3. táblázat mutatja.

LOKOMOTOROS (HELYVÁLTOZTATÓ) MOZGÁSKÉSZSÉGEK	STABILITÁSI (HELYZETVÁLTOZTATÓ) MOZGÁSKÉSZSÉGEK	MANIPULATÍV (FINOMMOTOROS) MOZGÁSKÉSZSÉGEK
<ul style="list-style-type: none"> ● járások ● futások ● oldalazások ● szökkenések, szökdelések ● ugrások és érkezések ● kúszások, csúszások ● mászások ● menekülés és üldözés 	<ul style="list-style-type: none"> ● irányváltások, kitámasztások ● lendítések, körzések ● hajlítások és nyújtások ● fordítások, fordulatok ● tolások és húzások ● emelések ● testsúlymozgatások és támaszok ● gurulások és átfordulások ● dőlések és esések ● egyensúlyozások ● függések és lengések 	<ul style="list-style-type: none"> ● gurítások ● dobások ● elkapások ● rúgások, labdaátvételek lábbal ● ütések ● ütések eszközzel ● labdavezetések kézzel, lábbal ● eszközök megállítása, átvétele ● egyéb eszközhasználati formák

5.3. táblázat: A fundamentális (funkcionális, természetes, alapvető) mozgáskészségek

A mozgásfejlődés során a gyermekek a külső megfigyelő számára is jól érzékelhető tanulási folyamaton keresztül tanulják meg akaratlagos mozgásaikat. Ahogy kialakul és stabilizálódik a járás (nagyjából 1 és 2 éves kor között), úgy kerül át a gyermek a **fundamentális mozgásidőszakba**, amely különösen az óvodai, de az iskolai testnevelés szempontjából is kulcsfontosságú, mivel ezen mozgások kombinációi, specifikus továbbfejlődése révén tanulhatók a sportspecifikus mozgások. Sajnos azonban az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági átalakulása és a megváltozott életmód miatt, a kisgyermekeknek egyre kevesebb lehetőségük van szabad, aktív játéktevékenység formájában,

természetközeli környezetben gyakorolni, tanulni az alapvető mozgásaikat.

A gyermekkorban is csökkenést mutató fizikai aktivitási szint, valamint a táplálkozási problémákkal jelentkező túlzott kalóriabevitel sokszor összegződik a kisgyermekek korlátozott mozgásfejlődésében, amely koordinációs deficitet, illetve pszichés (tipikusan önértékelési) problémákat is kiválthat. Az óvodák és az iskolák szerepe tehát nemcsak felértékelődött, hanem rendkívüli fontosságúvá vált a természetes érési és növekedési folyamatok támogatása, serkentése érdekében. Ez a feladat nem csupán a motoros oldalról lényeges, hanem



5.4. ábra: Az aktív szabad játék a gyermekek természetes igénye, amely alapvető szükséglet az egészséges fejlődés szempontjából és az alapját jelenti a tipikus mozgásfejlődésnek

a pszichoszociális fejlődés szempontjából is meghatározó. Kutatások igazolják, hogy a bizonytalan mozgású gyermekek általában kevésbé közkedveltek és kevesebb barátjuk is van; a kellő játszótéri tapasztalat hiánya iskolai izolációhoz vezethet, ami roncolja az önbizalmat és csökkenti az iskolai teljesítményt (Watkinson, 2010).

A FUNDAMENTÁLIS MOZGÁSOK FEJLETTSÉGÉNEK, A MOZGÁSÜGYESSÉGNEK A SZINTJE

- előjelzi a serdülőkori fizikai aktivitás és fizikai fittség szintjét (Barnett és mtsai., 2009; Holfelder és Schott, 2014);
- összefügg a gyermekek ülő tevékenységeinek idejével, vagyis a mozgásügyesebb gyerek kevesebbet végez ülő aktivitásokat (Hume és mtsai., 2008);
- segíti a sportspecifikus készségek tanulását és hozzájárul az aktív életvitel megalapozásához (Haibach és mtsai., 2011; Gabbard, 2012).

A fundamentális időszak mozgáskészségeinek fejlődését a szakemberek két irányból vizsgálják. Az egyik a **szekvenciális fejlődési folyamat** megfigyelésén alapul, amely a mozgáskivitelezés folyamatának finomodását, egyre hatékonyabbá válását, vagyis az adott mozgás koordinációjának javulását jelenti. A másik irány a **mozgás eredményességét** vizsgálja, amit valamilyen mérhető paraméter alapján próbál megítélni (például dobás-ugrástávolság, sebességnövekedés).

A fundamentális mozgásfejlődési időszakban (FMS) kialakuló alapvető mozgáskészségek mindegyikének jól leírható **szekvenciális fejlődésmenete** van (Seefeldt és Haubenstricker, 1982; Robertson, 1978). Ez a fejlődésmenet három egymásra épülő, elvi szakaszra osztható. (Nem összekeverendő a mozgástanulási szakaszokkal!) Farkosi István (2010) *Mozgásfejlődés* című könyvében mozgásfejlődési fázisokként fordította az angol „stage” kifejezést, mi azonban az eredeti terminus technicus alapján a szakasz kifejezést tartjuk megfelelőnek. Ezzel a döntéssel az időszakokon belül szakaszokat különítünk el. A fundamentális mozgáskészségek fejlődésének első szakasza a **kezdő/bevezető szakasz** („initial stage”), amely ezen mozgások megjelenését és kezdeti végrehajtásait jelenti. Tipikusan egy és három éves kor között, az alapmozgások első, még viszonylag koordinálatlan próbálgatásainak időszaka. Ezt követi az **alapfokú/elemi szakasz** („emerging” vagy „elementary stage”), amely tipikusan három–öt éves kor között az alapkészségek koordinációs stabilizációját, jelenti. Ez a szakasz átmenetet képez az **érett/gyakorlott szakaszba** („proficient” vagy „mature stage”), ahova akkor jut el a gyermek, ha az adott mozgás biomechanikai és koordinációs értelemben hatékonyan szerveződik, mozgáskombinációkra és változó környezeti feltételek közötti alkalmazásra is készen áll. Sajnos az a tapasztalatunk, hogy nagyon sok gyermek nem jut el ebbe a szakaszba, illetve a korlátozott mozgás- és játéklehetőségek miatt megreked a középső szakaszban. A sok-sok színes, változatos és motiváló gyakorlás azonban segít a továbbfejlődésben.

A fundamentális mozgáskészségek fejlődését jellemző három szakaszban a gyakorlaton keresztüli értelmezéséhez vegyük példaként a legfontosabb FMS-alapkészséget, a futást. A futómozgás kialakulása a járásra épül. Kezdetben a futás lépéshossza kicsi, a repülési fázis alig felismerhető, a lépések széles alátámasztási pontokat képeznek, a térd magasra lendül futás közben. A kéz magasban, elsősorban védekezési készenlétben van, hogy eséskor, ütközéskor tompítani tudjon (kezdő szakasz).

Idővel vállszélessé szűkül a lépések szélessége, egyre markánsabb a repülőfázis, a kar és a láb egyre koordináltabban működik ellentétesen. Az elrugaszkodáskor a boka, a térd és a csípő egyre jobban kinyúlik, a kar lassanként középső pozícióba kerül, és a test mellett segíti a futómozgást (alapfokú szakasz).

A stabilizálódott, fejlett szakaszba kerülő futómozgásnál a repülőfázis tovább nő azáltal, hogy a mozgásszabályozás és az erőszint javul. A boka, a térd és a csípő kinyúlása erőteljessé válik. A törzs kismértékben előredől, és a kar körülbelül 90 fokban a törzs mellett szinkronizáltan és nagyobb kiterjedéssel segíti a futást. Ez a mozgásminta lehetővé teszi, hogy bonyolultabb

mozgáskapcsolatokba, változó körülmények közé, illetve teljesítményre (például sebességre) törekedve is jól koordinált maradjon a mozgás.

A fundamentális mozgások fejlesztése az óvodai mozgásos tevékenységrendszer központi mozgásanyaga, egyben az érvényben lévő kerettanterv alsó tagozatos tananyagának döntő részét képezi, különösen az 1–2. osztályban.

A fejlettségközpontú szemlélet azt is megkívánja, hogy az oktatási folyamaton belül figyelembe vegyünk, hogy melyik alapvető mozgáskészséget mikor érdemes hangsúlyosan fejleszteni (5.3. táblázat).



5.27–5.29. kép: Futómozgás a fundamentális mozgásfejlődési fázis kezdő/bevezető szakaszának vége felé (két és fél éves gyermek)



5.30–5.32. kép: Futómozgás a fundamentális mozgásfejlődési fázis alapfokú/elemi szakaszának vége felé (ötéves kor körüli gyermek)



5.33–5.35. kép: Futómozgás a fundamentális mozgásfejlődési fázis érett/gyakorlott szakaszában

Fejlesztési tartalom*		1. fejlődési szint (kisgyermekkor)		2. fejlődési szint (középső gyermekkor)	3. fejlődési szint (későgyermekkor)	
		3–5 év**	5–7 év	7–9 év	9–12 év	
FUNDAMENTÁLIS (ALAPVETŐ) MOZGÁSKÉSZSÉGEK						
Hely- és helyzetváltoztató mozgások	alapvető helyváltoztató mozgások	• járás	x	x		
		• futás	x	x	x	x
		• szökkenés	x			
		• egylábás szökdelés	x	x	x	
		• kettőzött szökdelés			x	x
		• galoppszökdelés		x	x	x
		• oldalazás		x	x	
	menekülés, üldözés		x	x	x	
	irányváltás, megállás	x	x	x		
	ugrás és érkezés	x	x	x	x	
	csúszások	x	x			
	kúszások és mászások	x	x	x		
	alapvető helyzetváltoztató mozgások	• lendítések, körzések • hajlítások és nyújtások • fordítások, fordulatok • emelések • függések és lengések • tolások és húzások • dőlések és esések	x	x	x	
	gurulás	x	x			
átfordulás		x	x	x		
egyensúlyozás	x	x	x	x		
testsúlymozgatások támaszok		x	x	x	x	
Manipulatív mozgások	rúgás és labdamegállítás (labdavezetés lábbal)		x	x	x	
	gurítás, dobás és elkapás	x	x	x	x	
	ütés testrésszel		x	x	x	
	labdavezetés kézzel		x	x	x	
	ütés rövid nyelvű ütővel			x	x	
	ütés és terelés hosszú nyelvű ütővel				x	

* A fundamentális alapkészségek csoportosítása csak elvi rendszert képez. A táblázatban csak a leghangsúlyosabb és legáltalánosabb típusokat emeltük ki.

**A fejlődési szintek életkori meghatározása csak hozzávetőleges.

5.3. táblázat: Az alapvető mozgáskészségek fejlesztésének javasolt hangsúlyai (Csányi és Vass, 2012)

5.2.3. A fundamentális mozgáskészségek kontextualizálódása, a CFMS mozgásfejlődési időszak

Az alapkészségek fejlődésével párhuzamosan a gyermek egyre több mozgásos játékban válik sikeressé és tapasztalja meg annak élményeit. A fejlődés során természetes igényükké válik, hogy elkezdjék a meglévő készségeiket játékokban, majd sportági jelleggel alkalmazni. A sportági jelleg még nem a valódi sportági modelltechnikát jelenti, hanem a természetes mozgások sportági célú alkalmazását. Például, amikor a gyermek már nem csupán rúgja a labdát, hanem már bekapcsolódik valamilyen labdarúgó jellegű játékba, akkor kontextualizálódik a végrehajtás. *Clark és Metcalfe* (2002) motoros fejlődési piramisában a sportspecifikus időszak és a fundamentális időszak között szerepeltek az úgynevezett kontextus-specifikus időszak (7–11 év között), mint a fundamentális mozgások célszerű, szándékosan alakított környezeti feltételekhez illesztett továbbfejlődését. Ebben az időszakban a testnevelésnek összhangot kell teremnie az alapkészségek változatos és egyre komplexebb feladathelyzetekben történő gyakorlása, valamint az új, már sportági készségek tanulása között. Az életkor és a tanulási tapasztalat előrehaladásával egyre inkább sportági jellegűvé válhat a gyakorlás.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL A kisjátékok hatékony eszközei

A labdajátékok tanulása szempontjából kulcsfontosságú, hogy ne játszassunk hivatalos szabályrendszer alapján, rendes pályán, hanem mindig adaptáljuk az adott játékot a tanítványaink előképzettségéhez, életkori sajátosságaihoz. Ez konkrétan a kisjátékok (2:2, 3:3, 4:4) rendszeres gyakorlását jelenti, sokféle, érdekes variációban. A kisjátékok szerepéről és a sportjáték közti taktikai játékokról részletesen olvashat a „Testnevelés Módszertani Könyvek” sorozatban megjelent, „A taktikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a játékoktatásban” című könyvben (Boronyai és mtsai., 2014).

5.2.4. A sportspecifikus készségek mozgásfejlődési időszaka

A sportspecifikus készségek tanulása döntően a felső tagozatos testneveléstől kezd igazán hangsúlyossá válni. Ekkortól remélhetőleg minden tanuló olyan fundamentumok, alakészségek birtokában van, amely jó alapot teremt a komplex sportági technikák tanulására, illetve azok változó körülmények közötti alkalmazására.

5.2.5. A mozgásfejlődés általános törvényszerűségei

A fenti megfontolásokat és szakirodalmi alapokat felhasználva az iskolai testnevelés szempontjából három fő, egymásra épülő mozgásidőszakot emelünk ki, amelyeknek megfelelően tehát eltérő tananyagra és részben különböző mozgásoktatási körülményekre van szükség a tanórákon. Az osztályfokok közötti átfedéseket értelemszerűen a fejlettségi szintek, az előzetes tapasztalatok és a tanulás sebessége közötti eltérések indokolják.

1. **Fundamentális időszak (kb. óvoda és 1–2. osztály),** amely az alapvető mozgáskészségek, más-ként természetes mozgások fejlődésének, tanulásának szakasza.
2. **Kontextus-specifikus időszak (kb. 2–6. osztály),** amely az alapvető mozgáskészségek célszerű, különböző környezeti feltételekhez és feladathelyzetekhez illesztett alkalmazásának szakasza, s amely eredményeképpen valódi mozgásügyességről beszélhetünk.
3. **Sportspecifikus vagy specializált időszak (kb. 4–5. osztálytól),** amely a fundamentális mozgásokra épülő, sportági, tánc vagy egyéb speciális mozgásminták, mozgástechnikák megtanulását teszi lehetővé.

Végül, de nem utolsósorban kitérünk a fejlődés, mozgásfejlődés **általános törvényszerűségeire.**

- A fejlődés a fejtől az alsó végtagok irányába halad, vagyis **cephalocaudális**. Példaként említjük a kéz és a láb ügyességét. A felső végtagok koordinációja előbb finomodik, mint az alsó végtagoké. Ezért ta-

pasztható, hogy a dobások korábban fejlődő készségek, mint a rúgások.

- A fejlődés a test középpontja felől halad a perifériák irányába, vagyis **proximodisztális**. A kar koordinált működése előbb jön létre, mint a kezeké, de különösen az ujjaké.
- A fejlődés **az általános felől halad a specifikus felé**. Ez azt jelenti, hogy a nagymotoros koordinációt igénylő mozgások előbb stabilizálódnak, mint a finommotoros koordinációt igénylő feladatok.

A fenti három jellemző figyelembevétele mindenképpen meghatározó a 3–12 éves korú gyermekekkel fogalkozó pedagógusok számára.



5.3. A mozgástanulás értelmezése, szintjei és módszertani jelentősége

5.3.1. A mozgástanulás meghatározása és elméleti modelljei

A mozgástanulás, motoros tanulás, motoros készség-tanulás, pszichomotoros tanulás vagy motoroscselekvés-tanulás egyaránt gyakran használt szakirodalmi kifejezések. Lényegüket és tartalmukat tekintve ugyanazokat a folyamatokat írják le. Könyvünkben szinonim értelmezéssel használjuk őket, habár leggyakrabban a mozgástanulás, motoros tanulás kifejezéseket használjuk. Mozgástanulás alatt Schmidt és Lee (2011) nyomán olyan „folyamategyüttest értünk, amelyek a gyakorlással vagy a tapasztalattal összefüggésben viszonylag permanens változásokhoz vezetnek a mozgáskivitelezés képességében.” (Schmidt és Lee, 2011, 327. o.)

A definíció alapján négy kiemelt jellemzőt kell értelmeznünk. Az első, hogy a **tanulás különböző folyamatok együttes hatására** történik. Ez azt jelenti, hogy a tanulás háttérében számtalan folyamat zajlik, amelyek összegződnek és a változást generálják. Ilyen folyamatok például a vizuális információfeldolgozás, információátvitel és -előhívás, amelyek együttesen befolyásolják egy mozgás létrehozását. A második jellemző, hogy **a tanulás a gyakorlás vagy a tapasztalás direkt következménye**. A harmadik, hogy **a tanulás nem figyelhető meg közvetlenül**, mivel azok a folyamatok, amelyek a tanulást eredményezik rendkívül összetettek (gondoljunk az idegrendszerre vagy a szenzoros információ-

szervezésre). Ennek eredménye, hogy testnevelésórán a motoros tanulás megítélése a megfigyelhető – minőségi és mennyiségi értelemben vizsgált – végrehajtási teljesítményen alapul. A teljesítmény megfigyelhető, a tanulás nem, így előfordulhat, hogy, bár az egyén megtanulta a kívánt tananyagot, azonban nem tudja az adott pillanatban helyesen előhívni azt. Ennek ellenkezője is előfordulhat. A tanulás nem zajlott le kellőképpen, a teljesítmény azonban nem ezt mutatja. Ebből fakadóan a **„konzisztensen megfigyelhető teljesítmény”** (Rink, 2010, 22. o.) lesz a tanulás értékelésének alapja. Ha a tanuló nem képes stabilan és többször megismételni valamit, valószínűleg nem tanulta meg. A negyedik – egyben utolsó – jellemző, hogy **a tanulás viszonylag permanens változást okoz a mozgáskivitelezés képességében**. A „viszonylag permanens változás” kifejezést Schmidt és Lee (2011) a főtt tojás és a víz állapotváltozásaihoz hasonlítja. Ha a vizet nulla celsius fok alá hűtjük, akkor jéggé dermed, de melegítéssel újra víz lesz belőle. A változás reverzibilis, vagyis nem permanens. A tojás esetében azonban a forró víz a fehérje megszilárdulásához vezet, amit már nem tudunk újra folyékony állapotúvá változtatni. A változás irreverzibilis, vagyis permanens. Az olyan pillanatnyi teljesítményváltozás, amit például a nagyfokú motiváció vagy teljesítményfokozó szerek eredményeznek, nem jelent tanulást, mivel nem marad fenn hosszú távon.

Az iskolai testnevelés gyakorlatát figyelembe véve a fentiek kulcsfontosságúak, mivel a testnevelésórakon olyan tanulási helyzeteket akarunk teremteni, amelyek viszonylag gyors és hatékony tanulást eredményeznek. Ezzel párhuzamosan (formatív, fejlesztő értékeléssel), majd ezt követően (szummatív, lezáró értékeléssel) a tanulást értékelnünk is kell, ami újabb kihívások elé állít bennünket.

Egy új mozgás tanulása a gyermekeknél és a felnőttéknél egyaránt hasonló folyamaton keresztül zajlik le, amelyet a teoretikusok különböző mozgástanulási modellekkel igyekeznek megfoghatóbbá tenni. A mozgástanulással foglalkozó hazai testnevelési szakirodalom bár áttekint számos modellt, leggyakrabban közvetve vagy közvetlenül a *Meinel-Schnabel*-féle háromfázisú modellt veszi alapul (Makszin, 2002; Rétsági, 2004; Rétsági és Hamar, 2004; Csányi, 2008; Király és Szakály, 2011; Dubecz, 2009), amely a mozgást durvakoordinációs, finomkoordinációs és stabilizált finomkoordinációs tanulási szakaszokra (szintekre) bontja. A modell leírása a hivatkozott szakirodalomban elérhető, ezért terjedelmi okokból nem részletezzük. Azt azonban megjegyezzük, hogy a mozgástanulási fázismodellek első úttörője *Fitts* és *Posner* (1967) voltak, akik a mozgástanulás folyamatát az elsők között bontották szintekre. A modell még ma is a kutatások elvi alapját képezi (Magill, 2011), mivel a kognitív folyamatok alapján különítették el a szakaszokat. A szerzők a mozgástanulás első szakaszát **kognitív szakasznak**, a második szakaszt **asszociatív szakasznak**, a harmadikat pedig **autonóm szakasznak** nevezték el. Egy másik modell alkotója (Gentile, 1972), a tanuló saját céljaiból kiindulva két szakaszt különített el. Teóriája szerint az első szakaszban a tanulási feladat megértése és tudatossága alakul ki, míg a második szakaszban a rögzítés (fixáció) és a változatos alkalmazás (diverzifikáció) lesz a tanuló célja. A két modellt ötvözte *Gallahue* és *Donnelly* (2003), akik a testnevelés nézőpontjából pedagógiai javaslatokat is megfogalmaztak.

Vass Zoltán (2020, 146. o.) részletesen elemezte a legtöbbet hivatkozott mozgástanulási modelleket, és megállapította: „Összességében elmondható, hogy a bemu-

tatott modellek között nincs jelentős különbség abban a tekintetben, hogy milyen folyamaton keresztül jutunk el a mozgástanulás kezdő szintjéről vagy szakaszáról, a mozgástanulás végső szintjére vagy szakaszára.”

A *Gallahue* és *Donnelly*-féle (2013) modellre nemsokára még visszatérünk, de most nézzük meg, miért fontos a mozgástanulás szakaszolásának szerepe a szakdidaktika szempontjából!

ÉRDEKES TUDOMÁNYOS EREDMÉNY

A tudományos kutatások megerősítik, hogy a mozgástanulás folyamatában az agyban lejátszódó aktivitási folyamatok eltérnek egy-egy mozgásminta tanulásának különböző szintjein. Az agyi aktivitás változását plaszticitásnak nevezzük (Magill, 2011), amely jellemzően megváltozik a tanulás folyamán. Az agykutatások igazolták, hogy azon agyterületek, amelyek a mozgástanulás elején aktívak, nem feltétlenül ugyanazok, mint amelyek a tanulás későbbi szakaszaiban. A mozgástanulás során a kutatók feltártak egy gyorsabb tanulási szakaszt, amit egy lassabb szakasz követ, miközben az agyi aktivitás megváltozik és más területekre helyeződik (Kani és mtsai., 1998).

5.3.2. A mozgástanulás szintjei és a feldolgozandó mozgásanyag kapcsolata

Mivel a mozgástanulás minden esetben szorosan összefügg a mozgásfejlődéssel, a korábban említett mozgásfejlődési fázisok részben megfeleltethetők a mozgástanulás szintjeinek (*Gallahue* és *Donnelly*, 2003).

Vass Zoltán (2020) dinamikusrendszer-elméleti megközelítéssel egy modellben kapcsolta össze a mozgásfejlődés és mozgástanulás jellemzőit. A **mozgástanulás és mozgásfejlődés integrált modelljének** fő elve, hogy a mozgásos cselekvések kialakulásának tekintetében nincs különbség a mozgásfejlődés és mozgástanulás között, hiszen ugyanazok a mechanizmusok állnak

a háttérben. Ez a gondolat összhangban van azzal a nézőponttal, amely a fejlődést lényegében tanulási epizódok sorozataként fogja fel. A már említett múlt századi, idegrendszerelési megközelítés például a csecsemőkori járás elsajátítását nem tanulásként, hanem az idegrendszeri érés közvetlen következményeként határozta meg. Ma azonban már tudjuk, hogy a járás tanulásakor a csecsemők egyre rugalmasabban igazodnak a „testkörnyezet” változásaihoz, feldolgozzák és beépítik mozgásukba az észlelt perceptuális információkat (Gill és mtsai., 2009; Adolph és mtsai., 2018). Vass (2020) modellje két fázist, fázisonként 2-2 szakaszt különített el az 5.5. ábrának megfelelően. A következőkben ezt a modellt mutatjuk be nagyvonalakban.

1. AKKOMODÁCIÓ FÁZISA	2. ASSZIMILÁCIÓ FÁZISA
<ul style="list-style-type: none"> ● Keresés szakasza (1) ● Stabilizálás szakasza (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kiterjesztés szakasza (3) ● Adaptivitás szakasza (4)

5.5. ábra: A mozgásfejlődés-mozgástanulás integrált modellje

Az elmélet szerint a tanuló egy új mozgás megismerésekor az **akkomodációs fázisban** egy új sémát (attraktort) sajátít el. A séma kialakulásának, vagyis a mozgás stabil végrehajtásának feltétele, hogy létrejöjjön egyféle cselekvési terv, amely segítségével megtörténhet az **egyénre jellemző belső dinamika** és az elsajátítandó mozgásra jellemző téri-időbeli és dinamikai szükségletek összehangolása. Amennyiben a kialakult mozgás-szerkezet viszonylag változatlan környezeti feltételek mellett is stabil, azt mondhatjuk, hogy a mozgás jól koordinált, szabályozott. A stabilizációs szakasz végére a végrehajtások közötti mozgásvariabilitás csökken, zárt környezeti feltételek mellett a végrehajtás magabiztos lesz.

Az **asszimilációs fázisban** az előző tapasztalati tényezőkre építve tökéletesedik a mozgás, és előre be nem jósolható feltételek között is rugalmas, adaptív cselekvés valósulhat meg. A kiterjesztés során a belső,

kinesztetikus információk egyre pontosabbak, a tanuló képessé válik már változékony környezeti feltételek mellett is viszonylag stabilan végrehajtani a mozgást. A **funkcionális adaptivitás**, mint a mozgástanulás legmagasabb minősége, azt jelenti, hogy az egyén a testét maximálisan uralva akár extrém, kiszámíthatatlan környezeti feltételek mellett is hatékonyan, gazdaságosan képes alkalmazni az adott mozgásformát az elérendő cél érdekében.

A teljes folyamat során hangsúlyoznunk kell a tanuló folyamatos, felfedező, problémamegoldó viselkedését és törekvését mint a tanulás legalapvetőbb mozgatórugóját. Az oktató, pedagógus szempontjából pedig a legfontosabb, hogy ehhez az önszerveződési folyamathoz a legoptimálisabb oktatási feltételeket biztosítsa.

A mozgástanulási szinteknek fontos didaktikai jelentősége van egy-egy mozgásanyag, illetve a testnevelés tantervi anyagának egésze szempontjából. Függetlenül attól, hogy milyen elnevezéseket használunk, a nemzetközi testnevelési szakirodalom a mozgásanyag feldolgozásával kapcsolatban az alapvető rendszerezési elvet a mozgásfejlődés fázisai (időszakai) (Pangrazi és Beighle, 2013; Gallahue és Donnelly, 2003; Pickup és Price, 2007) vagy a mozgástanulás szintjeihez történő igazodás adják (Graham és mtsai., 2013; Stanley, 1977). A NAT 2012-re épülő kerettanterv (51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet) a mozgásfejlődés fázisainak figyelembevételével készült.

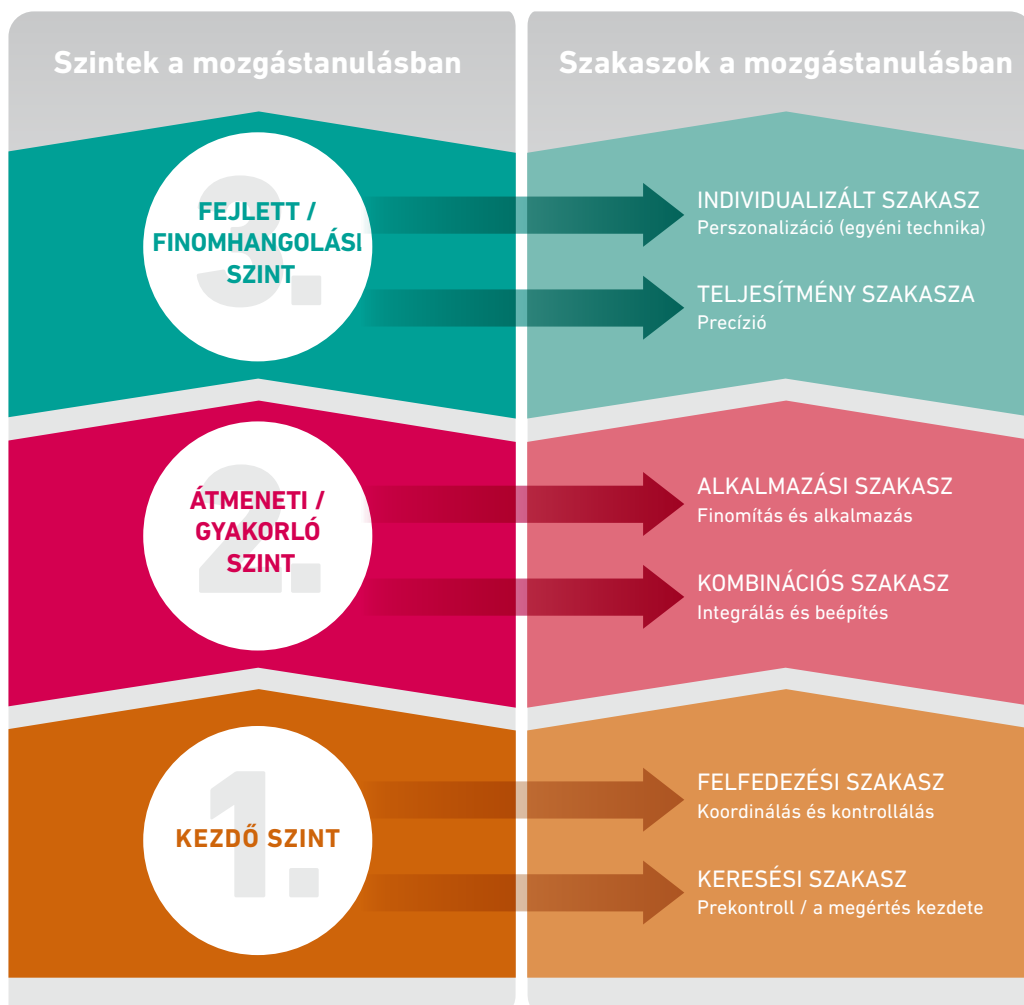
A mozgásfejlődés áttekintésekor már láttuk, hogy milyen befolyással vannak az egyes fejlődési fázisok arra, hogy milyen mozgásanyagnak milyen formában kell az oktatás középpontjába kerülnie. A mozgástanulás szintjei hasonlóan, de más szempontok alapján határozzák meg, hogy milyen mozgásfeladatokat milyen tanulási feltételek mellett adjunk a tanítványainknak. Egy-egy mozgáskészség oktatásának lebontása és gyakorlása, a kezdőgyakorlat kiválasztása és főleg az oktatás stratégiájának megválasztása elsősorban attól függ, hogy milyen tanultsági szinten állnak a tanulók, illetve milyen tanulásméleti felfogásban gondolkodunk.

További, már többször hangsúlyozott szempont, hogy a tanulók között rendkívül jelentős eltérések lehetnek egy-egy mozgás tanultsági szintjében, amely meghatározza, hogy mely feladatok és milyen nehézség mellett alkalmazhatók. Ezen kívül azt is figyelembe kell venni, hogy ugyanaz a gyakorlásmennyiség különböző tanulási eredményességet fog kiváltani. A mozgástanulás tehát – csakúgy, mint a kognitív vagy affektív tanulás esetében – eltérő sebességgel és hatékonysággal következik be. Vannak gyerekek, akik könnyebben, vannak, akik nehezebben tanulnak különféle mozgásokat. Ennek hátterében főleg a perceptuo-motoros képességek eltérő fejlettsége és szervezettsége áll.

A **perceptuo-motoros képességek** tartalmazzák a mozgás felépítéséhez, kivitelezéséhez szükséges információ felvételét, a szenzoros integrációját a memóriában,

a motoros válaszok felépítéséhez szükséges döntéshozatali folyamatokat, a mozgás aktivációját és a mozgás lefutásához kapcsolódó visszajelzési (feedback) folyamatokat (Gallahue és mtsai., 2012). A mozgás közben fellépő koordinációs problémák a felsorolt folyamatok bármelyikének gyenge színvonala esetén felléphetnek.

Visszatérve a mozgástanulás modelljeire, azok kiválasztása és pedagógiai alkalmazása didaktikai célokat szolgál, mintsem csupán teoretikus döntés. *Gallahue és Donnelly* (2003) a mozgástanulás három szintjén belül, szintenként két szakaszt különítettek el, ahova sajátos didaktikai elveket csoportosítottak. A modellt az 5.6. ábrán mutatjuk be.



5.6. ábra: Egy új mozgás elsajátításának szintjei és szakaszai (Gallahue és Donnelly, 2003 nyomán)

A továbbiakban részletesen kibontjuk a modellt és a labdavezetés tanulásának példáján keresztül bemutatjuk az egyes szinteket, valamint a hozzájuk tartozó szakaszokat.

A MOZGÁSTANULÁS ELSŐ, KEZDŐ SZINTJE

A **kezdő szint** jellemzői nagyjából megegyeznek a *Meinel-Schnabel*-féle durva koordinációs szakasz jellemzőivel (Rétsági és Hamar, 2004; Nádori, 1991). Az új mozgás első végrehajtásával kapcsolatban a tanuló elsőként egy mentális tervet készít, majd az első gyakorlás alkalmával megpróbálja végrehajtani azt. A mozgás koordinátlan, széteső, szaggatott, túlzott erőközlések és egyensúlyi bizonytalanság hatja át. Mivel a figyelem összpontosítása a teljes mozgásfolyamatra helyeződik („*Hogyan is kell csinálni?*” – kérdezheti a tanuló), ezért az összteljesítmény gyenge. A kezdő szintet a szerzők **két szakaszra**, a keresés és a felfedezés szakaszára bontják.



5.7. ábra: A mozgás mentális terve mint a mozgástanulás elemi feltétele

A **keresés szakaszában** a tanuló a mozgás általános végrehajtásával kapcsolatos tudatosságát alakítja ki oly módon, hogy megismeri a mozgás általános jellemzőit, a mozgás egészét. Ez azt jelenti, hogy megérti, amit tanulni fog. Ehhez egy mentális tervre (mozgáskép) van szüksége, amely alapján megvalósulhat az

első próbálkozás. A figyelem a teljes mozgásra összpontosul, nem fókuszált, emiatt viszonylag hamar fáradás alakul ki. A mozgáskontroll alacsony színvonalú, rengeteg hiba lép fel, s ez gyakran sikertelenné is teszi az első próbálkozásokat. A tanulónak olyan elemi tapasztalat birtokába kell kerülnie, amely alapján „nagyjából” tudja, mit kellene csinálnia. A gyakorlás során egyre pontosabban körül tudja írni a tanulandó mozgást, egyre több a sikeres végrehajtás, de a mozgás még bizonytalan. A tanuló célja, hogy többféleképpen is meg tudja oldani a feladatot, ezért megpróbálja térben, energiabefektetésben és egyszerű eszköz- és társas együttműködésekkel is végrehajtani azt. Más szakki-fejezéssel élve: ez a prekonnroll mozgástanulási szint (GLSP-modell: Graham és mtsai., 2013; Stanley, 1977).

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

A labdavezetés tanulása során a tanítványunk folyamatosan ismerkedik a labda tulajdonságaival, a leütés erejének és a pattanás mértékének a szabályszerűségeivel. A szakasz végére képessé válik nagyobb méretű labdát helyben, pattintással sok hiba mellett szabályozni, esetleg lassan előre mozogni vele.



5.36–5.37. kép: Labdavezetés helyben a kezdő mozgástanulási szint keresési szakaszában (prekonnroll szint). A képeken látszik, ahogy a gyermekek nyújtott ujjakkal és bizonytalan pozíciókban keresik a labda felületét.

A **felfedezés szakaszában** a tanulónak már viszonylag pontos képe van a mozgásról, mert rögzült a mozgás mentális képe. A mentális kép előhívása segítségével a tanuló célja, hogy már hatékonyan próbálja megoldani a mozgásfeladatot. A mozgás már viszonylag szabályozottnak, koordinátnak mondható, ahol a tanuló már képes elkülöníteni a fontos és a kevésbé fontos összetevőket, vagyis tudja fókuszálni a figyelmét egy-egy mozgásszerkezeti összetevőre. Más szakkifejezéssel: ez a kontroll szint (GLSP-modell: Graham és mtsai., 2013; Stanley, 1977), amikor a tanuló felfedezi, hogy milyen sokféle módon tudja az adott mozgást felépíteni, kivitelezni.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Tanítványunk labdavezetésére már a folyamatos kontroll a jellemző, amelyet a labdára simuló tenyér és a ritmus érzete biztosít. Képpé válik a labdát változó erő kifejtéssel helyben vagy lassú mozgással összekötve, akár irányváltoztatással is szabályozni. A különböző nagyságú és keménységű labdákkal is egyre ügyesebben bánik, bár még mindig sok a tévesztés. Mindkét kezét, akár váltva is képes bekapcsolni a mozgásba. Különböző testhelyzetekben (például guggolásban, ülésben, fekvésben) is uralja a labdát, a vizuális kontrollt egyre hosszabb időre (több másodpercre) képes kikapcsolni.



5.38. kép: Labdavezetés helyben a kezdő mozgástanulási szint felfedezési szakaszában (kontroll szint). A képen jól látszik, ahogy a gyermek már a megfelelő kéztartással, labdára simuló tenyérrel kezdi meg a labda lenyomását.

MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

- A mozgástanulás kezdő szintjén, vagyis a keresés és felfedezés szakaszában alkalmazzunk vizuális szemléltetést! Ennek célja a mozgás teljes képének bemutatása a mozgáskép tudatosulása érdekében.
- Biztosítanunk kell a mozgás azonnali kipróbálásának, a kísérletezésnek a lehetőségét.
- A folyamatos gyakorlás segítségével teremtünk olyan feltételeket, ahol a mozgást a tanuló sokféle variációban végezheti, illetve a mozgás térbeli, energiabefektetésbeli, eszközzel és/vagy társsal történő végrehajtási módokat kíván!
- Engedjük, hogy a tanulók önmaguk találják meg a helyes utakat a mozgás különféle végrehajtásához!
- Hasonlítsuk össze az új mozgást egy már tanult mozgással, és tudatosítsuk a hasonlóságot (transzfer)!
- Adjunk folyamatos, specifikus és korrekatív visszajelzést a mozgás általános végrehajtásával kapcsolatban!
- Koncentráljunk a mozgásfolyamatra, és kerüljük a mozgásteljesítménnyel kapcsolatos elvárásokat (például távolság-, időkövetelmény, versenyszituáció)!
- Alkalmazzuk a felfedezési tanulást támogató oktatási stratégiákat!
- A mozgásfeladatok adaptációjával biztosítsunk nagyfokú egyéni sikerességet!
- Támogassuk pozitív interakciókkal, bátorítással és gyakori elismeréssel a motivációs hátteret!

ÁTMENETI VAGY GYAKORLÓ SZINT

A mozgástanulás második szintjén a tanulóban létrejött mentális terv már biztosítja, hogy a mozgás kivitelezése majdnem megegyezzen a végleges mozgásminta helyes végrehajtásával. A mozgás közbeni kognitív folyamatok megváltoznak, magáról a mozgásfolyamatról fokozatosan áttevődnek a mozgás céljára. A mozgás belső, kinezetikus érzete stabilizálódik, kevesebb szóbeli és képi segítségre van szükség a végrehajtáshoz. A koordinálatlan próbálkozások eltűnnek, az erőközlések egyre pontosabbak, az egyensúlyi bizonytalanság megszűnik. A szint két további szakaszra bontható, a kombinációs szakaszra és az alkalmazás szakaszára.

A **kombinációs szakaszban** a tanuló egyre komplexebb formában képes gyakorolni a mozgást. Először két, majd több, már jól ismert mozgás kapcsolódását is meg tudja valósítani. Térben és időben egyre összerendezettebb, a kognitív folyamatok gyújtópontjába nem a tanulandó készség, hanem a mozgáskombináció koordinált és jól szabályozott végrehajtása kerül.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Tanítványunk labdavezetése már stabil. Képes azt fokozatosan egyre nagyobb sebességgel, a társakhoz (dinamikus akadályok) alkalmazkodva is végrehajtani mindkét kézzel. Magabiztossá válik a könnyebben vezethető labdák mellett, a kisebb méretű labdák kontrolljában (például teniszlabda), illetve helyben, két labdával történő labdavezetésben is. A vizuális kontroll már nem szükségszerű, a labdavezetés összekapcsolódhat előzetes és/vagy utólagos mozgással (például passzal, dobással), a társ folyamatos és véletlenszerű követésével.

Az **alkalmazási szakaszban** a tanuló képessé válik az adott mozgás további finomítására és alkalmazására összetettebb játékhelyzetekben, mozgáskapcsolatokban, sportági aktivitásokban. A tanuló céljává a mozgás, illetve a mozgásra épülő kombinációk, összetett mozgássorok alkalmazása válik. A figyelem már nem a mozgásra koncentrálódik, hanem az alkalmazás körülményeire.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Tanítványunk labdavezetése alkalmassá válik éles, de egyszerű játékhelyzetekben történő felhasználásra különféle sportági jelleggel. Az ellenféllel szemben aktív támadó és védő helyzetben egyaránt képes megtartani a labda feletti uralmat, szinte csak külső hatásra veszíti el azt (például a védő labdaszerzési kísérletére). A lépéshibák azonban még gyakori megnyilvánulásai a játékhelyzeteknek.



5.39. kép: Labdavezetés a mozgástanulás gyakorló (2.) szintjén. A képen jól látszik, ahogy a gyermek már magabiztosan és koordináltan, vizuális kontroll nélkül is képes a stabil végrehajtásra.

MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

- A mozgástanulás második szintjén –, vagyis a kombinációs és alkalmazási szakaszban – továbbra is sokszínű, nagyon változatos gyakorlási lehetőséget kell adnunk, amelyet egyre komplexebb végrehajtási formák (mozgáskombinációk) jellemeznek.
- Kapcsoljuk be az önértékelés lehetőségét a tanulásba és adjunk támogató visszajelzéseket verbálisan, vizuálisan és videós szemléltetéssel!
- A gyakorlásban törekedjünk a minőségi végrehajtás megkövetelésére, amelyet a rövid és gyakori pihenőkkel szervezett feladatokon keresztül valósítsunk meg!
- Továbbra is nagyon sok pozitív, specifikus visszajelzést kell adnunk.
- A korrekív visszajelzések már a mozgásfolyamat apróbb részleteit is érinthetik.
- Kapcsoljunk be egyre gyakrabban olyan szituációkat, amelyek fokozott nehézséget adnak a feladatnak, ugyanakkor teljesíthető kihívást jelentenek!
- Kapcsoljuk be a kontrollált versenyhelyzeteket a gyakorlásba és tűzzünk ki olyan célokat, amelyek megvalósítása során a tanuló időkénszer alá kerül, ezzel a gyakorlás egyre intenzívebbé válik!

A FEJLETT VAGY FINOMHANGOLÁSI SZINT

A mozgástanulás utolsó szintje a fejlett vagy finomhangolási szint. Ezen a szinten a tanuló a mozgás egészét, annak részleteivel együtt, teljes mértékben érti. A végrehajtás mentális térképe magasan fejlett, amely nem igényel vagy minimális tudatos figyelmet igényel a mozgás kognitív összetevőivel kapcsolatban. A tanuló már képes az összes külső zavaró tényezőtől függetleníteni magát és kiszűrni a fölösleges információkat. Mozgásának kiváló térbeli, időbeli és dinamikai jellemzői vannak, ami a magas szintű mozgásszabályozásnak és a minimális tudatos figyelemnek köszönhető. A funkcionálisan adaptív szabályozás (amely soha nem lesz sztereotip, teljesen automatikus) már magas szintű teljesítménnyel és egyénre jellemző, speciális végrehajtási jellemzőkkel bír. A szint két szakaszra bontható, a teljesítmény szakaszára és az individualizált szakaszra.

A **teljesítmény szakaszába** általában csak azok a tanulók jutnak el, akik az adott mozgáskészséget sportági edzéseken is rendszeresen gyakorolják. A mozgás szabályozása tovább finomodik, a tanuló céljává az egyéni teljesítmény válik a pontosság, a hatékonyság és az eredményesség javításán keresztül. Ez a precíziós szakasz, amely során a legapróbb részletek is finomodnak.

Az **individualizált szakasz** a mozgástanulás végső állomása. A készség végrehajtása innentől már az egyén biológiai és mentális korlátaiba ütközik. A tanuló célja a teljesítmény fokozása a maximális sikeresség érdekében. A sikerességet olyan tényezők határolják be, mint a testméretek, testalkat és testösszetétel, edzettség, lelki állapot és a mozgásfeladathoz kapcsolódó kognitív elemek (például taktikai összetevők).

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Tanítványunk a mozgástanulás legmagasabb szintjén képessé válik bonyolult játékhelyzetekben, egyéni technikai trükkökkel, nagy intenzitás és fokozott fáradás mellett is fenntartani a mozgás szabályozottságát. A vizuális kontroll teljes megszűnése és az intenzitás fokozódása mellett is képes a labdát hatékonyan vezetni és azt mérkőzésszituációban, taktikai céloknak alárendelten alkalmazni.

MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

- A mozgástanulás harmadik szintjén –, vagyis a teljesítmény szakaszában és az individualizációs szakaszban – továbbra is sokszínű, nagyon változatos gyakorlási lehetőséget kell adnunk, amely motiváló erővel hat a továbbfejlődésre.
- A folyamatos támogató és lelkesítő kommunikáció nagymértékben segíti a készség „finomhangolását” és az egyéni mozgástechnika rögzítését.
- A gyakorlás során adjunk stratégiai jelentőségű ötleteket, amelyek gazdagítják a mozgáskészség egyéni alkalmazásának repertoárját!
- A pozitív, specifikus visszajelzések és a hibajavítások már minden apró részletre terjedjenek ki!
- A készség gyakorlását folyamatosan igazítsuk a fizikai/edzetségi állapot változásához!
- A lehető legváltozatosabb környezeti feltételeket is kapcsoljuk be a tanulásba!

5.4. A mozgástanulás előfeltételei

Miután áttekintettük a mozgástanulás folyamatát, rátérünk azokra a tényezőkre, amelyek alapvető feltételei a hatékony mozgástanulásnak, és amelyek figyelembevételével feltétlenül szükséges egy mozgásanyag kiválasztásakor és oktatásakor. A pedagógusok célja a mozgásoktatás folyamatában a széles körű mozgáskészségbázis kialakítása és alkalmazási lehetőségeinek megteremtése különféle életszerű körülmények között (rekreációs, hétköznapi és versenysport).

Ebben a folyamatban meg kell figyelni a kezdeti tudásszintet, a fejlesztést igénylő képességek és készségek szintjét. Ehhez viszonyítva kell olyan környezetet teremtenünk, amely serkenti a fejlődést, és élménydús tanulási tapasztalatok birtokába juttatja a diákokat. A mozgásoktatás folyamán tisztában kell lennünk azokkal, hogy milyen előzetes feltételek szükségesek a tanulás megkezdéséhez.

ÁLTALÁNOS FEJLETTSÉGBELI KÉSZENLÉT

Bármilyen tanulási feladat előfeltétele, hogy a tanítványok képesek legyenek a feladat megértésére és a szükséges gondolkodási képességek mozgósítására. További feltétel, hogy kellő mozgástapasztalattal bírjanak, amire a tanulandó, új mozgás ráépül. Például hiába szeretnénk egy első osztályos tanulócsoporttól bonyolult taktikai megoldásokat kérni, még nem képesek absztrakt gondolkodásra. Mozgásos példával élve: hiába szeretnénk sportági technikai elemeket tanítani, ha a technikai elem alapját képező fundamentális alapkészségek még nem kellően fejlettek. (Emlékezzünk a labdavezetési példára az előző részből.) Az általános fejlettségbeli készenlét természetesen nem csak az értelmi és motoros területre érvényes. Az affektív terület érzelmi és szociális elemei ugyancsak ide tartoznak. A tanulás közben a tanuló aktív érzelmi és értelmi jelenlétet kell mutasson, amelynek alapját a motivációs bázis adja. Ha a tanuló nagyfokú motivációval vesz részt a folyamatban, az nem csupán serkenti, hanem

megalapozza a tanulás hatékonyságát. A tanulási motiváció egyik alapfeltétele, hogy a gyermek az észlelt kompetenciaszintje alapján képesnek lássa magát az adott feladat sikeres elvégzésére.

A PERCEPTUO-MOTOROS KÉPESSÉGEK FEJLETTSÉGI SZINTJE

A korábbiakban már tettünk említést a perceptuo-motoros képességekről, amelyek az információ felvételét, tárolását, előhívását, mozgássá alakítását és a visszajelzést tartalmazó folyamatokat öleli fel. Ha a gyermek bármely területen alulfejlett vagy jelentős hiányosságai vannak, az kihat a teljes mozgáskivitelezésre. A tér, a test, az irányok és az időbeliség érzékelésének folyamatai jelentik a perceptuo-motoros képességeket (Gallahue és mtsai., 2012). Gondoljunk példaként az egyensúlyozásra! Egyensúlyozás közben a téri, vizuális és kinezetikus információk egyaránt szerepet játszanak a teljesítményben. Óvodáskorban a vizuális információknak rendkívül fontos szerepük van. A vizuális információk megszüntetése (például a szem bekötésével) rendkívüli mértékben rontja az egyensúlyi gyakorlatok minőségét.

A fogójátékok elemi feltétele, hogy a tanítványaink kellő térbeli tudatossággal rendelkezzenek. A térrel kapcsolatos érzékelési folyamatok alapvetően a látáson alapulnak, így ameddig a statikus és dinamikus látásélesség (az álló és mozgó objektumok felismerésének képessége) nem kellően fejlett, addig állandó balesetveszély és az ütközéstől való félelem fogja áthatni a játékokat.

A FIZIKAI FITTSÉGI KOMPONENSEK SZINTJE

A motoros készségek tanulásának lényeges előfeltételeit jelentik olyan faktorok is, mint a testösszetétel (relatív testzsírmennyiség), az erő szintje vagy éppen az izomzat flexibilitása. Amíg a tanuló nem képes a saját testsúlyát magabiztosan megtartani, biztosan nem lesz

képes olyan mozgások megtanulására, amelyek ezt feltételezik. A relatív erőszint (testtömeghez viszonyítottan) olyan alaptényező, amely nélkül számos sportmozgás tanulása lehetetlenné válik. A nagy erő kifejtést igénylő tornaelemek (például fejjállás, kézállás, kézen

átfordulás oldalt, szerátugrások, egyéb szeryakorlatok) tipikusan ilyenek. A kondicionális képességterület hiányosságai csak folyamatos és tervezett fejlesztéssel pótolhatók.

5.5. A mozgástanulás, mozgásszabályozás tudományos nézőpontjai

A mozgástanulás és mozgásszabályozás mechanizmusának tudományos kutatásával már régóta foglalkoznak a szakemberek. Az elmúlt egy évszázadban több, jelentős elmélet is napvilágot látott, amely elméletek kísérleti ellenőrzésével párhuzamosan kialakultak a rájuk építő oktatásmódszertani elvek is. A **mozgástanulás** és **mozgásszabályozás** szakkifejezések gyakran együtt fordulnak elő a szakirodalomban, hiszen mindkét terület vizsgálati középpontjában a mozgásos cselekvések létrejöttének háttérmechanizmusai állnak.

Edwards (2010) szerint a mozgásos cselekvések létrehozása (szabályozása) és tanulása oda-vissza hatnak egymásra, lényegében ugyanannak az érmének a két oldalát jelentik. A mozgástanulás a különböző mozgásos cselekvések elsajátításának mechanizmusait írja le napok, hetek időtávlátában. A mozgásszabályozás ugyanakkor az idegrendszeri, viselkedéses, környezeti és ezek együttműködő jelenségeit vizsgálja a mozgáskivitelezéssel, annak stabilitásával (koordinációjával) összefüggésben. Ennek időbelisége leginkább a másodperc tört része alatt határozható meg.

Ebben az alfejezetben a mozgástanulás és -szabályozás tudományos megközelítéseit foglaljuk össze, figyelembe véve az egyes elméletek megjelenésének időpontját.

Az egyes megközelítések részletes tanulmányozásához további hasznos, magyar nyelvű szakirodalom *Vass Zoltán* (2020) könyve.

5.5.1. A reflexlánc-elmélet

A **reflexlánc-elmélet** kialakulása az 1870-es években, az ideglettani kutatások megjelenésével párhuzamosan történt. *Sherrington* volt az első élettanász, aki a mozgások szabályozásának alapvető ideglettani mechanizmusait írta le. A nevéhez fűződik például a „végső közös pálya elve” és a „reciprok beidegzés” felfedezése, de ő alkotta meg a propriocepció fogalmát is. Az elmélet szerint a mozgásos cselekvések reflexek láncolatának kontrollja alatt állnak, és a mozgás létrejöttéhez szenzoros ingerre van szükség. Az elmélet azonban nem tudta megmagyarázni az akaratlagosan létrehozott mozgások mechanizmusát, illetve hogy miként jöhet létre mozgás feedback, azaz visszajelzés nélkül is.

Ebben az időszakban az idegrendszeri kontroll szerepét főleg gerincagy szinten károsított állatokon, illetve egyszerű mozgásokon keresztül tanulmányozták. A 19. század végétől a fiziológiai kutatások mellett megjelentek a pszichológiai természetű vizsgálatok is, amelyek középpontjába az észlelés, a figyelem, a reakcióidő, majd a tanulás kerültek. Megemlíthjük *Pavlov* munkásságát, akinek kutatásaira alapozva sokáig úgy gondolta a hazai testnevelés- és sportelmélet, hogy a „feltételes reflexek képezik az alapját a **dinamikus sztereotípiának**, a mozgáskészségnek, aminek sokirányú kifejlesztése a fiziológiai feltétele a mozgásműveltségnek.” (*Bély és Kálmánchey*, 1972, 213.o.). Az elmélet szerint a dinamikus sztereotípia összetevőit a feltételes reflexek jelentik, amelyek a gyakorlatok ismételt végrehajtása során alakulnak ki. A folyamatot úgy képzelték, hogy egy kezdő inger hatására lefut egy mozgáselem, amely újabb ingert kiváltva megindítja a következőt, és így tovább. Ez a láncreakció-szerűen lezajló

mozdulatsor rendszeres gyakorlással egyetlen folyamatos műveletté kapcsolódik, így alakul készséggé.

E megközelítés gyakorlati következménye, hogy a feltételes reflexláncok nagy ismétlésszámú, állandó gyakorlás következményeképpen alakulhatnak csak ki. A mozgások során fellépő hibák ebben a felfogásban károsnak minősülnek, hiszen a rosszul „beidegzett” mozgulatok, rossz automatizmusokat (feltételes reflexláncokat, vagyis dinamikus sztereotípiákat) alakítanak ki.

5.5.2. Az információfeldolgozási (motoros program-) elméletek

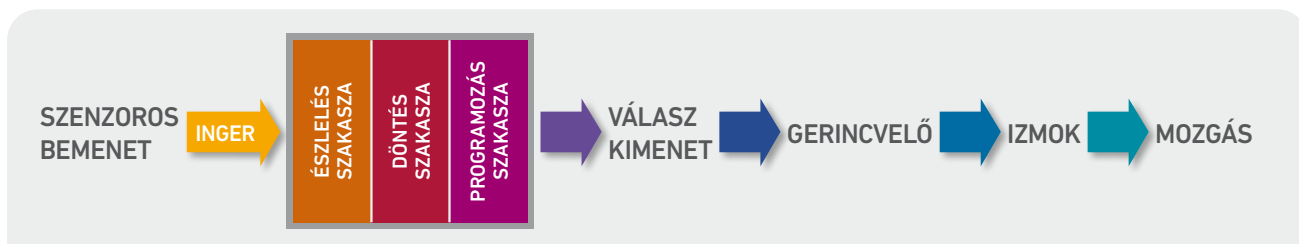
Az információfeldolgozás elmélete az 1950-es években robbant be a tudományos gondolkodásba. Hívei úgy vélték, hogy az agyműködés elképzelhető úgy, ahogy a számítógépek működnek. Az információfeldolgozás mechanizmusát négy, egymást követő szakaszra bontották. Ezek az (1) inger észlelése, (2) az inger azonosítása, (3) a válaszszelekció és (4) a válaszprogramozás. A modellt Edwards (2011) az 5.8. ábrának megfelelően mutatta be.

Két kiemelkedő elmélete a **zárt láncú elmélet** (Adams, 1971) és a **sémaelmélet** (Schmidt, 1975) voltak. Mindkét elmélet központi fogalma a **motoros program**,

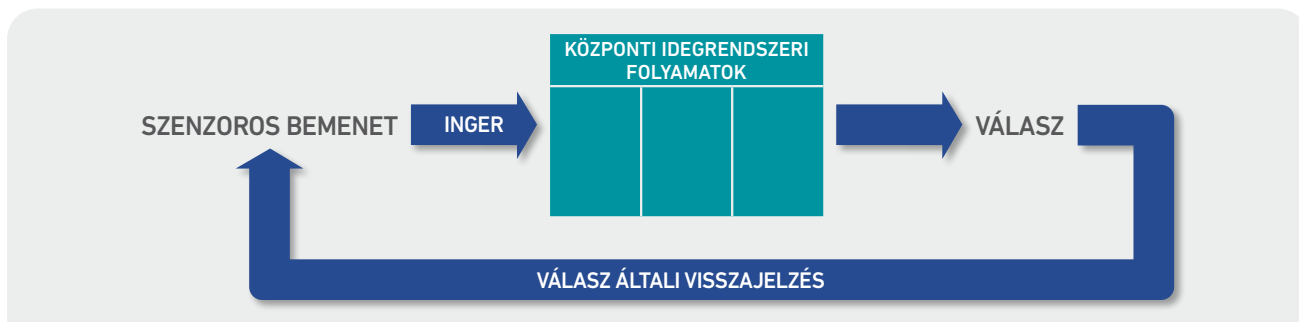
amelyet Schmidt (1991) szerint először James (1890), majd Lashely (1917) használt. A motoros program alatt kezdetben olyan, előre szervezett központi izomparancsot értettek, amely képes feedback, azaz a perifériáról (izmokból) érkező visszajelzés nélkül véghez vinni a mozgást (Schmidt, 1991).

A ZÁRT LÁNCÚ ELMÉLET

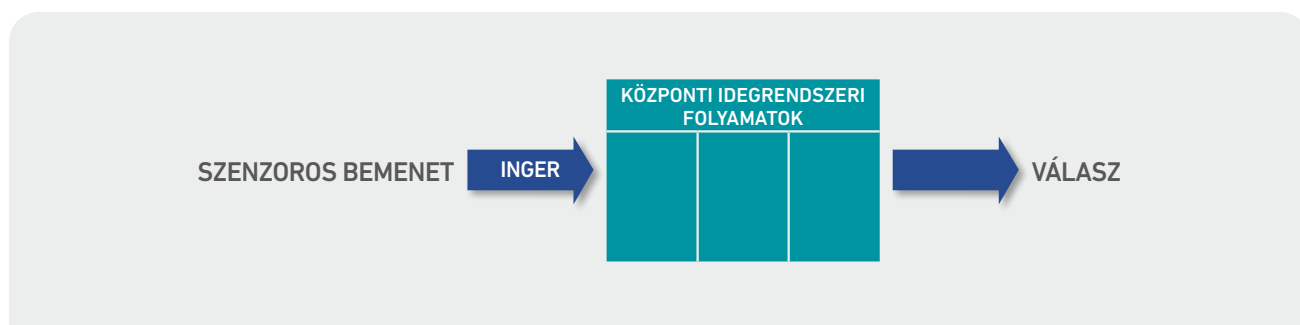
Adams úgy vélte, hogy egy mozdulat végrehajtásához, a hibafelismeréshez és korrekcióhoz minden esetben szükség van egy saját motoros programra és a mozdulatot követő visszajelzésre egyaránt, hiszen csak így lehetséges egy mozdulat korrekciója. A visszajelzésen alapuló információkat tehát meghatározónak tekintette a mozgásszabályozásban, amelyek folyamatosan pontosítják a mozgásvégrehajtást. Egy mozdulat korrekcióját úgy képzelte, hogy a memóriában tárolt motoros program (mint előzetes szándék) alapján végrehajtott mozdulat végeredményéről visszajelzés érkezik az agyba, ami lenyomatot hagy (észlelési nyom). Ennek az észlelési nyomnak a memórianyommal történő összehasonlítása mutatja a hiba mértékét, amelyet folyamatosan korrigál a szervezet a hiba csökkentése érdekében. A modellt az 5.9. ábra szemlélteti.



5.8. ábra: Az információfeldolgozási elmélet modellje (Edwards, 2011 nyomán)



5.9. ábra: Az információfeldolgozás zárt láncú modellje (Edwards, 2011 nyomán)



5.10. ábra: Az információfeldolgozás nyílt láncú modellje (Edwards, 2011 nyomán)

Az elméletet úgy is el lehet képzelni, mint egy légkondicionáló berendezés működését. Ha egy meghatározott hőmérsékletet szeretnénk elérni a szobában, de a hőmérséklet eltér a kívánt értéktől, akkor a berendezés működésbe lép, és korigálja azt a szükséges mértékben.

A zárt láncú elmélet alapján a gyakorlás célja, hogy állandó körülmények között a tanulandó mozgást minél kisebb hibaszázalékkal végezzük. A kevesebb hiba ugyanis a megfelelő észlelési nyom erősödésével jár, ami pontosabb végrehajtáshoz vezet. A tanulás során fellépő mozgáshibákra tehát az elmélet nem kívánatos jelenségként tekint.

A zárt láncú elmélet az időben elhúzódó vagy nagyfokú pontosságot igénylő mozgásokat jól modellezte, ellenben a nagyon gyors mozgások közben lezajló hibakorrektív mechanizmusokat nem. A gyors cselekvésekhez ugyanis nincs elég idő a mozgáskorrekciók zárt láncú lefutásához, ezért a nyílt láncú rendszerszabályozásnak is jelen kell lennie (Schmidt, 1991). Egy nyílt láncú modellt mutat az 5.10. ábra, ahol jól látszik, hogy hiányzik a válasz általi visszajelzés a rendszerből a zárt láncú modellhez képest. Ennek megfelelően a nyílt láncú szabályozás szerint a folyamat korrekciók nélkül fut le, amelyhez a program kialakításához szükséges információkat előzetesen a környezetből nyeri úgynevezett „előrejelzés” (feedforward) formájában.

Adams elméletében feloldhatatlan problémát jelentett annak magyarázata, hogy miként és hol tárolja az agy az összes lehetséges mozgásunk szabályozásához szükséges programot (**tárolás problémája**). Az **újszerűség problémája** is fennállt, vagyis annak kérdése,

hogy milyen módon tudunk újabbnál újabb mozgásokat megtanulni, megalkotni, ha az genetikailag meghatározott motoros programokban tárolódik. A **mozgásvégrehajtás közbeni visszajelzések során létrejövő szabályozás** ugyancsak megoldandó kérdés volt.

A fenti felismerések vezettek a motoros program fogalmának pontosításához, amely végeredményeképpen megszületett a **generalizált motoros program (GMP)** fogalma és a sémaelmélet (Schmidt, 1975).

A SÉMAELMÉLET

A GMP abban hozott újat, hogy a programot már nem külön-külön minden egyes mozdulatra értették, hanem egy adott mozdulatcsoportra, cselekvésfajtára, amely a végrehajtást eredményezi. Vass Zoltán (2020) a tenisz tenyeres ütését hozza példaként ennek megértésére. A hagyományos motorosprogram-felfogás szerint minden egyes ütőmozdulatot, ütésről-ütésre más és más program vezérel, ami felveti a korábban bemutatott tárolás és újszerűség problémáját. Ha viszont magára a tenyeres ütőmozdulatra, mint általános mozgásmintára gondolunk, és feltételezzük, hogy ezt egyetlen generalizált motoros program vezérli, akkor feloldhatóvá válik a tárolás problémája. A GMP jellemzője, hogy úgynevezett invariáns, állandó tulajdonságok kapcsolódnak hozzá, amelyek jól megfigyelhetők a mozgáskivitelezésekor. Három **invariáns tulajdonság** különböztethető meg az elmélet szerint. Ezek: egy mozgás lefutásának (1) sorrendisége, (2) relatív ideje és (3) relatív ereje.

Egy mozgás sorrendisége például könnyen megérthető, ha egy mozgás fázisainak időbeli sorrendiségét vizs-

gáljuk. Egy helyből távolugrás fázisainak sorrendjében a lendületvétel (súlypontsüllyesztés) – egyensúlybontás – elugrás – légmunka – leérkezés egymást követő sorrendben futnak le függetlenül az ugrás távolságától vagy az elugrás sebességétől. A relatív idő szabálya, egy mozgás belső ritmusának azonos időbeliségére vonatkozik. Ez azt jelenti, hogy például a helyből távolugrás esetében az ugrás sebességétől függetlenül arányaiban ugyanannyi időt töltünk az egyes mozgásfázisokkal. A relatív erő hasonlóan viselkedik a relatív időhöz, vagyis az erő kifejtés (a mozgásban részt vevő izomcsoportokra nézve) állandó belső arányokkal rendelkezik. Ez a három invariáns tulajdonság tehát az elmélet szerint minden egyes GMP-re igaz, amely ezekkel a megkötésekkel szabadon adaptálhatóvá válik a környezeti feltételeknek vagy a szándékainknak megfelelően.

A fenti adaptív mozgásszervezéshez az elmélet szerint szükségesek **variáns tulajdonságok**, amelyek minden egyes mozgást egyedivé tesznek. A variáns tulajdonságok az úgynevezett **paraméterek**, amelyek segítségével bármely mozgás módosítható a mozgás céljának, a test- vagy testhelyzetnek, illetve a környezeti feltételeknek megfelelően. Három paramétert emel ki az elmélet: (1) összidő / általános idő (2) összerő / általános erő és (3) izomválasztás. Ez a három feltétel pedig a gyakorlás során szabadon variálható és gyakorolható, ami létrehozza az adott **GMP skálázását**.

Az elmélet szerint ezen paraméterek megadása szükséges a motoros program számára, hogy az kivitelezhető legyen, ugyanakkor ezek biztosítják egyetlen GMP nagyon sokféle végrehajtását. A példánk esetében ezen paraméterek változtatása biztosítja, hogy egymástól különbözők tudnak lenni a tenyeres ütések a labda helyzetétől, erejétől, forgásától vagy a szándékunktól függően.

Schmidt elméletéhez kapcsolta két alapvető séma tanulását. A **sémák** olyan szabályok, amelyek segítségével egy meghatározott mozgástapasztalat elraktározódik a memóriában. Ennek segítségével tanulja meg az egyén, hogy milyen paramétereket kell társítania az adott mozgásos cselekvéshez.

Négy olyan dolog van, ami a szerző szerint időlegesen elraktározódik egy mozgásról:

- a mozgás megkezdése előtti kiindulási feltételek;
- a motoros programot kijelölő paraméterek;
- a mozgás eredménye a környezetben;
- a mozgás érzékszervekkel érzékelhető következményei.

Ez a négy tényező lehetőséget teremt arra, hogy a tapasztalatok mentén az összefüggések szabályokat, vagyis sémákat alakítsanak ki. *Schmidt* két ilyen szorosan összefüggő sémát feltételezett, amit **felidézési** és **felismerési sémának** nevezett el.

A felidézési séma úgy alakul ki, hogy egy adott mozgás különböző végrehajtásai során tapasztalt eredmények és a mozgást létrehozó paraméterek (pl. sebesség, testhelyzet, sorrend) egy szabállyá alakulnak. A mozgás változó paramétereinek és eredménykövetkezményeinek általánosítása szolgál erre, amely segítségével ki tudunk választani különböző végrehajtási formákat a céljainknak, szándékainknak megfelelően.

A felismerési sémáról akkor beszélünk, ha a mozgáshoz kapcsolódó kiindulási feltételek, a környezeti eredmény és a szenzoros következmények összekapcsolódnak, kiértékelés alapján szabállyá alakulnak. A mozgás közben vagy végén az eredmények ismerete és a szenzoros észlelés összefüggéseiből alakulnak ki.

A SÉMAELMÉLET GYAKORLATI KÖVETKEZMÉNYEI KÖZÖTT EMLÍJTÜK A KÖVETKEZŐKET

- A mozgásvégrehajtás során keletkező hibák nem rontják a tanulást, vagyis pozitív szerepet töltenek be, hiszen az inkorrekt végrehajtások is információt szolgáltatnak.
- A variabilitás a gyakorlásban pozitív tényező, vagyis a változatos gyakorlás szélesebb körű tapasztalatot tud biztosítani függetlenül az adott készség zárt vagy nyílt jellegétől.
- A változatos gyakorlási feltételek hatékonyabban segítik az adott cselekvés transzferálását és alkalmazását új vagy váratlan helyzetekben.

A nyílt és zárt szabályozású információfeldolgozási rendszerek elméleti megközelítéseire az 1980-as évekre a szakértők már együttesen, mint folyamatra tekintettek feltételezve, hogy mindkét megközelítés alapján működnek mozgásszabályozó mechanizmusok, amelyek közül az adott mozgás igényét figyelembe véve a központi idegrendszer dönt.

5.5.3. A dinamikusrendszer-elmélet megközelítéseinek előzménye – Bernstein hatása

A kognitív alapú elméletek egyik jellemzője a felülről szerveződés elvének figyelembevétele, amely szerint az agy vezérlő funkciója parancsol minden alacsonyabb rendű, a mozgásszervezésben részt vevő egységnek, még hozzá külső segítség nélkül. *Nicolai Bernstein* (1896–1966) orosz élettanász volt az a tudós, akinek munkássága nyomán fény derült az emberi mozgásszerveződés igencsak komplex mivoltára – lényegében az **alulról felfelé történő mozgásszabályozás** tudományos gondolkodásba történő bevezetésével. Két alapvető problémára kereste a választ, amelyeket *Edwards* (2011) a következőképpen foglalt össze. Felismerte, hogy a mozgások szabályozása nem korlátozódhat csupán az idegrendszer központi szerepére, azaz nem lehet a mozgásszabályozást leegyszerűsíteni oly módon, hogy minden egyes izommozgást a központi idegrendszer vezérel. Úgy vélte, hogy más, külső hatások is befolyásolják a szabályozást, amelyek közül kiemelten vizsgálta a testre ható külső erők (pl. tehetetlenség, relatív erők, gravitációs és centripetális erők) mozgást befolyásoló tényezőit. További problémát jelentett számára, hogy miként képes a szervezet a nagyszámú külső és belső hatásokat együttesen figyelembe véve koordinált mozgásvégrehajtásra. A szakirodalom az említett két tényezőt „a kontextus-erősített variabilitás problémájának” és a „szabadságfok-problémának” nevezte el. *Bernstein* megfigyelte, hogy az izmok által a mozgás érdekében kifejtett erő és a mozgás végeredménye közötti kapcsolat variabilis (változókéony), amit a környezet befolyásol. Ugyanazt a mozdulatot például a szervezet a mozgást befolyásoló erőktől függően képes többféle izomműködés mellett létrehozni, amely ismét alapjaiban kérdőjelezi meg a motorosprogram-elméletet különösen a nagy sebességgel végrehajtott mozgások esetében.

A szabadságfok-probléma kapcsán az a kérdés merült fel, hogy hogyan képes az idegrendszer a mozdulatokban részt vevő csontok, ízületek, izmok és azok részegységei (pl. motoros egységek) millióinak rendszerét funkcionálisan működő egységes egészként koordinálni és komplex mozgásokat létrehozni. A **szabadsági fok** azt jelenti, hogy hányféle különböző módon képes egy rendszer az elemeit szabályozni. *Rosenbaum* (1991) érzékletes példájával mutatta be, hogyan képzeljük el a mozgás közben fellépő szabadságfok-problémát.

A SZABADSÁGI FOK PROBLÉMÁJA

Egy karmozgás közben a kar ízületeiben legalább hét szabadsági fok van (három a vállban – le és fel, előre és hátra, körzés; kettő a könyökben – hajlítás és nyújtás, körzés; kettő a csuklóban – hajlítás és nyújtás, deviáció). Ha az izmokat is tekintetbe vesszük, akkor a vállízületnél 10, a könyökízületnél 10 és a csuklóízületnél 6 izom, összesen 26 szabadsági fokról beszélünk. Ha figyelembe vesszük a motoros egységeket is (kb. 2600 db), akkor összesen 600 millió lehetséges kombinációt kalkulálhatunk ki, egyetlen három ízületből álló rendszer esetében. Legalább ennyiféleképpen vagyunk képesek például az orrunkat megfogni és akkor még az ujjairól nem is beszéltünk.

Hogyan képes tehát az ember megtanulni és célszerűen koordinálni egy ennyire összetett rendszert? *Bernstein* egyik válasza az volt, hogy új, komplex mozgás tanulása esetén a nagyszámú szabadsági fokot csökkentjük olyan mértékben, hogy a mozgás az adott tanultsági szinten kivitelezhető legyen. Ez a gyakorlatban bizonyos ízületi és izomzati mozgások kikapcsolását („freezing the degrees of freedom”) jelenti a koordinált mozgás szabályozása érdekében. A gyakorlás eredményeképpen fokozatosan, egyre több szabadsági fok válik bekapcsolhatóvá a mozgásba, ezzel párhuzamosan pedig ezek szabályozása is kialakul és javul. Ha azonban egyre több szabadsági fok (pl. ízület, izom, motoros egység) kapcsolódik be a mozgásba a tanulással párhuzamosan, akkor hogyan tanuljuk ezek szabályozását? *Bernstein* megalkotta a **szinergia** (más szóval koordinatív

struktúrák) fogalmát, és igazolta, hogy az idegrendszer nem egyedi izomrostokat koordinál, hanem funkcionálisan, szinergikusan együttműködő izomrostok halmazát (Vass, 2020). A szinergia segítségével így magyarázhatóvá vált, hogy a tanulás során egyetlen mozgásegység („single units of action”) kérgi szabályozása történik, nem pedig különálló szabadsági fokoké.

Bernstein korszakos munkássága csak későn (1967) vált angolul elérhetővé, amely jelentősen hozzájárult a dinamikusrendszer-elméleti tudományos megközelítés kialakulásához a mozgástudomány területén.

5.5.4. A dinamikusrendszer-elmélet

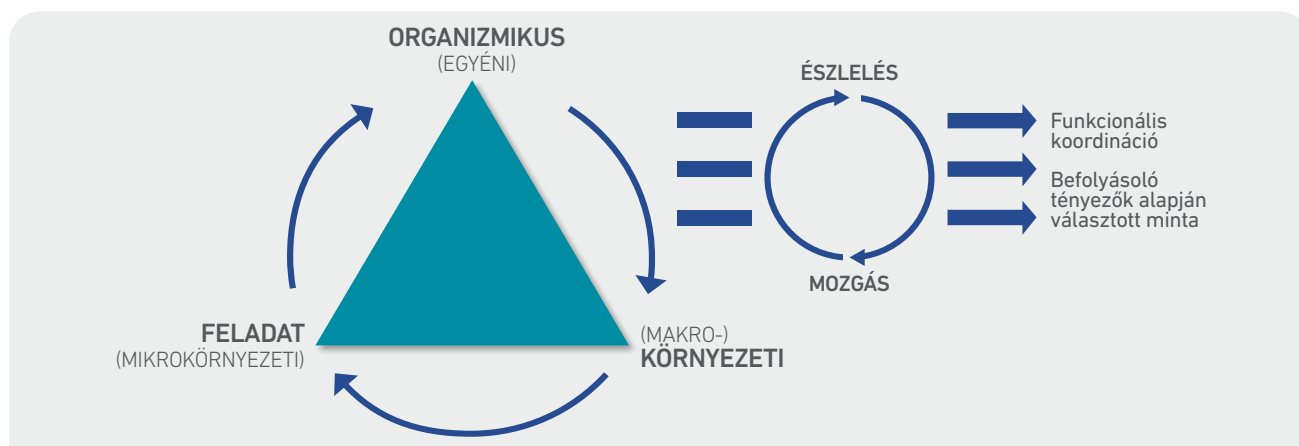
A dinamikusrendszer-elmélet (DSA) tudománytörténeti szempontból elsőként olyan rendszereket vizsgált, amelyek lineáris, azaz kiszámítható természetűek voltak. A problémát az jelentette, hogy egy sor jelenség (dinamikus rendszer) például az időjárás, vagy az emberi fejlődés és magatartás nem lineáris természetű; a kezdeti állapot alapján nem határozható meg egzakt végállapota. Az emberi mozgásfejlődés és mozgástanulás ugyancsak nemlineáris természetű komplex jelenség, amely a komplex rendszerekhez hasonlóan négy fő jellemzővel bír (Mitchell, 2009).

- Diverzitás, azaz jól megkülönböztethető sokféle elemből áll.
- Kapcsolat, azaz összekapcsolat hálózatot alkot.
- Kölcsönös függőség, azaz az egyik elem változása kihat az egész rendszerre.
- Adaptív, azaz képes változni, például tanulni.

Ahogy említettük, a mozgások elsajátítása és maga a mozgásfejlődés is ide sorolható, amelyekre egyaránt jellemző a fenti négy jellemző.

A dinamikusrendszer-elmélet egyik kulcskifejezése az **önszerveződés**, amely lényegében azt jelenti, hogy egy komplex rendszer nyílt szabályozás révén alulról felfelé szabályozott. Az önszerveződés fogalma azt is takarja, hogy nem létezik előre meghatározott központi terv (pl. motoros program), vagy átfogó kontrollmechanizmus. Minden rendszerelem a saját módján alkalmazkodik a változó körülményekhez, hozzájárulva új szerkezetek és mintázatok létrehozásához. A rendszer elemei (mikroszint) egyenként járulnak hozzá az egész (makroszint) szabályozásához. Ezt a működési sajátosságot ma már minden élő szervezetnél megfigyelték, így az **emberi szervezetet is dinamikus önszervező mechanizmusként** definiálhatjuk. Az önszerveződés feltételezi, hogy a szervezet folyamatos kapcsolatban legyen a közvetlen környezetével, sőt aktívan keresse a környezeti információt. Az önszerveződés ugyanakkor azt is feltételezi, hogy létezik egyféle belső önmeghatározottság (szabályozó tényezők), amely genetikai alapon keretezi és irányítja a szervezetet a saját összetettségének megfelelően.

A mozgásszabályozás dinamikusrendszer-elméleti megközelítése szerint a külső befolyásoló tényezők (lásd az 5.3. ábrát és Newell (1986) modelljét) interakcióba kerülnek a belső mozgatórendszerrel, amely alapján a rendszerösszetevőkből az észlelés és mozgás összekapcsolásával kialakul a célnak legmegfelelőbb koordinációs minta az 5.11. ábrának megfelelően.



5.11. ábra: A célorientált viselkedés során a befolyásoló tényezők alapján felépülő funkcionális koordinációs minták önszervezésének modellje (Button és mtsai., 2020 nyomán)

A koordinációs minta kialakulását behatárolja a pillanatnyi állapot, az elérhető szabadsági fokok száma és a belső szabályozó tényezők együttese. A gyakorlás hatására a mozgásrendszer képes újraszervezni önmagát annak érdekében, hogy egyre hatékonyabban igazodjon a külső befolyásoló tényezők által elvárt feltételekhez. A belső szabályozó tényezők irányítják az önszerveződést, így tud létrejönni a stabil és hatékony mozgásvégrehajtási mintázat.

A különböző mozgáskészségek, mozgásformák, sportági technikák ilyen hatékony mozgásvégrehajtási mintázatoknak, sémáknak tekinthetők, amelyeket úgynevezett **attraktoroknak** nevez a dinamikusrendszer-elmélet (lásd Vass, 2020). A mozgásfejlődés (mozgástanulási epizódok sorozataként értelmezve) ebben a felfogásban nem más, mint attraktorok elsajátításának folyamata, amely során **a szervezet stabilitásra törekszik**, de ezt a stabilitást számos külső (pl. szülői magatartás, elérhető tárgyak, mozgatható eszközök, mozgástér, szociokulturális környezet) és belső tényező (pl. növekedés, testösszetétel változás, idegrendszeri érés, explorációs késztetés, érdeklődés) mozdítja ki. A stabilitásra törekvés a mozgásszerveződés lényegi jellemzője. A stabil állapotok mellett azonban láttuk, hogy a mozgásszervezés instabillá is válhat, amit a környezet és a fejlődés egyaránt indukálhat. Az új helyzetnek megfelelően a mozgás újraszerveződik, amely segítségével hatékonyabb és stabilabb mozgásminta alakulhat ki az adott környezeti feltételekhez illeszkedve. Ezt az újraszerveződést **fázisátmenetnek (fázisváltásnak)** nevezi a szakirodalom. Az attraktorok szerepét és a fázisváltás jelenségét elsőként *Kelso* és *Schoner* kísérlettel igazolta 1988-ban.

Térjünk vissza arra az ismeretre, amely szerint, ha a kialakult mozgásvégrehajtási mintázat stabilitását olyan hatások érik, amelyek kizökkentik a végrehajtást a megszokott mederből, akkor a mozgatórendszer újraszervezi a mozgásmintát, így biztosítva a célszerű és hatékony végrehajtást. Képzeljük el, hogy egy futószalagon egyre nagyobb meredekséggel kell gyalogolnunk. Minden egyes szögemelkedésnél a súlypont helyzetén és a lépéseink biomechanikai mintázatán változtatnunk kell azért, hogy egyensúlyban tartsuk a testünket.

Ezt a kismértékű módosítást **váltásnak** nevezzük, amelyre egyféle tanulási útvonalként tekinthetünk. Folytassuk a képzeletbeli gyaloglást a futószalagon, de most ne a meredekséget, hanem a sebességet változtassuk. Elkövetkezik egy pont, amikor már nem tudjuk folytatni a gyaloglást, hiszen orra esnénk, ekkor át kell váltanunk futómozgásba. Ebben az esetben magát a mozgásformát kellett megváltoztatni azért, hogy fennmaradjon a koordinált mozgás (amit a mozgás sebessége váltott ki). Az ilyen nagyleptékű váltásra már külön szak kifejezést, a **bifurkációt** (kétfelé ágazás) használja az elmélet, amelyet másféle tanulási útvonalként különböztetnek meg (*Kostrubiec és mtsai.*, 2012).

A tanulás során cél egy stabil, de adaptív **koordinatív struktúra** kialakítása az adott mozgás kivitelezésében. A kezdő tanuló az elérhető előzetes tapasztalata, a végrehajtható mozgás célja és annak körülményei segítségével egy előzetes mozgásmintát igyekszik kialakítani. A gyakorlás hatására egyre sikeresebb és stabilabb minta kezd formálódni. Ha az egyén **belső dinamikája** és az adott mozgás által megkívánt **koordinációs minta** közel van egymáshoz, akkor **pozitív transzfer** segítségével kialakulhat a megkívánt mozgásminta (gondoljunk a tenisz-nyitómozdulat és a röplabda-nyitómozdulat hasonlóságára). Ha azonban nincs kellő előzetes tapasztalat és nincs transzferálható koordinációs minta, akkor új mozgást kell felépíteni (emlékezzünk a bifurkáció fogalmára). Az új mozgáskoordinációs minta tanulása ugyanakkor jelentősen eltér a meglévő minták új helyzetben történő alkalmazásától, amit *Liu* és *Newell* (2015) vizsgálata igazolta.

Az új mozgások felépítésében – különösen az összetett mozgásoknál – az alapvető mozgásformák sokrétű ismerete biztosít kellő alapokat (*Hulsteen és mtsai.*, 2018). A megelőző mozgástapasztalat előhívható és felhasználható az egyén motoros rendszere belső dinamikájának a végrehajtható mozgásos feladathoz való illesztésében, és az információ-mozgás összekapcsolásában.

Az információ és mozgás összekapcsolásának igénye a mozgástudományban az **ökológiai pszichológia** megjelenésére vezethető vissza. *Gibson* (1966) radikálisan át-

alakította az észleléssel kapcsolatos tudományos gondolkodást. Szemben a klasszikus információfeldolgozási modellekben látott folyamattal, úgy vélte, hogy az észlelés közvetlenül is információt szolgáltat a mozgatórendszer számára. Az észlelést nem az érzékszervek ingerlésének, hanem az észlelőrendszerek aktivitásának eredményeként fogta fel (Szokolszky és Kádár, 1999). Elmélete szerint „a mozgásos cselekvést befolyásoló tényezők észlelése nélkül nem jöhet létre a mozgásos cselekvés, ugyanakkor a mozgásos cselekvés újabb és újabb információt generál a környezetben, amit észlelni kell” (Vass, 2020, 47. o. hiv. Gibson, 1979).

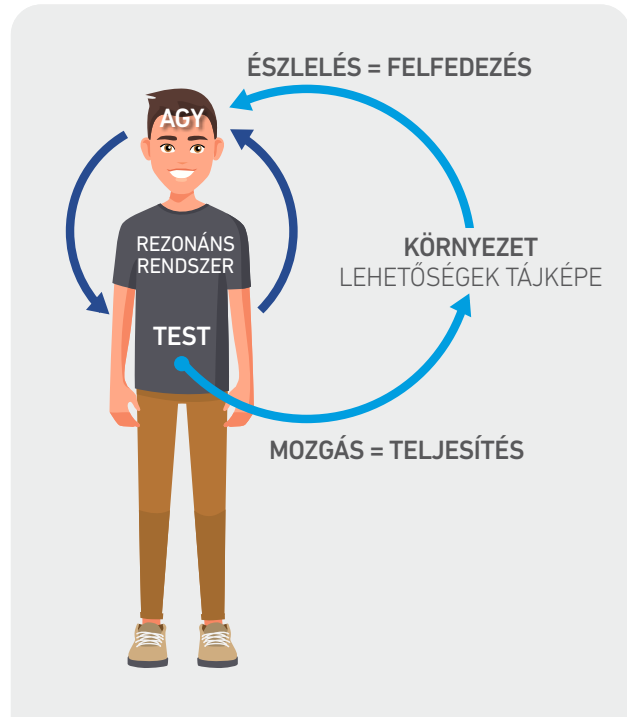
Gibson munkássága erőteljesen hatott a dinamikusrendszer-elméleti megközelítésre, amely hatások közül Vass (2020) három fő pontot emelt ki.

- 1 Az észlelés és mozgás egymástól elválaszthatatlan egységét képezi a mozgásformák, mozgáskészségek elsajátításának.
- 2 Az észlelés és a mozgás kölcsönös és sokrétű egységet képeznek.
- 3 A fejlődés egyik lehangsúlyosabb mozgatórugója a felfedezés.

Az **észlelés és mozgás egységének** jelentősége a mozgástanulás során az, hogy az észlelési rendszer képes egyre több specifikus információra hangolódni a gyakorlás során és teljesítményhelyzetben. A gyakorlás és oktatás alkalmával a tanulók egyre jobban ráhangolhatók a lényeges információk észlelésére egy meghatározott szituációban. Ennek jelentős pedagógiai és oktatásmódszertani szerepe van.

A DSA a központi idegrendszer vezérlő-szabályozó funkcióira sokkal kevésbé tekint mérvadónak, mint a korábbi, neuroélettani megközelítés. Az észlelési rendszer ugyanis idegrendszeri (pl. agykéreg, idegsejtek) és nem idegrendszeri (pl. hormonális, mechanikus) anatómiai szerkezeteket egyaránt tartalmaz, amelyek pillanatnyi és interaktív funkcionális kapcsolatban állnak a környezettel (de Wit és mtsai., 2017.) Nagyon fontos tehát, hogy a mozgást végrehajtó egyén nem független a környezetétől, hanem beágyazott a teljesítménykör-

nyezetbe, ahol a test úgynevezett „rezonális rendszerként” működik (Teques és mtsai., 2017). Ezt a modellt mutatja be az 5.12. ábra.



5.12. ábra: „Beágyazottság és megtestesülés”, amely összeköti az agyat, a testet és a környezetet a dinamikusrendszer-elmélet megközelítésében (Teques és mtsai. 2017)

Összességében elmondható, hogy a dinamikusrendszer-elmélet új távlatokat nyitott az emberi mozgásos cselekvések tanulásának és szabályozásának vizsgálatára, valamint a mozgásoktatás módszertani fejlődésére nézve. Olyan megközelítések fejlődtek ki belőle, mint a már korábban bemutatott Newell-féle befolyásoló tényezők megközelítése (5.3. és 5.10. ábra), amelyet felhasználva kialakult a nemlineáris pedagógia (NP) elmélete és gyakorlata (Chow és mtsai., 2007), továbbá a különbségek tanulásán (DLA) alapuló mozgástanítás nézőpontja (Schöllhorn, 2000, Schöllhorn és mtsai., 2012).



A DINAMIKUSRENDSZER-ELMÉLET GYAKORLATI KÖVETKEZMÉNYEI KÖZÖTT EMLÍJTÜK A KÖVETKEZŐKET

- A mozgástanulásra mint nemlineáris folyamatra tekint, amelyre az oktatás módszertanának is reagálnia kell. Olyan módszereket szükséges alkalmazni, amelyek kihasználják a tanulás nemlineáris természetét és egyéni különbségeit.
- A tanulási folyamatot az egyéni és a környezeti befolyásoló tényezők, valamint a feladat befolyásoló tényezőinek együttes figyelembevételével szükséges irányítani.
- Hangsúlyossá válik a valós helyzetekben történő gyakorlás, amely úgynevezett reprezentatív tanulás feltevéteket teremt a gyakorlás során.
- A mozgástanulás során épít a természetesen megjelenő funkcionális variabilitásra, amely a „zajra” nem hibaként, hanem épp ellenkezőleg, segítőként tekint a felfedezéssel kialakítható egyéni funkcionális megoldás kialakításában, az adott feladatcél érdekében.
- A tudatos kognitív folyamatok működésének csökkentése érdekében a figyelmet a környezetre irányítja, és külső fókuszú gyakorlásra összpontosít.
- Az észlelés és mozgás egységét szem előtt tartva a mozgásfeladatok szétbontása helyett (parciális oktatás) a feladategyszerűsítésre koncentrál (globális oktatás).
- Nagy hangsúlyt fektet a tanulás intrinsic motiváció-aspektusára, amely során a nagyfokú személyre szabottságot autonómiátámogató módszerekkel alakítja ki.

Összefoglalás

A mozgáskészségek tanulása és tanítása a testnevelés és diáksport kitüntetett, egyedi területe, elméleti alapjainak tanulmányozása elengedhetetlen a területen dolgozó szakembereknél. A gyermeki fejlődés egyes szakaszainak motoros fejlődési jellemzőinek megismerésével érthetővé válik, hogy miért szükséges a mozgásos feladatok természetét – így a tantervi tananyagokat – a gyermekek lehetőségeihez, fejlettségi szintjéhez, biológiai és pszichológiai készségéhez illeszteni. A motoros fejlődés élethosszig tartó folyamat, amely az emberi mozgások elsajátítását foglalja magában. A motoros fejlődést az elmúlt közel 100 évben többféle tudományos megközelítéssel igyekeztek körülírni. Ezek közül a legrégebbi és talán a legnagyobb hatású a biológiai érést középpontba állító megközelítés, amely az idegrendszer fejlődésének tudta be a mozgásfejlődést. Ezt a nézőpontot váltotta föl az a szemlélet, hogy a környezetnek jelentős befolyása van a mozgásfejlődésre. A mozgásfejlődés kutatása az elmúlt 2-3 évtizedben új erőre kapott és dinamikus-

rendszer-elméleti megközelítésből egy sor, korábban axiómának gondolt elméletet – így például a „motoros mérföldkő” elméletet – kérdőjelezett meg.

A mozgásfejlődés nem más, mint mozgástanulási epizódok sorozata, s ebből fakadóan a mozgásfejlődést ugyanazon tényezők befolyásolják, mint a mozgástanulást. Mozgástanulás alatt a különböző mozgáskészségek és mozgásformák elsajátítását értjük, amelynek folyamata egyénre jellemző mintázatú. A mozgáskészségek többféleképpen csoportosíthatók, amelyek közül a helyváltoztató, a stabilitási és a manipulatív mozgáscsoportokba történő besorolás a legelterjedtebb a testnevelési szakirodalomban.

A mozgástanulás folyamatát sokan sokféle elméleti modellben írták le, amelyek elvi szakaszokra osztották a tanulást. Közös pontjuk, hogy a tanulás elején egy új mozgás elsajátítása nagyfokú figyelmet és koncentrációt igényel, amely a mozgás stabilizálódásával egyre

csökkenhet. A gyakorlás a tanulás központi eleme, a mozgástanulás tapasztalati alapú. A mozgástanulás különböző szintjeihez specifikus és körültekintően megválasztott oktatási módszerek szükségesek annak érdekében, hogy az elsajátítás hatékonyan segítse a funkcionálisan adaptív mozgáskivitelezés létrejöttét, amely a legmagasabb tanultsági szintet jelenti.

A mozgásszabályozás a mozgáskivitelezés rövid időn belül megvalósuló szabályozását jelenti, amelyet sokféle elmélet próbált modellezni. A múlt század elején a reflexlánc-szabályozás volt hangsúlyos, amelyet felváltott a zárt láncú motoros program elmélete. *Schmidt* korszakos teóriával igyekezett feloldani a zárt láncú elmélet két alapvető hiányosságát, a tárolás problémáját és az újszerűség problémáját. Bevezet-

te a generalizált motoros programok elképzelését, és úgy vélte, hogy a szabályozás zárt és nyílt láncú mechanizmusokkal egyaránt működik. *Bernstein* és *Gibson* nyomdokain kialakult a dinamikusrendszer-elmélet, amely az 1980-as évektől átalakította a korábbi tudományos elképzelést a mozgásfejlődés, mozgástanulás és mozgásszabályozás területén is. A DSA úgy véli, hogy a szervezet a komplex dinamikus rendszerekhez hasonlóan, önszerveződő módon koordinálja a mozgásokat, amiben a központi idegrendszernek nincs kiemelt szerepe. Az észlelés és mozgás egységének, valamint az ember aktív, felfedező magatartásának hangsúlyozásával két elterjedt mozgástanítási metódika emelkedett ki e tudományos áramlatból, mégpedig a különbségek tanulását alapuló mozgástanítás és a nemlineáris pedagógia.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Gondolja át a motoros fejlődés folyamatát és főbb jellemzőit! Milyen időszakokon (fázisokon) keresztül zajlik az emberi mozgásfejlődés *Clark* és *Metcalfe* (2002) elméletében?
2. Mit jelent az FMS és CFMS mozgásfejlődési időszak és milyen mozgásanyagot kell terveznünk a két időszakban?
3. Mit jelent a „továbbfejlődési küszöb” és miért van jelentősége a testnevelés tanításában?
4. Melyek a motoros fejlődést meghatározó tényezők?
5. Sorolja fel a manipulatív mozgáskészségeket és jelenítse meg, hogy mely sportágak alapjaiban van meghatározó szerepük!
6. Mit jelent a mozgástanulás és milyen szintjei, azokon belül milyen szakaszai vannak *Gallahue* és *Donnelly* elméletében?
7. Milyen előfeltételei vannak a mozgástanulásnak?
8. Hogyan képzelték a reflexláncelmélet szerint a mozgások szabályozását?
9. Mit jelent a motoros program és a zárt láncú szabályozás elmélete?
10. Röviden mutassa be, hogy a sémaelmélet mi-
ben különbözött *Adams* elméletétől!
11. Miért nem hatékony a konstans gyakorlás?
12. Mit jelent a szabadságfok-probléma, és mit csinál a kezdő tanuló ezzel a jelenséggel?
13. Milyen fő jellemzői vannak a dinamikus komplex rendszereknek?
14. Mutassa be az észlelés és mozgás kapcsolatát röviden *Gibson* elmélete alapján!
15. Melyek *Newell* modelljének befolyásoló tényezői? Soroljon fel példákat hozzá!

Irodalomjegyzék az 5. fejezethez

- Adolph, K. E., Rachwani, J., & Hoch, J. E. (2016). Motor and physical development: Locomotion. In *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 359-373). Elsevier Science Ltd.
- Adolph, K. E., Hoch, J. E., & Cole, W. G. (2018). *Development (of walking): 15 suggestions. Trends in cognitive sciences*, 22(8), 699-711.
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259.
- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Oxford: Pergamon Press.
- Bély Miklós, & Kálmánczhey Zoltán (1972). *Testnevelésemélet*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Boronyai Zoltán, Kovács Katalin, & Csányi Tamás (2014). *A taktikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a játékoktatásban*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Button, C., Seifert, L., Chow, J. Y., Davids, K., & Araujo, D. (2020). *Dynamics of skill acquisition: An ecological dynamics approach*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Clark, J. E., & Metcalf, J. M. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In Clark, J. E. & Humphrey, J. H. (Eds.), *Motor Development: Research and Reviews*. Vol. 2. Reston, VA: NASPE.
- Clark, J. E. (2007). On the problem of motor skill development. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(5), 39-44.
- Coker, C. A. (2017). *Motor learning and control for practitioners*. New York, NY: Routledge
- Csányi Tamás (2008). Az alsó tagozatos gyermekek motoros oktatásának jellemzői pedagógiai nézőpontból. In Arday László & Tihanyiné Hős Ágnes (Eds), *Kézikönyv az alsó tagozatos testnevelés tanításához* (pp. 86-94). Budapest: Okker Kiadó.
- Csányi Tamás, & Vass Zoltán (2012). Tervezzünk, de mit és hogyan? A testnevelési program tervezése. In Csányi, T., Pappné Gazdag Zsuzsanna, Vass Zoltán (szerk.). *Testnevelés, testmozgás. Segédanyagok, ötletek, foglalkozástervek a 3-10 éves gyermekek mozgásfejlesztéséhez* (pp. 1-32). Budapest: Raabe Kiadó.
- Csányi Tamás (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban. 175 mozgásos aktivitás a mozgáskonceptiók megismeréséhez*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- de Wit, M. M., de Vries, S., van der Kamp, J., & Withagen, R. (2017). *Affordances and neuroscience: Steps towards a successful marriage. Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80, 622-629.
- Dubecz József (2009). *Általános edzésemélet és módszertan*. Budapest: Rechtus Kft.
- Edwards, W. H. (2010). *Motor learning and control: From theory to practice*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Farmosi István (2011). *Mozgásfejlődés*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Gabbard, C. P. (2012). *Lifelong motor Development*. (6th ed.) San Francisco, CA: Pearson Benjamin Cummings.
- Gallahue, D. L., & Cleland-Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. (4th ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. (7th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Gentile, A. M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17(1), 3-23.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gill, S. V., Adolph, K. E., & Vereijken, B. (2009). Change in action: How infants learn to walk down slopes. *Developmental Science*, 12(6), 888-902.
- Goodway, J. D., Robinson, L. E., & Crowe, H. (2010). Developmental delays in fundamental motor skill development of ethnically diverse and disadvantaged preschoolers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 81(1), 17-24.
- Graham, J., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. (9th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Haibach, P. S., Reid, G., & Collier, D. H. (2011). *Motor learning and development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Holfelder, B., & Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 382-391.
- Hulteen, R. M., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Stodden, D. F., & Lubans, D. R. (2018). Development of foundational movement skills: A conceptual model for physical activity across the lifespan. *Sports Medicine*, 48(7), 1533-1540.
- Hume, C., Okely, A., Bagley, S., Telford, A., Booth, M., Crawford, D., & Salmon, J. (2008). Does weight status influence associations between children's fundamental movement skills and physical activity? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 158-165.
- Karni, A., Meyer, G., Rey-Hipolito, C., Jezzard, P., Adams, M. M., Turner, R., & Ungerleider, L. G. (1998). The acquisition of skilled motor performance: fast and slow experience-driven changes in primary motor cortex. *Proceedings of the National Academic Science USA*, 95(3), 861-868.
- Kelso, J. S., & Schöner, G. (1988). Self-organization of coordinative movement patterns. *Human Movement Science*, 7(1), 27-46.

- Király Tibor, & Szakály Zsolt (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó. http://www.jgypk.u-szeged.hu/dok/tamopsport/Kiraly-Szakaly%20-%20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepessegek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes_korr.html (letöltve: 2014. 11. 20.)
- Kostrubiec, V., Fuchs, A., & Kelso, J. A. (2012). Beyond the blank slate: routes to learning new coordination patterns depend on the intrinsic dynamics of the learner—experimental evidence and theoretical model. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 222.
- Kugler, P. N., Kelso, J. A. S., & Turvey, M. T. (1982). On the control and coordination of naturally developing systems. In Kelso, J. A. S., & Clark, J. E. (Eds.), *The development of movement control and coordination* (pp. 5-78). New York, NY: Wiley.
- Liu, Y. T., & Newell, K. M. (2015). S-Shaped motor learning and nonequilibrium phase transitions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(2), 403.
- Magill, R. A. (2011). *Motor Learning and Control – Concepts and Applications* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Makszin Imre (2002). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Martin, E. H., Rudisill, M. E., & Hastie, P. (2009). The effectiveness of a mastery motivational climate motor skill intervention in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 227-240.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A guided tour*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nádori László (1991). *Az edzés elmélete és módszertana*. Budapest: Magyar Testnevelési Egyetem.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In Wade, M. & Whiting, H. T. A. (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Dordrecht, Germany: Martinus Nijhoff.
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2013). *Dynamic physical education for elementary school children*. (17th ed.) San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Pikup, I., & Price, L. (2007). *Teaching Physical Education in the Primary School: A Developmental Approach*. London–New York: Bloomsbury.
- Rachwani, J., Hoch, J. E., & Adolph, K. E. (in press). Action in development: Variability, flexibility, and plasticity. In C. S. Tamis-LeMonda & J. J. Lockman (Eds.), *Handbook of infant development*. Cambridge University Press.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Rink, J. (2010). *Teaching Physical Education for Learning* (6th edition). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rétsági Erzsébet, & Hamar Pál (2004). A testnevelés és sport oktatásméleti alapjai. In Biróné Nagy Edit (Ed.), *Sportpedagógia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Roberton, M. A. (1978). Stages in motor development. In Ridenour, M. V. (Ed.), *Motor Development: Issues and Applications*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- Robinson, L. E., & Goodway, J. D. (2009). Instructional Climates in preschool children who are at risk. Part I: Object Control skill development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 80(3), 533-542.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225.
- Schmidt, R. A. (1996). *Mozgáskontroll és mozgástanulás. Mozgáskontroll és -tanulás viselkedéstudományi megközelítésben*. Budapest: Magyar Testnevelési Egyetem.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. (5th ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schöllhorn, W. I. (2000). Applications of systems dynamic principles to technique and strength training. *Acta Academiae Olympicae Estoniae*, 8, 67-85.
- Schöllhorn, W., Hegen, P., & Davids, K. (2012). The nonlinear nature of learning—A differential learning approach. *The Open Sports Sciences Journal*, 5(1), 100-112.
- Seefeldt, V., & Haubenstricker, J. (1982). Pattern, phases, or stages: An analytical model for the study of developmental movement. In Kelso, J. A. S. & Clark, J. E. (Eds.), *The development of movement control and Coordination* (pp. 309-318). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Stanley, S. (1977). *Physical Education: A movement orientation*. (2nd ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Szokolszky Ágnes, & Kádár Imre (1999). James J. Gibson ökológiai pszichológiája. *Pszichológia*, 19(2), 245-284.
- Teques, P., Araújo, D., Seifert, L., del Campo, V. L., & Davids, K. (2017). The resonant system: linking brain–body–environment in sport performance. *Progress in Brain Research*, 234, 33-52.
- Vass Zoltán (2008). *Mozgás- és értelmi fejlődés a dinamikus rendszerelmélet tükrében*. Budapest: Human Movement Studies.
- Vass Zoltán, Molnár Péter, Kun István, & Varga Mátyás (2011). Új módszerek a gimnáziumi iskolai testnevelés oktatásában és a teljesítmény mérésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7-8), 78-87.
- Vass Zoltán (2012). Mozgásfejlődés, mozgásfejlesztés óvodáskorban – a dinamikus rendszerelmélet alapjai. In Csányi Tamás, Pappné Gazdag Zsuzsa & Vass Zoltán (Eds.), *Testnevelés, testmozgás. Segédanyagok, ötletek, foglalkozástervek a 3–10 éves gyermekek mozgásfejlesztéséhez* (pp. 1-22). Budapest: Raabe Kiadó.
- Vass Zoltán (2020). *Mozgásfejlődés, mozgástanulás, mozgástanítás – Elméleti alapok és módszertani megfontolások*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Watkinson, J. (2010). *Let's Play! Promoting Active Playgrounds*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- WHO Multicentre Growth Reference Study Group, & de Onis, M. (2006). WHO Motor Development Study: windows of achievement for six gross motor development milestones. *Acta Paediatrica*, 95, 86-95.

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.



06

A PEDAGÓGUS TANÓRAI TEVÉKENYSÉGRENDSZERE



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A minőségi tanóra jellemzői
- A testnevelésórák felépítésének általános modellje
- A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése
- A differenciálás alapjai és módszertana
- A feladatok kommunikációjának szempontjai
- A megértés ellenőrzése
- A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása
- A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése
- A visszajelzés módszertana

A testnevelés tanításában – mint bármely tantárgy esetében – a tananyag feldolgozása a tanórákon történik. A tanórai tevékenységrendszer ebből fakadóan kulcsfontosságú, lényegében a tanulási teljesítményt meghatározó funkció. A tanórák alkalmával kerülünk közvetlen kontaktusba a tanítványokkal, itt történik meg valójában a tanulás. A tanítási folyamat tervezési fázisában elsősorban nem a saját órai tevékenységünket tervezzük, sokkal inkább azt, hogy milyen szervezeti keretek között, milyen folyamaton keresztül és főleg mit

tanulnak a diákok. Alapvetően lényeges szempont, hogy soha nem az osztály tanul, hanem mindig az egyének tanulnak. A módszereinket tehát úgy kell megválasztanunk, hogy egy átlagosan 26-28 fős osztály minden tanulója számára adekvát tanulási feltételeket teremtsünk. Milyen módszerekkel tudunk azonban úgy tanítani, hogy az megfeleljen az egyes tanulók sajátos tudásszintjének, tanulási szükségleteinek? Hogyan biztosíthatjuk, hogy minden tanuló a hozzá leginkább illeszkedő feladatokat, gyakorlatokat és terhelést kapja? A válaszokat nem

A minőségi tanóra jellemzői és felépítése

A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése és differenciálása

A feladatok kommunikációja és megértése

A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása

A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése

6.1. ábra: A fejezet felépítése

könnyű megtalálni. Az bizonyos, hogy a tanítási stílusok között elsőként bemutatott, a differenciálás minden elemétől mentes metodikával sehogy (4.4.1. alfejezet). Olyan módszereket kell tehát találnunk és alkalmaznunk, amelyekkel az oktatási céloktól, a saját egyéni kompetenciáinktól és az egyéb feltételektől (tananyag természete, az osztály összetétele, a tanulók fejlettségi szintje és egyéni diszpozícióik, az eszközök és infrastrukturális feltételek elérhetősége) függően hatékony és esélyegyenlő tanulási környezetet vagyunk képesek teremteni. Ehhez minőséget képviselő testnevelésórák felépítésére van szükség, amelyek jellemzőit a következőkben részletesen kifejtjük.

Annak érdekében, hogy egy tanóra tanítási tevékenységrendszerét egészében át tudjuk tekinteni, és hatékony testnevelésórákat tudjunk felépíteni, az alábbi didaktikai feladatokkal kell tisztában lennünk.

1. Ismernünk kell a szemléleti alapokat a tanórával kapcsolatos általános módszertani elvárásokkal összefüggésben.

2. Ismernünk kell a tanóra felépítésének alapvető szabályszerűségeit.
3. Tudnunk kell, hogy milyen fejlettségi szinten (életkori szakaszban), milyen mozgásanyagot kell feldolgoznunk, és melyek a mozgásfejlődésnek, mozgástanulásnak azok a jellegzetességei, amelyeket ismernünk kell a megfelelő tananyagfelépítéshez, az oktatás folyamatához.
4. Tisztában kell lennünk egy-egy mozgásfeladat kiválasztásának szempontjaival, illesztésének lehetőségeivel a tanulócsoportunk, pontosabban a tanítványaink tudásszintjéhez.
5. Ismernünk kell a mozgásfeladatok oktatásának lépéseit, módszertanát.
6. Tudatosan kell alkalmaznunk a mozgásfeladat gyakorlásának, rögzítésének és a visszajelzés módszereit.
7. Illesztenünk kell az ellenőrzés és értékelés módszereit a tanulási célokhoz.

A fejezetben a fenti didaktikai feladatok figyelembe véve a 6.1. ábrán látható sorrendben haladunk végig.

6.1. A minőségi tanóra jellemzői és felépítése

A minőségi tanóra jellemzői és felépítése

A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése és differenciálása

A feladatok kommunikációja és megértése

A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása

A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése

A testnevelésórák hatékonysága, eredményessége és méltányossága a pedagógus tantárgypedagógiai, azon belül elsősorban oktatásmódszertani felkészültségén múlik. Az oktatás módszertana számos olyan technikából, eljárásból, módszerből és stratégiából tevődik össze, amelyek együttesen határozzák meg a pedagógus

szakmódszertani rendszerét, tudásbázisát. A tanóra tervezett, strukturálisan elrendezett felépítése, az alkalmazott oktatási módszerek és az adekvát tanulás-szervezés együttesen garantálja az előrehaladást, egyben a minőség biztosítását.

A pedagógusok hatékony működésével kapcsolatos pedagógiai kutatások alapján a minőségnek tekinthető tanórák az alábbi jellemzőkkel bírnak (Pangrazi és Beighle, 2013; Siedentop és Tannehill, 2000).

1. A tanulók megfelelő, célzott tanulási tevékenységben vesznek részt a tanóra túlnyomó részében.

Az első jellemző a tanórák aktív és a korosztályi specifikumoknak megfelelő tanulási feltételeinek biztosítását jelenti. A szisztematikusan tervezett és célorientált tanulási feladatrendszer a tanóra idejének többségét fizikailag aktív, motoros tevékenységekkel tölti meg. Nemzetközi szinten általánosan elterjedt minőségi követelmény, hogy a tanórák időtartamának legalább a felét, optimálisan 60%-át aktív mozgásos tevékenységekkel kell tölteni. (Ez az arány óráról órára változik és a tananyag természetétől, a kitűzött céloktól, és az infrastrukturális lehetőségektől függően természetesen alkalmanként lehet alacsonyabb.) A fennmaradó időben megjelenő passzív tevékenységeket elkülöníthetjük olyanokra, amelyek az óra természetes velejárói (például pihenőidő, tudatosítás, magyarázat, megbeszélés, vizuális szemléltetés, alakzatkialakítások) és olyanokra, amelyek negatívan befolyásolják az óra hatékonyságát (például fegyelmezéssel töltött idő, fölösleges osztályszervezések és alakzatkialakítások, a rosszul választott munkaformából, eszközhiányból adódó várakozási idő). A minőségi testnevelés-órákon az utóbbiak nem vagy alig jelennek meg, ami a pedagógus hatékony tervezésének, tanulás-szervezési tevékenységének köszönhető.

2. A tanulás sikerorientált, pozitív, támogató környezetben valósul meg.

A testnevelő pedagógusoknak olyan légkört és gyakorlati feltételeket kell teremtenie a testnevelés-órákon, amely támogatja a sikerek elérését minden tanuló számára, s ezen keresztül kedvező motivációs feltételeket, pozitív attitűdöket képes kialakítani. A tanórák szociális légköre az elfogadást és a befogadást támogatja, amely hatására kialakul a társas felelősség, s amely megteremti a morális és affektív nevelés feltételeit.

3. A tanulók érthető és világos célok mentén tevékenykednek, amelyek elérése érdekében nagyszámú visszajelzést kapnak a pedagógustól és a környezettől.

A tanítványoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy mikor, mit, miért csinálnak. A célok megértése és a célokkal történő azonosulás a tudatos és érzelmileg nyitott részvétel előfeltétele. A testnevelés-órák kognitív, értelmet foglalkoztató módszerei és feladatvégrehajtásai segítik a problémamegoldó gondolkodás fejlődését és a magasabbrendű kognitív műveletek végrehajtását. A diákok a tanulási folyamat során rendszeres pozitív és specifikus visszajelzéseket kapnak a próbálkozásaikkal kapcsolatban. A visszajelzések a fejlődés elemi feltételei, amelyek kapaszkodókat adnak a tanítványok számára az eredményes tanulás érdekében.

4. A tanulói előrehaladás rendszeresen ellenőrzött a tanórán, és a diákok felelőssé válnak a tanulásukkal kapcsolatban.

A tanítványok számára egyértelműnek kell lennie, hogy mit vár tőlük a pedagógus. Tisztában kell lenniük azzal, hogy az elvárások, követelmények mit jelentenek, és milyen módon igazodnak az ellenőrzés, értékelés rendszeréhez. A diákok felelősségérzete saját előmenetelükkel szemben kulcsfontosságú, amelyben a formatív, fejlesztő értékelési formák mindennaposak, míg a diagnosztikus és szummatív értékelési formák ritkábban, de rendszeresen mutatnak objektív képet a tanulási teljesítménnyel kapcsolatban.

5. A szervezés, a menedzsment minimális időt vesz el az órából, ugyanakkor célszerűen és hatékonyan történik.

Az eredményes pedagógusok kiválóan szerveznek. A világos tanórai szokás- és szabályrendszer segítségével minimális idő megy el a tanóra kereteinek megteremtésére és a kedvező tanulási környezet fenntartására. A tanórai szabályok és szokások a pedagógus és a diákok együttes tevékenységképpen alakulnak ki, amelyek oktatása ugyanolyan fontosnak minősül, mint bármely kognitív vagy motoros tananyagé. Az alulszervezettség és a fölösleges kötöttség egyaránt gátolja a gördülékeny és hatékony tanítási-tanulási folyamatot.

6. A tananyag-feldolgozás gördülékeny, amely során a várakozó tanulók száma csekély és az „üresjáratokkal” eltöltött idő kevés.

A hatékony pedagógus úgy tervezi meg a tananyag feldolgozását, hogy a tanítványoknak ne kelljen hosszú sorokban állnia a gyakorlás alatt. A rendelkezésre álló területet kihasználja, és igyekszik maximalizálni a tevékenységekben történő részvétel lehetőségét. A jól megválasztott szervezeti keretek és pihenőidők minden tanuló számára optimális terhelést és esélyegyenlő tanulási feltételeket teremtenek.

7. A pedagógusok szisztematikusan tervezik meg a tanóráikat és magas szintű, de teljesíthető elvárásokat, tanulási követelményeket támasztanak tanítványaikkal szemben.

A tantervi tananyag lebontása és adaptív, az életkori és egyéni sajátosságokhoz, képesség- és készségszintekhez illeszkedő feldolgozása elkerülhetetlen a tanulási motiváció megalapozása, fenntartása és belsővé válása érdekében. A kompetenciaérzet, az

énkép és az önértékelés erősítése minden tanulót megillet, nem csupán az ügyes, sportoló, jól viselkedő diákokat. Az adaptív, differenciált alapokra építkező módszertani kultúra ennek a hatásrendszernek az esszenciális feltétele.

8. A pedagógusok lelkesen, magabiztosan és alkotó módon vesznek részt a tanítási-tanulási folyamat irányításában.

A tanulóknak szüksége van olyan felnőtt modellekre, akiknek a magatartása, elhivatottsága, érdeklődése, nevelési hatásrendszere közvetlenül megalapozza az egészségtudatos, jövőorientált életvezetéshez szükséges ismereteket, attitűdöket, képességeket és készségeket. A testmozgás és sport jelentőségéről, testi-lelki egészségben betöltött szerepéről zajló mindennapos interakciók, tanulási szituációk hozzájárulnak ahhoz, hogy minden tanuló számára értéké váljon az egészség és a rendszeres mozgás iránti, élethosszig tartó igény kialakuljon.

6.2. A tanórák felépítése

A tanórák megtervezésekor a fenti szempontok érvényesüléséhez illeszkedően strukturált óraserkezetre és átgondolt felépítésre van szükség. Az óraserkezet változása az elmúlt több, mint egy évszázad során jelentősnek mondható szemléleti módosuláson ment keresztül. *Báthori Béla* (1985) könyvében értékes áttekintést olvashatunk az órarészek számának és tartalmának változásával kapcsolatos didaktikai fejlődésről. A magyar óraserkezet fejlődését áthatotta a nemzetközi trend. 1868 és 1910 között a német tornafelfogásnak megfelelően kétrészes (bevezető és főrész), majd a svéd torna térhódításával háromrészes (bevezető, fő és befejező rész) óraminták voltak érvényben egészen 1942-ig. *Kerecsi Endre* ugyancsak háromrészes órákban gondolkodott, azonban az óra főrészét tartalmilag testgyakorlati áganként különítette el. *Cseke Dénes* (1951) áttért a négyrészes óraserkezetre, amit bevezető, előkészítő, fő és befejező résznek ne-

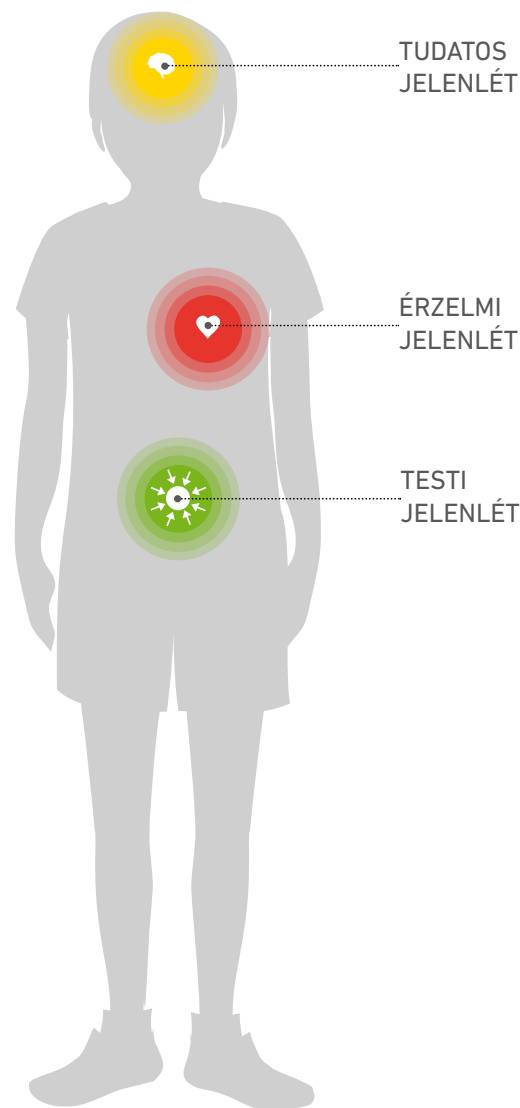
vezett. *Czirják József* hatására az 1960-as évek végétől visszatért a testnevelés-elmélet a 3 részes óraserkezetre. A bevezető rész központi feladatoként jelölte meg a szervezet általános és sokoldalú előkészítését (bemelegítést) a nagyobb, esetleg sérülésveszélyes igénybevételre. A fő részben az óra központi célkitűzésének vagy célkitűzéseinek megvalósítását javasolta. Végül a befejező részben a tanulók pszichés és fiziológiás lecsillapítását kívánta megvalósítani. *Báthori Béla* ezt a merev hármas szerkezetet már sokkal funkcionálisabban, egybefüggőben és rugalmasabban közelítette meg, amelyet az egyes órarészek sajátos feladataival egészített ki (élettani, nevelési-oktatás-képzési és pszichológiai értelemben). *Báthori* elképzelése úttörő volt abban a tekintetben, hogy az órarészek összekapcsolódását, integritását rendkívül fontosnak gondolta, és a hármas tagolásra csak alapszerkezetként tekintett.

Az óraserkezet hármás vagy négyes szerkezeti tagolásával kapcsolatban a mai napig megoszlanak a vélemények a nemzetközi testnevelés-elméletben is. Megmaradva a hazai hagyományok mellett a háromrészes óraserkezet általános érvényű és korszerű jellegzetességeit a következőkben gyűjtöttük össze. Hangsúlyozzuk, hogy a testnevelésórák hármás tagolása csak elvi szerkezet, és az általunk javasolt felépítés sem „kőbe vésett”. Valójában rugalmas, egymásba fonódó tevékenységekről van szó, amelyek rugalmasan alakíthatók a tanórai célok (órátípusok), a tananyag és a diákok reakciói alapján. Minden órarészben figyelembe kell vennünk a komplex fejlesztés szempontját, tehát az óra folyamán – amikor csak lehet – össze kell kapcsolnunk a motoros tevékenységekkel a gondolkodást, az érzelmi és szociális jelenlétet egyaránt.

Minden tanórának vannak **közvetlen, előzetes feladatai (1)**, amelyek a tanórai felkészülést szolgálják. Az óra megtervezése, átgondolása a segédanyagok, eszközök előkészítése, az öltözői kommunikáció tipikusan ilyenek. A lelkesebb tanulók szinte minden óra előtt megkérdezik a pedagógustól, hogy „Mit fogunk ma csinálni?”. Nagyon fontos, hogy lehetőség szerint már itt, röviden és érdekesnek beállítva mondjunk egy-két mondatot a fő feladat(ok)ról, de a tanulási célok tudatosításának a későbbiekben még mindenképpen meg kell jelennie. Ez a típusú informális kommunikáció a kezdeti motiváció erősítését szolgálja.

BEVEZETŐ RÉSZ (8–15 PERC)

A tanórát rendszeresen valamilyen aktív órakezdési feladattal javasoljuk kezdeni, amely megteremti a kezdeti motivációt és csökkenti a diákokban lévő feszültséget. Az **aktív órakezdés (2)** valamilyen közepes vagy nagyobb (de nem maximális) intenzitású feladat, amely legfeljebb 2-3 percre tart, az egész osztály részt vesz benne és keringésfokozó hatású.¹ Az aktív órakezdés mellett természetesen lehetőségünk van valamilyen klasszikus, inaktív órakezdési formulát is választani alkalmanként.



6.2. ábra: A testi, érzelmi és kognitív jelenlét együttesen jelentkezik a testnevelésórákon

Az aktív órakezdési feladatot követően, arra épülve megkezdődhet a célzott **dinamikus, általános és speciális bemelegítés (3)**. A bemelegítés tipikusan keringést fokozó mozgásos feladatokkal, játékokkal, illetve dinamikus nyújtó és erősítő hatású aktivitásokkal kezdődjön. A bemelegítés második felébe javasolt beépíteni egy néhány perces **fittségi részt és/vagy preventív szemléletű tartásjavító mozgásanyagot, gyakorlatokat (4)**, ahol döntően kondicionáló és dinamikus nyújtó hatású gyakorlatokon keresztül állandó tevékenységként foglalkozunk az egészségközpontú fittség növelésével, a csont- és izomrendszer egészségének fejlesztésével. Itt tartjuk fontosnak megemlíteni, hogy a gerinc- és ízület-



Erről bővebben írunk a 8.4.2. alfejezetben.

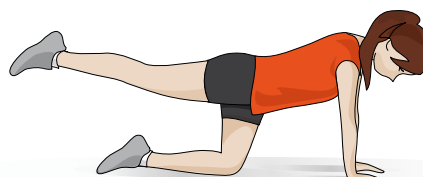
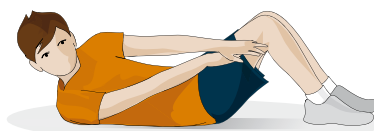
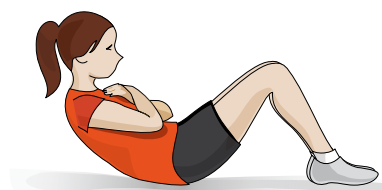
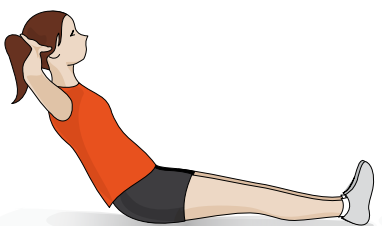
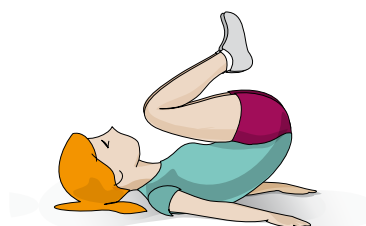
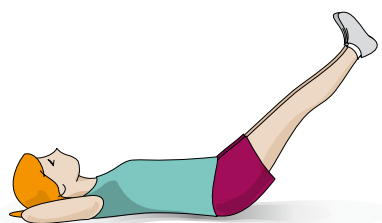
védelmi alapelvek figyelembevételét kiemelt szempontnak tartjuk nem csupán a gimnasztikai gyakorlatok kapcsán, hanem a teljes testnevelés-tanítás folyamatában. A 6.1. táblázatban néhány klasszikus példát említünk a helyes és a helytelen, megkérdőjelezhető gyakorlatokra. A táblázat egyik oszlopa azokat a gyakorlatokat

mutatja, amelyek tipikusan kerülendők, másik oszlopa ugyanazt a hatást alternatív és biztonságos úton éri el. Ennek alapján javasoljuk mind a bemelegítő gyakorlatok, mind az erősítő és nyújtó hatású gyakorlatok közül a gerincre és az ízületekre hosszú távon ártalmasak elhagyását, módosítását.

**HELYTELEN,
KERÜLENDŐ VÉGREHAJTÁSOK**



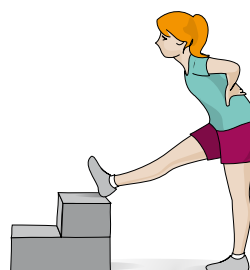
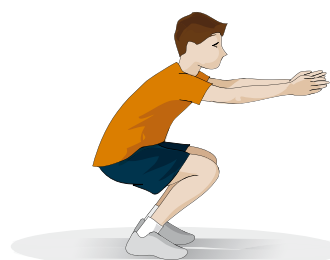
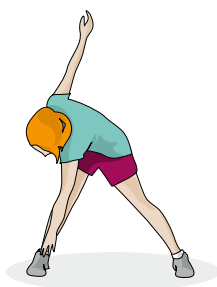
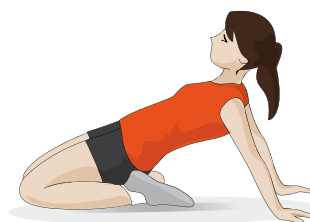
**HELYES,
ALTERNATÍV VÉGREHAJTÁSOK**



HELYTELEN,
KERÜLENDŐ VÉGREHAJTÁSOK



HELYES,
ALTERNATÍV VÉGREHAJTÁSOK



6.1. táblázat: Helytelen, kerülendő gyakorlatok, valamint a gerinc- és ízületvédelmi szempontokat figyelembe vevő alternatíváik

A bemelegítés a tanórák jelentős időkeretét köti le és erőteljes hatással van a későbbi motivációra. Éppen ezért a **bemelegítésnek érdekesnek, változatosnak, kooperatív lehetőségekben gazdagnak** kell lennie, továbbá illeszkednie kell a korosztályi jellemzőkhöz.

Az óra céljainak és a tanulási fókuszpontoknak a tudatosítása (5) („Mit fogunk ma tanulni? Milyen formában? Miért fontos ez? Hogyan kapcsolódik az előző órákhoz?”) megtörténhet az aktív órakezdés feladatát követően vagy közvetlenül a főrész elején, vagyis az óra fő oktatási feladatának megkezdése előtt. A tudatosítás során utalhatunk az előzetes tapasztalatokra, a testnevelésórán kívüli felhasználhatóságra, az egészségben betöltött szerepre vagy éppen a gyerekek speciális motivációval kapcsolatos lehetőségekre (például „Hogyan tudod hasznosítani a saját sportágadban vagy a hétköznapjaidban?”). Célunk, hogy fontosnak láttassuk és mind kognitív, mind érzelmi szinten befogadhatóvá tegyük az adott óra tevékenységgyűjtését.

Szeretnénk tehát javasolni annak a klasszikus órakezdésnek az újragondolását, amikor az óra első 3-6 perce sorakozóval, jelentésadással, rendgyakorlatozással, majd hosszú, 5-8 percen keresztül folyamatos körbefutással, végül együttes, vezényelt gimnasztikával végződik. Ennek eredménye, hogy az óra első 12-18 perce unalmassá, egysíkúvá és érdektelenné válik a tanulók számára, ahol semmilyen érdemi tanulási folyamat nem valósul meg az esetek döntő részében. Sajnos ez a konzervatív órakezdés rányomja a bélyegét az egész órára, és a tanulók általában alig várják, hogy túl legyenek



6.1. kép: Keringésfokozó labdás feladat a bevezető részben

nek rajta. A testnevelésóra motivációs alapjait az első pillanattól kezdve meg kell teremtenünk diákjaink számára, ehhez azonban a klasszikus, monoton sémák felülvizsgálatára van szükség.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL A monoton körözés hatása a motivációra

Ilona harmadik osztályos tanuló, akinek minden csütörtökön az első órája testnevelés. A csütörtöki napokon a testnevelő tanár minden alkalommal olyan bemelegítéssel kezdi az órát, amely során 20 iskolakört kell futnia a tanulóknak. Ilona aerob teljesítőképessége az átlag alatt van (amely, mint tudjuk, nagymértékben genetikailag meghatározott), ráadásul anyagcsereokok miatt túlsúllyal is küzd. Ennek következtében minden egyes tartós futást csak rendkívüli erőbedobással és az osztály utolsó tanulójaként tudja teljesíteni. A pedagógus minden alkalommal megméri a futásidőket, ráadásul, aki sétálni „mer”, annak elégtelen osztályzatot is kioszt. Ilonát és az utoljára beérőket gyakorta titulálja lustának, sőt, sokszor már nem is méri le az idejükét. Ilona állandó kudarcot él meg a csütörtöki testnevelésórákon, hiszen a stopperral szemben nem tud jól teljesíteni. A rendszeres kudarc és az elégtelen osztályzatok hatására Ilonának nemcsak a testnevelésóráktól ment el a kedve és sírva erőlködi végig a futásokat, hanem csütörtöki napokon már iskolába sem akar menni. Ez egyébként már a családban is konfliktusokat okoz.

A helyzettel kapcsolatban számos kérdés adódik. Vajon milyen pulzusértéken dolgozik Ilona, amikor utolsóként teljesíti a távot, mit mutatna a pulzusgörbéje? Elképzelhető, hogy – mégha sétálnia is kell néha – esetleg az osztály legjobbjai között teljesít az erőfelfejtést tekintve? Hogyan lehetne megoldani, hogy Ilona és a kevésbé jó állóképességgel rendelkező társai is inkább megszeressék a futást és általában a mozgást, mintsem rettegjenek a testnevelésóráktól? Vajon lehetne más módszerrel hasonló terhelés mellett olyan tartalmat választani, ami nem csupán az extrém monoton körözésről szól?



6.2. kép: Fogójáték a bevezető részben

FŐRÉS Z (20–30 PERC)

A tanóra fő részében az óra jellegéből fakadó **fő tanulási feladato(ka)t (6)** kell megoldanunk. Ennek érdekében, hogy a tanulási fókuszpontok tiszták legyenek, tudatosítanunk kell a soron következő tanulási és szervezési feladatokat. Különösen új anyag esetében érdemes a bevezető részben megszokott 1–3 perces tudatosítást – több kérdés beiktatásával, interaktív formában – a fő rész legelejére áttenni. Ez egyrészt pihenést jelent a fitességi feladatok után, másrészt fontos, hogy a tanítványoknak tiszta képük legyen a soron következő feladatokról és az elvárásainkról.

A fő oktatási feladat(ok) tervezésekor figyelembe kell vennünk az alábbi szempontokat.

- Mekkora tér, milyen eszközök, segédanyagok szükségesegek a tanuláshoz és hogyan fogjuk azokat kiosztani és összeszedni?
- Milyen tudásszinten állnak a tanítványok, honnan kezdjük az oktatási anyag felépítését?
- Milyen sorrendben, hogyan építsük fel az oktatást, a gyakorlást, milyen tanulási fókuszpontra koncentrálnunk?
- Globális vagy parciális oktatást választunk?
- Hogyan haladunk a zárt jellegű gyakorlás felől az autentikus, alkalmazó gyakorlás irányába?
- Milyen oktatási stratégiát, tanítási stílusokat és szervezeti keretet alkalmazunk?
- Hogyan kommunikáljuk a feladatot?
- Hogyan ellenőrizzük a megértést és milyen módon adunk visszajelzést?
- Milyen fejlesztő értékelési módot használunk?

- Hogyan tudunk differenciálni, az egyéni készség- és képességszinteknek megfelelően adaptálni a feladatokat az egyéni sikerek és a motiváció érdekében?

A fő rész felépítésében törekednünk kell arra, hogy az oktatási anyag egymásra épüljön és folyamatosan biztosítsuk a maximalizált gyakorlási lehetőséget. A feldolgozó gyakorlás, majd az arra épülő alkalmazó gyakorlás arányát optimálisan kell megválasztanunk, amelyet elsősorban a tanuló mozgáskészségben mutatott mozgásszabályozási, mozgástanultsági szint befolyásol leginkább.² A játéktevékenységgel kapcsolatban megjegyezzük, hogy a megfelelően szervezett, tanulási céllal felépített és megvalósított játék az iskolai testnevelés kötelező tananyagának szerves része, sok esetben maga az alkalmazó gyakorlás. Nem jutalom vagy ajándék, ami csak az osztály jó viselkedése vagy a jól végzett munka után jár.

A játéktevékenység a tanterv szerves része, és mindhárom órársz tartalmi elemét képezheti. Ettől függetlenül leggyakrabban a bemelegítésben, illetve a fő rész alkalmazó gyakorlás részében használjuk, ami természetesen nem zárja ki, hogy alkalomszerűen a befejező részbe is tervezzünk játékot.



6.3–6.4. kép: Kisjátékok a fő részben



Erről bővebben írtunk az 5. fejezetben.

BEFEJEZŐ RÉSZ (3-6 PERC)

A tanóra befejező része igazi keretet ad a tanórának, bár sajnos idő hiányában gyakran elmarad vagy kevés figyelmet kap. Klasszikusan a szervezet lecsillapítása és az óra végi tudatosítás, értékelés tartozik a feladatai közé. A tanóra befejezésekor gyakran alkalmazunk egy-két alacsonyabb terhelésű játékot, statikus nyújtógyakorlatokat (stretching), légzőgyakorlatokat, relaxációs gyakorlatokat. Összességében három lényegi szempontra kell figyelniünk. Egyrészt át kell ismételnünk, hogy mit tanultunk aznap. Ez elsősorban a tanóra kognitív céljainak elérését, a megértés ellenőrzését teszi lehetővé. Másrészt utalnunk kell az előzetes és/vagy a következő órákhoz történő kapcsolódásokra, harmadrészt pedig meg kell ragadnunk, hogy milyen módon tudják a tanítványaink gyakorolni, felhasználni délután vagy az iskolán kívül a tanultakat.

Az óra befejezése tipikusan lehetőséget kínál az egyéni értékelések, dicséretes, az órai munka és a pozitív magatartási minták megerősítésére, illetve a legérdekesebb feladatok közös kiválasztására, a visszemlékezésre (főleg a kognitív és affektív célok érdekében). Lehetőségünk van valamilyen rövid feladatlap kitöltését, ön-értékelési feladat megoldását vagy egyéb rövid írásos

munkát is kérni, ugyancsak a kognitív és affektív célok elérése érdekében. A tanóra végül a közös elköszönés rituáléjával, a tanóra helyszínének rendezett elhagyásával, tisztálkodással és visszaöltözéssel zárul.



6.5. kép: Stresszkontroll gyakorlatok a befejező részben



6.6. kép: Tudatosítás a befejező részben

6.3. A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése és differenciálása

A minőségi tanóra jellemzői és felépítése

A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése és differenciálása

A feladatok kommunikációja és megértése

A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása

A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése

A mozgásfeladatok kiválasztásának elvi alapját maga a tantervi tartalom, illetve a pedagógus tanmenete adja. A tanmenetben rögzített tanítási egységek, azon belül az egyes témaegységekre és tanórákra tervezett tananyag meghatározza a feldol-

gozandó mozgásanyag jellegét, az ahhoz kapcsolódó ismereteket és személyiségfejlesztési lehetőségeket. A tanmenet alapján tervezett mozgásanyagot tovább kell bontani és illeszteni a tanítványok általános mozgásfejlettségi szintjéhez, az előzetes tapasztalataikhoz,

tudásszintjükhöz. Ennek érdekében meg kell ismernünk a tanítványaink tudását, terhelhetőségét és készség-szintjeit. Módszerekként a diagnosztikus, feltáró értékelés lehetőségeire, valamint az egyes témaegységek bemeneti szintjeinek meghatározásához szükséges megfigyeléseink tapasztalataira kell építenünk.

Ha nagyjából tisztában vagyunk az adott osztály képeség- és készség-szintjével egy adott mozgásanyagot, mozgásanyagcsoportot (esetleg sportágot) tekintve, akkor van még két lényegi feladatunk. Az első a tanítási egységen belül a mozgásfeladatok egymásra épülésének, progresszív, fokozatos nehezését kialakítani az elérendő tanulási célhoz kapcsolódóan. Talán a testnevelés mozgásanyagának feldolgozásával kapcsolatban ez jelenti a legnehezebb feladatot. Az átlagosan 8–12 órából álló tanítási egységek folyamán olyan feltételrendszert kell teremtenünk, amely minden tanulónk számára biztosítja a sikeres tanulás és előrehaladás lehetőségét. Ez azonban kizárólag akkor valósulhat meg hatékonyan, ha a bemeneti tudásszinthez illeszkedően választjuk meg a feladatokat, illetve kínálunk gyakorlatokat. De hogyan válasszunk ki gyakorlatokat, hogyan építsük egymásra azokat a tanórán belül és óráról órára, ha a tanítványaink között igen jelentős készség-szintbeli különbségek mutatkoznak (ami, ugye, természetes)? Mit tegyünk egy annyira heterogén osztályban, ahol sokan például még a labda biztonságos megfogásával sincsenek tisztában, mások ugyanakkor már trükkös labdaelkapási gyakorlatokra képesek? Ráadásként maga a tanulás, az előrehaladás sebessége is tanulónként eltérő? Ezek a kérdések vezetnek el a didaktikai differenciálás fogalmához és alkalmazásához, amelyről nemsokára szó esik.

6.3.1. A szekvenciális mozgásfeladat-felépítés

Egy mozgásanyaghoz kapcsolódó feladatsor témaegységen belüli egymásra építésének progresszív folyamatát **szekvenciális mozgásfeladat felépítésnek** nevezzük (6.3. ábra). A folyamat a megismeréstől a gyakorláson keresztül egészen a mozgásfeladat alkalmazásáig tart (Rink, 2010). A szekvenciális mozgásfeladat felépítés lényege, hogy egy adott mozgásvégrehajtás

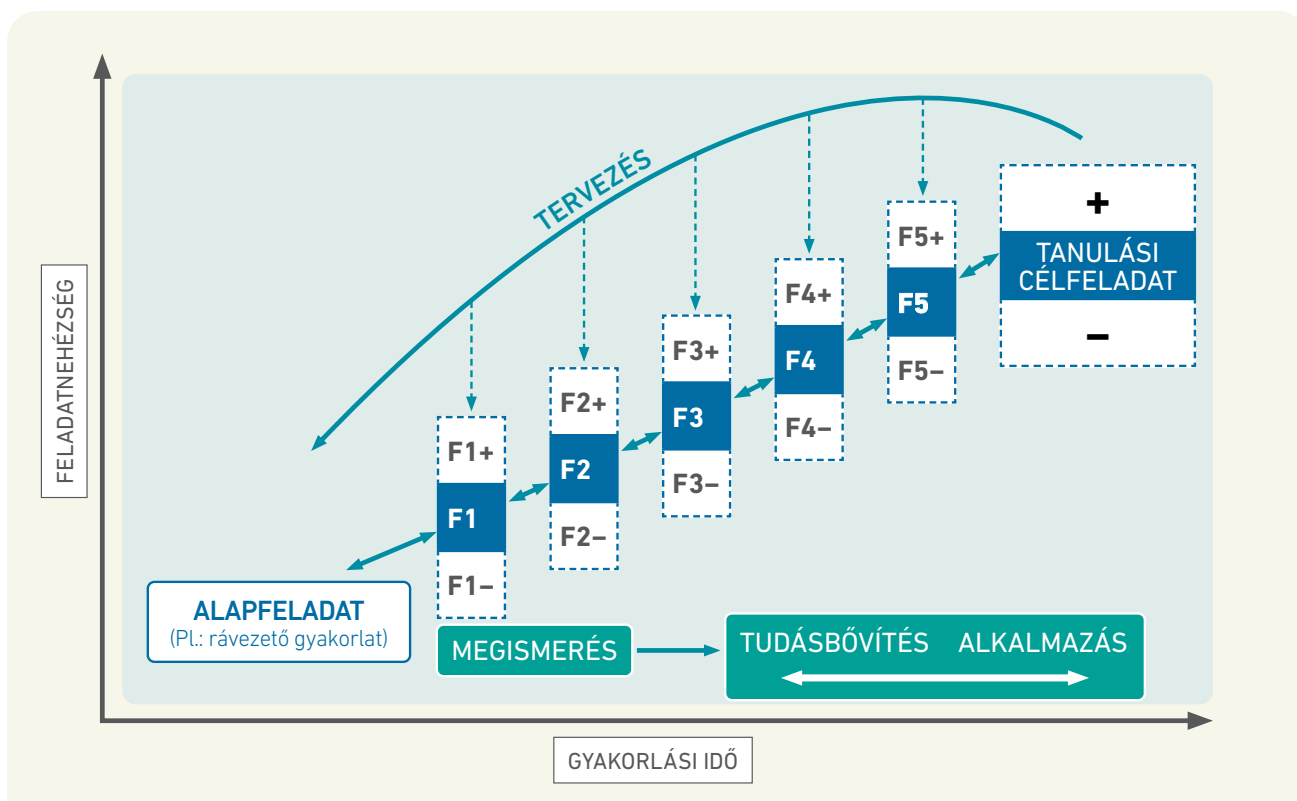
belső és környezeti körülményeit fokozatosan nehezítjük, egyre komplexebbé tesszük. Ez azonban nincs mindig törvényszerűen így. Gyakran előfordul, hogy egy-egy mozgásfeladat túl nehéznek, túl bonyolultnak mutatkozik a gyakorlás során. Ekkor más környezeti feltételekkel vagy csökkentett nehézséggel kell továbbhaladni, mivel ez fogja a kívánt koordinációs javulást eredményezni.

A 6.3. ábrán a szekvenciális mozgásfeladat-felépítés elvi modelljét látjuk. A modellben a tanulási célfeladattól indul ki a tervezés, amely során visszafelé építjük fel a tanulási útvonalat. Ennek során jelöljük ki azokat a feladatvariációkat, amelyek megismerésével és gyakorlásával az alapfeladattól eljuthatunk a célfeladatig. Az alapfeladattól kezdve fokozatosan nehezítünk (F1–F5), amelyek az első pillanattól differenciáltak, azaz könnyítésekkel (F–) és nehezítésekkel (F+) rendelkeznek. Ezt érzékeltetik a szaggatott feladatvariációk jelzései. Mivel a tanulás nemlineáris folyamat, ezért nagyfokú rugalmasságot képvisel a rendszer, így a feladaton belül és a feladatok között is jelentős mozgástér áll rendelkezésre az optimális egyéni tanulási útvonalak kiépítéséhez. Végző soron maga a tanulási célfeladat is differenciált, ami a rugalmas tanulásértékelést biztosítja.

A mozgásfeladatok felépítésével párhuzamosan meg kell terveznünk a feladatok végrehajtásának mikéntjét, amire a gyakorlás különböző elvei és módszerei kínálnak színes módszertani skálát. Ezek bemutatása részben ebben az alfejezetben, részben pedig a 7. fejezetben fog megtörténni.

A feladatok egymásra építésekor minden esetben végig kell gondolnunk a következőket.

- Milyen konkrét feladatokat, feladatsort tervezünk és az milyen kapcsolatban van a kitűzött céljainkkal?
- Milyen érzelmi, szociális és kognitív hatások társíthatók a feladatokhoz?
- Mi a kezdeti tudásszint és milyen könnyítéseket, nehezítéseket tudunk adni az egyes tanulónknak?



6.3. ábra: A szekvenciális mozgásfeladat-felépítés elvi modellje

- Milyen mértékű döntést adunk a tanulónak a feladatok végrehajtásában, van-e választási lehetőségük a tanulónak?
- Milyen célorientációjú a feladatsor? (Minőségi? Mennyiségi?)
- Hogyan szervezzük az adott feladatot (idő, társak, eszközök, tér)?
- Hogyan tudjuk a feladatsort differenciálni az egyéni legoptimálisabb kihívások érdekében?

6.3.2. A feladaton belüli és feladatok közötti variációk

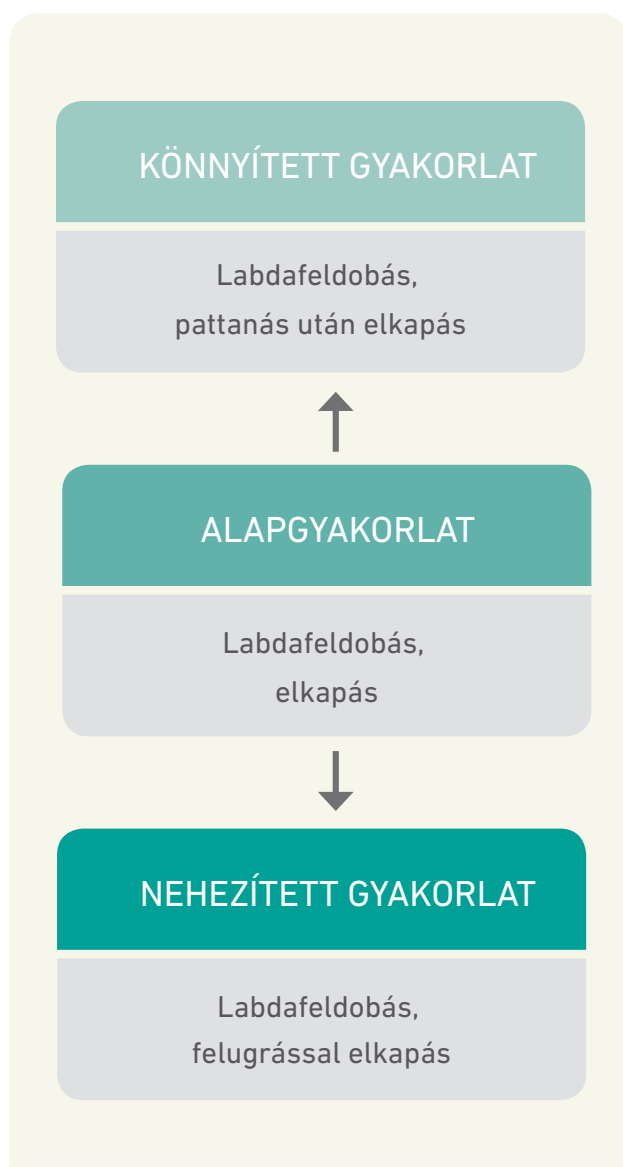
A **feladaton belüli variációk** és a **feladatok közötti variációk** a mozgástanítás korszerű módszereinek alapvető eljárásai. Az 5. fejezetben láttuk, hogy a mozgástanulás akkor lesz hatékony, ha széles körű mozgásvariációs tapasztalat áll a tanuló rendelkezésére, amely segíti a számára legideálisabb koordinációs minta felépítését. Módszertanilag erre az úgynevezett variabilis gyakorlás alkalmazása a leghatékonyabb (lásd részletesen 7. fejezet). A feladaton belüli variációk esetében egy adott mozgásformához vagy sporttechnikához kap-

csolódóan változtatjuk a külső (környezeti) és belső (organizmus) feltételeket. A feladatok közötti variációk esetében viszont több mozgásforma vagy sporttechnika összekapcsolt vagy egymás utáni változtatása történik. A belső feltételek tipikusan a végrehajtás testi szempontjait (pl. kiinduló helyzet, erő kifejtés, térirányok), a külső feltételek pedig a mikrokörnyezeti (pl. távolság, célfelület nagyság, eszközméret, ellenállás) és makrokörnyezeti befolyásoló tényezőket (pl. talajborítás, domborzat, versenyhelyzet) jelentik.

FELADATON BELÜLI VARIÁCIÓK

A feladaton belüli variációk segítségével lehetőség van egy adott mozgást úgy módosítani, hogy az igazodjon a tanuló tudásszintjéhez a mozgásfeladat elsajátítása érdekében. A differenciált feladatkijelölés célja tehát, hogy az osztály minden tanulója számára lehetővé váljon a sikeres végrehajtás, s ezen keresztül a motivált tanulás. Egyetlen feladatnehézség biztosan nem megfelelő az osztály egésze számára. Saját gyakorlati tapasztalatunk és ajánlásunk, hogy **legalább három nehézségi**

fokozatot, variációt biztosítsunk tanítványainknak egy feladaton belül a 6.4. ábra elvének megfelelően.



6.4. ábra: Nehézségi fokozatok feladaton belüli variációkban

Az **alapgyakorlatot** az átlagos tudásszintű tanulók hajtják végre, **könnyítsünk** a kevésbé felkészülteknek és **nehezítsünk** az ügyesebbeknek! Ezzel a megoldással ugyanazon mozgásformát tekintve egy időben három nehézségi variációban gyakoroltatunk, ami – amellett, hogy szinte minden tanuló számára biztosítja a megfelelő tanulási feltételeket – **megteremti a siker és a teljesíthető kihívások motivációt erősítő érzetét** is. Ha nem élünk ezzel az egyszerűen kivitelezhető lehetőséggel, akkor az osztály nagyon ügyes és legkevésbé

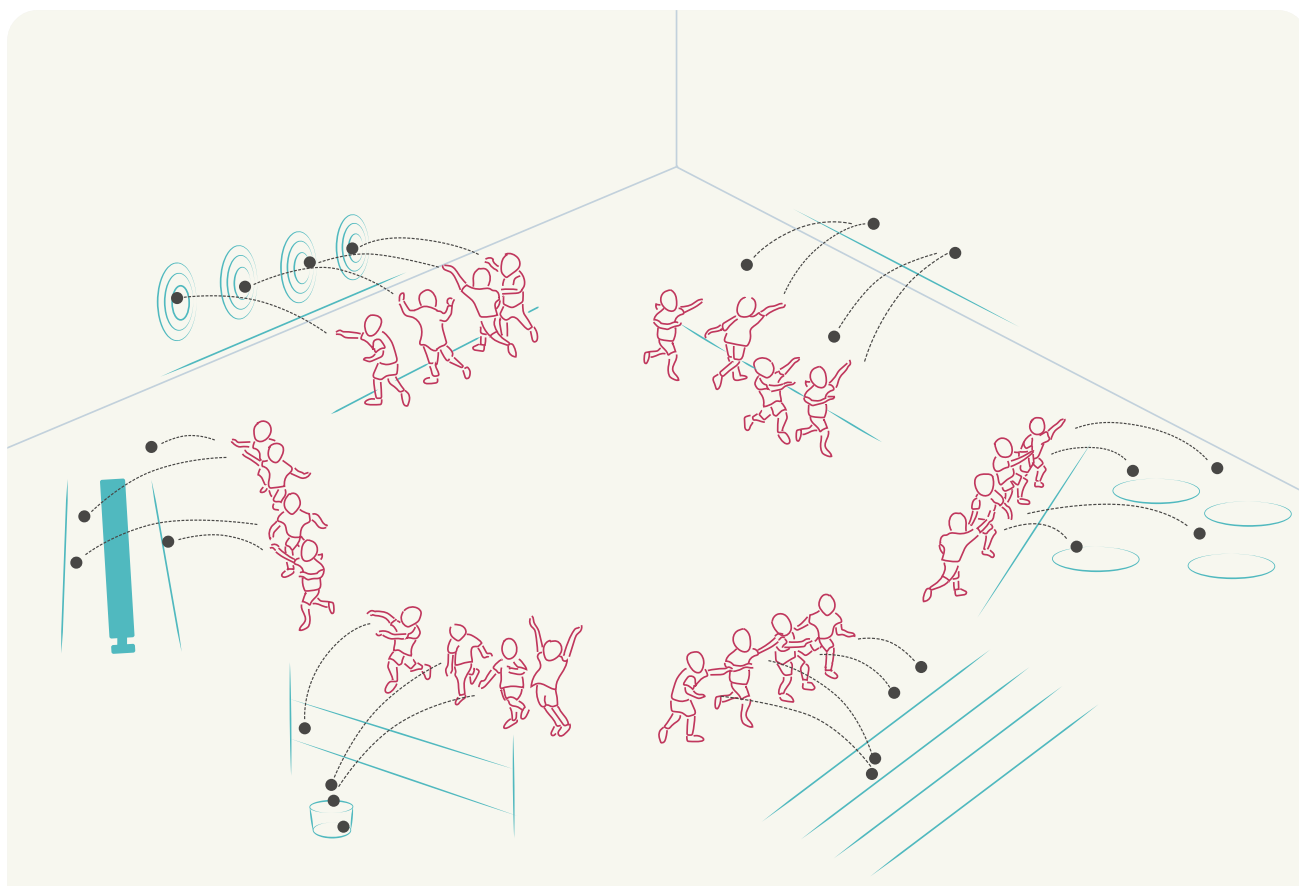
ügyes rétege csak korlátozottan lesz képes fejlődni, mivel rendszeresen alul- vagy túlméretezett feladatot kapnak. A motiváltságuk lankad, tanórai hozzáállásuk és tanulási teljesítményük romolhat.

A feladaton belüli variációk módszerét többféleképpen alkalmazhatjuk.

1. Kezdjük a gyakorlást az átlagos nehézségű gyakorlattal! Figyeljük a végrehajtások sikerességét, majd egyénileg kérjük a könnyebb vagy nehezebb végrehajtást! (Például: „Zalán es Ágika mit szólnátok, ha felugrás közben próbálnátok meg elkapni a labdát?”; „Zétény, miért nem próbálsz ki, hogy egy pattanás után kapod el a labdát?”)
2. Kezdjük a gyakorlást a legkönnyebb feladattal, majd akinek 4-5 alkalommal sikerült teljesítenie, azt engedjük továbblépni egy nehezebb, majd egy még nehezebb variációra! Folyamatosan azt kommunikáljuk, hogy aki úgy érzi, hogy túl nehéz, lépjen vissza, akinek túl könnyű, lépjen feljebb a fokozatban! Csak akkor avatkozzunk be, ha láthatóan le vagy fel kellene lépnie az adott tanítványnak, de egyedül nem ismeri fel ennek szükségességét! Saját tapasztalatunk szerint már óvodáskorban kiválóan alkalmazható ez a módszer különösen a manipulatív, eszközös mozgásoknál. Torna jellegű feladatvégrehajtásoknál, ahol a relatív erőnek meghatározó szerepe van, illetve a balesetveszély fokozott, az egyes rávezető gyakorlatok közötti választásnál is nagyszerű lehetőséget kínál a módszer.

Az osztályszintű megvalósításának egy modelljét mutatja a 6.5. ábra, ahol jól látható, hogy tanulók minden állomáson más és más dobásgyakorlatot hajtják végre a dobáshoz kapcsolódó feladatvariációkkal.

A feladaton belüli variációk nehezítésének lehetőségei számtalan módon történhetnek. Az alábbi példa az ütemozdulaton keresztül mutatja be egy adott mozgásforma néhány nehezítésének lehetőségeit:



6.5. ábra: Feladaton belüli variációk

- ütümozdulat labda nélkül;
- ütümozdulat álló labdával;
- ütümozdulat helyből, majd kilépésből;
- ütümozdulat vastagabb ütővel;
- ütümozdulat vékonyabb ütővel;
- ütümozdulat nagyobb méretű labdával;
- ütümozdulat nagy ívben érkező labdával;
- ütümozdulat kisebb méretű labdával;
- ütümozdulat lassan érkező labdával;
- ütümozdulat gyorsan érkező labdával;
- ütümozdulat távolságra;
- ütümozdulat mozdulatpontosságra;
- ütümozdulat célpontosságra;
- ütümozdulat erősségre és célpontosságra.

FELADATOK KÖZÖTTI VARIÁCIÓK

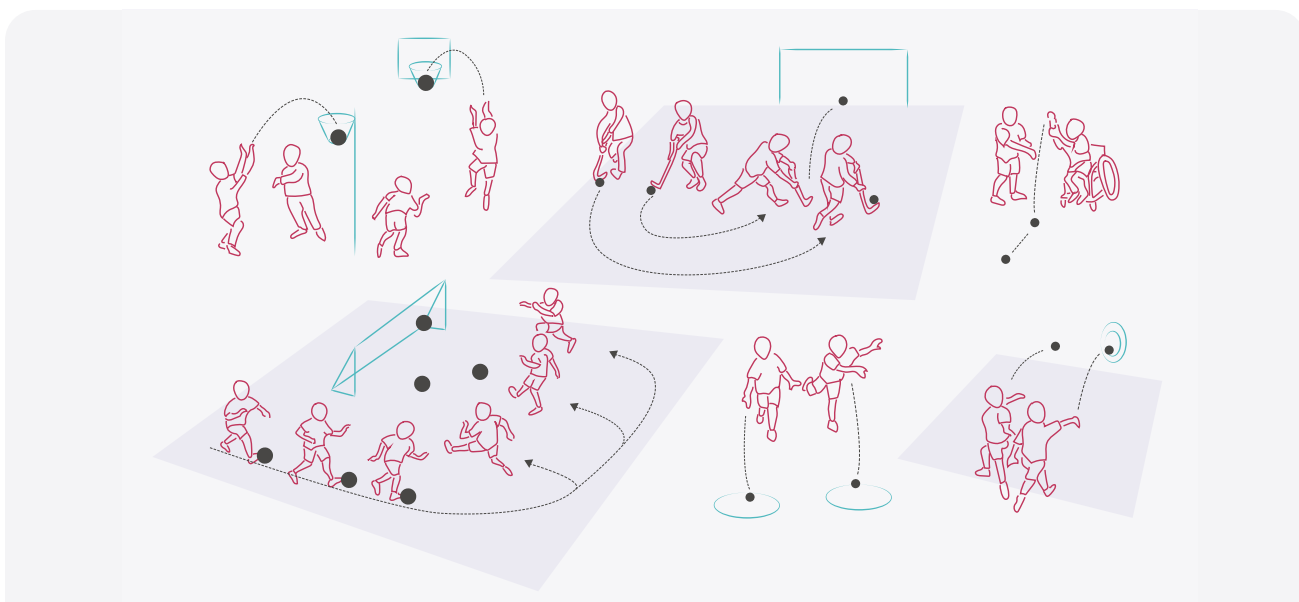
A feladatok közötti variációk értelmezésünk szerint különböző mozgásformák egymás utáni végrehajtásának variációit jelentik. Feladaton belül ugyanannak a mozgás-

feladatnak a végrehajtási szempontjait, nehézségét vagy környezeti feltételeit módosítjuk. Itt viszont **legalább két mozgásforma** egymás utáni végrehajtását variáljuk összekapcsolva vagy egymás után kivitelezve azokat. Összekapcsolt mozgásokról akkor beszélünk, ha például a labdavezetést dobó vagy rúgómozdulattal, illetve az alkarérintést kosárérintéssel ötvözzük. Az elvet a 6.6. ábra illusztrálja, ahol látszik a különböző mozgásfeladatok egymást követő végrehajtása a gyakorlás során (állomások közötti váltás), de láthatunk példát a mozgáskapcsolatokban megvalósuló variációkra (állomáson belül), például a labdavezetés-ütés kombinációja. A 6.7. ábra pedig a választási lehetőséget érzékelteti a feladatok között, ami így **autonómatámogató módszert**³ jelent.

A két módszer tehát olyan **személyre szabott feltételeket** teremthet egy-egy feladat végrehajtásához, amely segítségével elvben minden tanuló a neki legmegfelelőbb mozgásfeladat-variációt gyakorolhatja. A teljes mértékű személyre csak nagyfokú autonó-

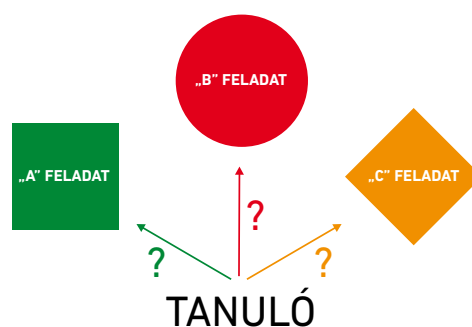


Erről a következő alfejezetben írunk részletesen.



6.6. ábra: Feladatok közötti variációk

miatámogatás mellett, komoly szakmai tudással felvértezve valósulhat meg, azonban a többszintű gyakorlás is hatásos differenciálási lehetőséget hordoz magában. A **többszintű gyakorlással** egy időben két, de inkább három feladatvariációt kínálunk fel a gyakorláshoz. A labdavezetés helyben, futás közben, alacsonyan vagy magasan, irányváltoztatással vagy anélkül, jó példa a módszer bemutatására, hiszen az adott készség végrehajtási nehézsége változik.



6.7. ábra: Választási lehetőség a feladatok között

6.4. Differenciálás és egyénre szabottság a testnevelésben

A differenciálás (különbségekhez való igazodás) **pedagógiai szemlélet és pedagógiai gyakorlat** egyaránt, amelyet jól körülírható elvek kereteznek. Nem egyszerűen oktatási módszerek csoportja vagy oktatási stratégia. Elsajátítása hosszú tanulási folyamat eredménye, amely során a próbálkozások, az önreflexió és az ezek mentén létrejött módosítások történnek a hatékony oktatás érdekében. A differenciálás szemléletének lényegi eleme, hogy a pedagógus proaktívan, előre tervezetten és rugalmasan alakítja az osztálytermi folyamatokat az egyénileg legmegfelelőbb tanulás biztosítása érdekében. Legmagasabb szintű megvalósításával lét-

rejönnek az **egyéni tanulási útvonalak és az egyénre szabott, önszabályozott tanulás**. Az elmúlt két évtizedben, de különösen az utóbbiban tapasztalataink szerint erőteljes szemléletváltás indult el ezen a területen a testnevelés-oktatásban. A szakmai továbbképzések, a kifejlesztett oktatási programok, és az általános pedagógiai gondolkodás (lásd például a NAT alapelvei rendszerét) markánsan támogatták a differenciálás pedagógia elveihez illeszkedő gyakorlat terjedését. Tovább kell haladnunk ezen az úton, amihez reményeink szerint a következőkben kifejtett ismeretek, módszertani megoldások is hozzájárulnak.

A hazai testnevelésemélet történetében *Bély és Kálmánchey* (1972) már 50 évvel ezelőtt hangsúlyozta az egyéni bánásmód elvét, konkrét módszertani javaslatokat azonban nem találunk könyvükben. Hasonlóan igaz ez *Báthori Béla* (1985), illetve *Makszin Imre* (2002, 2014) testneveléseméletére, ahol elvéve találunk említést erről a kérdéstről. *Rétsági Erzsébet* (2004) ugyanakkor már egy teljes fejezetet szentelt a területnek. Igencsak haladó szellemiségű elképzelésében a differenciálás elve már jelentkezett a „...célok, feladatok, követelmények meghatározásában; a tananyag feldolgozásában; tanuláshoz szükséges idő biztosításában; a metodika alkalmazásában; az értékelő tevékenységben; a tanulás belső feltételeinek megteremtésében.” (184. o.). Sajnálatos módon megjegyezte ugyanakkor, hogy reális követelmény a pedagógusokkal szemben, ha csupán „a tanulók tanulási kondícióiban megmutató tendenciákat vesszük figyelembe” (184. o.). *Rétsági* volt ismereteink szerint az egyik első szakember a hazai testnevelés elméletében, aki a modern, differenciálásra épülő didaktikai elveket figyelembe véve konkrét és strukturált ajánlásokat fogalmazott meg.

A DIFFERENCIÁLÁS SZINTJEI

A differenciálás megvalósulhat **makroszinten**, amely ma elsősorban az iskolatípusok (pl. gimnázium, szakiskola, köznevelési típusú sportiskola) közötti sajátosságokat tartalmazza. Megvalósulhat **mikroszinten**, amely iskolán belül, leginkább az egyes osztályok, tanulócsoporthoz előzetes szempontok szerinti kialakítását jelenti (pl. fakultációk, tagozatos és emelt szintű osztályok). Könyvünk szempontjából az osztályszinten, azaz a tanítási-tanulási folyamatban megvalósuló **didaktikai (vagy belső) differenciálás** hangsúlyos, amely a tanulói különbségekhez való igazodás szerepét egyéni szinten is képes kezelni.

Céljai ezen a szinten a hatékony és eredményes tanulás érdekében:

- a pillanatnyi tanulói tudásszinthez való igazodás;
- a tanulási ütemhez, az egyéni fejlődés jellemzőihez történő igazodás;
- az egyéni tanulási jellemzőkhöz, képességekhez és érdeklődéshez való igazodás.

A differenciálásra építő instrukciós környezetben a kijelölt tananyag illeszkedik a tanulócsoporthoz tagjainak különböző fejlettségi szintjeihez, előképzettségéhez, továbbá lehetőséget teremt az egyénileg optimális, egyéni tanulási útvonalak kialakításához. Az **öndifferenciálás** (egyszerűen fogalmazva a tanulók által választott feladatok és feladatnehézségek mentén zajló gyakorlás) lehetősége kiemelkedő didaktikai szempontként érvényesül, amelyre a nemlineáris pedagógia is sarokköként tekint.

Számos olyan testnevelési tartalom van, amely nem kíván különösebb beavatkozást, mivel azok természetükből fakadóan már eleve differenciáltak. Amikor például saját testsúllyal történő erőfejlesztő gyakorlatokat végzünk, vagy egyéni kihívások mentén veszünk részt egy játékban, az már önmagában hordoz egyfajta természetes differenciáltságot. Előbbiek azonban nem biztosítják a rendszerszintű differenciálást, csupán kismértékben hozzájárulnak ahhoz.



6.7. kép: A különböző méretű, anyagú eszközök alapvető feltételei a mozgásfeladatok adaptációjának.

6.4.1. A differenciálás területei

Harrison (1997) a differenciálás három kiemelkedő területét különböztette meg.

- Differenciálás a feladatokban, tananyagban.
- Differenciálás a tanulástámogatásban.
- Differenciálás a tanulási kimenetekben.

A FELADATOKBAN, TANANYAGBAN TÖRTÉNŐ DIFFERENCIÁLÁS

A tananyag elsajátítását biztosító feladatok segítségével valósul meg a tanulás folyamata. Ezek a tanulás tartalmi, amelyek készségek, ismeretek és attitűdök formá-

jában jelentkeznek. A feladatokban, tananyagban történő differenciálás során arra kell törekednünk, hogy ne magát a tananyagot változtassuk meg az egyes tanulói képességekhez, igényekhez illeszkedően, hanem azt az elérési útvonalat (módszert vagy feladatfelépítést), amellyel az adott tananyag elsajátítható a diákok számá-

ra (Tomlinson és McTighe, 2006). A különböző feladatok, feladatnehézségek, eszközválasztás, térbeli, időbeli és dinamikai feltételek, célok és szabálmódosítások ilyen példák, amelyeket a 6.2. táblázatban gyűjtöttünk össze. A feladaton belüli és a feladatok közötti variációk mód-szere ezt a célt is szolgálja.

AZ ADAPTÁCIÓ, VÁLTOZTATÁS SZEMPONTJA

GYENGÉBBEN FELKÉSZÜLT, KEVÉSBÉ ÜGYES TANULÓK SZÁMÁRA

A mozgáskészség lebontása mozgásfázisokra, rávezető gyakorlatok

- például távolugrásnál csak a nekifutás gyakorlása
- kislabda hajításnál csak a hajító mozdulat gyakorlása

- lassabb előrehaladás, több rávezető gyakorlat, több gyakorlási idő
- izolált mozgásfázisok, egyszerű végrehajtások

Az eszköz változtatása

- súly, méret, borítás (például soft), anyag (például gumi)
- forma (például tojáslabda)
- mennyisége (például 3 labda)
- eszköz magassága (például gyűrű)
- szélessége, hossza (például ugrókötel, ütő),
- formája (például négyzet)
- célfelület száma, mérete (például 4 kapu)
- célfelület elhelyezkedése (például vízszintesen)
- célfelület dimenziója (például 3D)

- könnyebb, puhább, nagyobb
- kiszámítható, könnyen manipulálható forma
- alacsonyabb és nagyobb célfelület
- szélesebb, rövidebb ütők
- kevesebb célfelület
- közelebbi célfelület

A feladat célja, irányultsága

- pontosság
- minőség
- sebesség, ritmus
- távolság, magasság
- kísérletek száma
- taktika, stratégia

- a fókusz magán az izolált végrehajtáson
- kis sebesség, egyszerű, lassabb ritmus
- kisebb távolság, magasság
- sok kísérlet
- nincs vagy minimális taktika

A készség végrehajtási nehézsége

- testrészek, testfelületek használata (például kar vagy láb használatának tiltása)
- domináns / nem domináns végtag használata
- bizonyos mozgásformák alkalmazásának engedélyezése/tiltása (például labdavezetés)
- helyből, mozgásból
- helyben, mozgás közben
- álló/mozgó eszközt
- térben előre, oldalra, hátra
- izoláltan / két vagy több készséget összekapcsolva
- játék közben alkalmazva

- nincs megkötés, tiltás
- domináns végtag először
- helyből
- helyben
- álló eszközt
- előre
- izoláltan

AZ ADAPTÁCIÓ, VÁLTOZTATÁS SZEMPONTJA

GYENGÉBBEN FELKÉSZÜLT, KEVÉSBÉ ÜGYES TANULÓK SZÁMÁRA

A (játék) terület jellemzői

- játéktérületek száma
- mérete
- formája
- borítása

- közepes méret
- puhább borítás

A résztvevők (játékosok) relációi

- résztvevők száma (például párban)
- résztvevők közötti távolság (például érintőtávolság)
- támadó szerep és megkötései
- védő szerep és megkötései

- kis létszám (egyéni, párban, mikrocsoportban)
- kisjátékok
- kisebb résztvevők közötti távolság
- támadófórlény
- védő nélkül

Szabályok, megkötések

- számuk
- komplexitásuk

- egyszerű szabályok
- nincs megkötés vagy csak 1 db megkötés van

Fizikai terhelési jellemzők

- Terhelés mértéke
- erő kifejtés
- sebesség
- ismétlésszám
- sorozatszám
- pulzusszám

- kisebb erő kifejtés
- kisebb sebesség
- alacsonyabb ismétlésszám
- alacsonyabb sorozatszám
- alacsonyabb pulzusszám

Kognitív jelenlét mértéke

- egyszerűség/összetettség
- kötöttség, koreografáltság
- önállóság
- külső vagy belső fókusz

- egyszerűség
- egyszerű kötöttség
- fokozódó önállóság
- külső fókuszú gyakorlás

Szociális jellemzők

- segítségadás mértéke
- kooperatív
- kollaboratív
- versengő

- jelentős segítségadás
- kooperatív
- versenyzés önmagával szemben

6.2. táblázat: Elvek a különböző mozgáskészségek, mozgásfeladatok tanulási feltételeinek adaptációjához (Pellet és Harrison, 1996 nyomán kiegészítve)

A TANULÁSTÁMOGATÁSBAN TÖRTÉNŐ DIFFERENCIÁLÁS

A tanulás folyamata adja azt a tapasztalati forrást, amely segítségével a diákok megértik és képessé válnak elsajátítani az adott tananyagot. A folyamat közbeni tanári támogatás megnyilvánul a feladatkielölésben, a tanulás nyomon követésében, a visszajelzésekben és a fejlesztő értékelésben, végső soron a tanulás irányításában. Az egyéni szinten jelentkező segítségadás, verbális vagy nonverbális visszajelzések, lehetséges megoldást segítő ötletekkel történő iránymutatás, az egyéni tanulási útvonalak kialakítását segítő kérdések és instrukciók, a tanulói kezdeményezések, ötletek támogatása ide kapcsolódó feladatok. Fentiekből kiemeljük a differenciálás lehetőségeit, amelyek:

- a **feladatkielölés módjában** (amely történhet szóban, vizuálisan vagy egyre gyakrabban digitális formában);
- a **feladat kommunikációjának összetettségében** (pl. óvodások vagy középiskolások számára, értelmi fogyatékosok, autizmus spektrumzavarral élők számára);
- a gyakorlás közbeni **visszajelzésekben** és
- a gyakorlás közbeni **segítségadás mértékében** jelentkeznek.

A TANULÁSI KIMENETEKBE TÖRTÉNŐ DIFFERENCIÁLÁS

A tanulási kimenetek a tanulási folyamat következményei, amelyek az oktatás folyamatának végére megtanult és megfigyelhető tudásbővülést mutatják. Értelmezhetők:

- egy órán belül, egy adott feladatra vonatkozóan;
- az órák egymásra épülésében több órán;
- témaegységek végére;
- hosszabb időszakok végére (pl. évfolyam, iskolafok, érettségi).

A differenciálás módszereivel lehetővé válik, hogy minden tanuló elérje a megfelelően kidolgozott és reálisan elérhető tanulási célt. Ezt a differenciálás elveinek megfelelően különböző útvonalakon éri el a diákok, amihez nélkülözhetetlen a differenciált feladatadás és

a rendszeres, fejlesztő célú visszajelzés. Elemi szinten a tanulási cél lehet például egy mozgástechnika megtanulása, amely hozzájárul egyéb tanulási kimenetek megértéséhez és elsajátításához. Képzünk el, hogy a röplabda alapérintéseiben még kezdő tanulók hogyan kapcsolódhatnak be sikeresen egy kisjátékba. Ha engedélyezzük az érkező labda elkapását, majd a feldobott labda továbbítását, akkor nem csupán magát a technikát helyeztük be reprezentatív környezetbe, hanem a kisjáték segítségével más típusú tanulásra (pl. alaptaktikai helyzetek megértése) is lehetőséget teremtettünk. Ha nem differenciáltuk volna így a feladatot, akkor jelentősen korlátoztuk volna a tanulást. Az egyes témaegységekben megvalósuló, több órán át zajló tanulás eredményeinek értékelésekor ugyancsak meg kell valósulnia a differenciálásnak. Az előzetes szempontrendszernek megfelelő, de az egyéni képességszintekhez illeszkedő mozgásfeladatok értékelése is ezt a célt szolgálja. Ez a problémakör még előkerül a tanulásértékeléssel foglalkozó fejezetekben.

KÉSZÜLTSG ÉS ÉRDEKLŐDÉS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ DIFFERENCIÁLÁS

A differenciálás elméleti alapjainak áttekintésekor még további két szemponttal foglalkozunk, amelyek a **készültség** („readiness”) és az érdeklődés alapján történő differenciálást jelentik (Tomlinson és Imbeau, 2010). A készültség fogalmát az említett szerzők megkülönböztetik a képesség fogalmától. A készültség ugyanis egy folyamatosan alakuló, pillanatnyi állapot, amely sokkal inkább változik a magas minőségű oktatás segítségével, mint a képesség (amelyet többé-kevésbé sokkal inkább genetikai alapú tulajdonságnak tekintünk). Az egyéni készültséghez illeszkedő nehézségű feladatok olyanok, amelyek éppen elérik a tanulói tudásszint felső határát a legközelebbi fejlődési zóna elméletének megfelelően (Vigotszkij, 1978).

A **tanulói érdeklődés** a második említett fogalom, amely a differenciálás szempontjából lényeges, hiszen az alapvetően határozza meg a tanulási motivációt a testnevelésben is (Subramaniam, 2009). Amennyiben a tanulóhoz tanulói érdeklődés társul, az kihat a tanulási

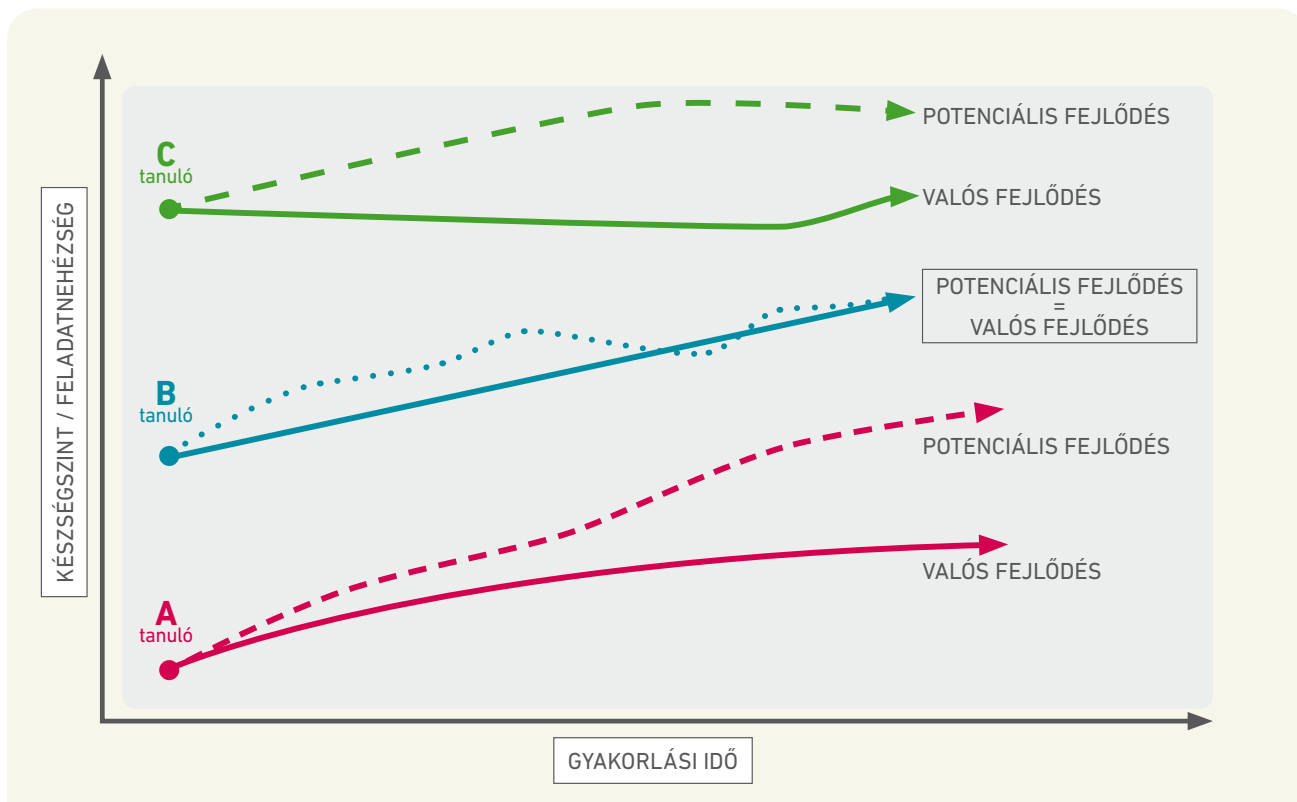
motivációra, s ezen keresztül a testneveléssel összefüggő érzelmi viszonyokra. Az ún. **szituációs érdeklődés** kiváltása a pedagógus egyik lényeges tevékenysége. A szituációs érdeklődés kiváltásában a felfedezésre épülő tanuló-feladat interakciók kiemelkedők, amelyek azonnal a tanulás élményszerűségét eredményezik (Subramaniam, 2009).⁴

6.4.2. A differenciálatlan foglalkoztatás következményei

Mielőtt részletesen bemutatjuk a differenciálás leggyakoribb módszertani megoldásait, játsszunk el azzal a gondolattal, hogy semmilyen differenciálás nem valósul meg az oktatási folyamatban. Ennek lehetséges következményét illusztráltuk a 6.8. ábrán.

Az ábra vízszintes tengelyén a gyakorlási időt ábrázoltuk, míg a függőleges tengelyen három, különböző tanuló készségszintjét. „A” tanuló az átlag alatt, „B” tanuló átlagos, míg „C” tanuló átlag fölötti készségszinten áll az adott célfeladatra nézve. A differenciálatlan foglalkoztatás során olyan feladatnehézséget választunk, amely

megfelel az átlagos tanulók tudásszintjének, hiszen így érhetjük el a legnagyobb számú tanuló esetében a fejlődést. Ez a közepes feladatnehézség (kék pöttyök) követi az átlagos tanulók fejlődését, így a potenciális fejlődés és a valós fejlődés az ő esetükben nagyjából megegyezik. Nézzük meg azonban, hogy mi történik az „A” és „C” tanulók esetében. Az „A” tanuló számára a kezdeti feladatnehézség még kismértékű fejlődést ki tudott váltani, azonban a fejlődési görbéje ellaposodott, hiszen a túl nehéz feladatok kudarcral terhelt tanulást eredményeztek. A potenciális fejlődési lehetőség és a valós fejlődés között tehát keletkezett egy szakadék. Az ő esetében könnyebb gyakorlási feladatok lettek volna szükségesek azért, hogy az optimális kihívás segítségével hatékony tanulás valósuljon meg. Térjünk át a „C” jelű tanulóra, akinél azt tapasztaljuk, hogy a kezdeti feladatnehézségek egyszerűen túl könnyűek voltak, nem érték el a kellő kihívási szintet, ezért nem történt fejlődés. Amikor a feladatnehézség már megközelítette a számára optimális nehézséget a gyakorlási időszak vége felé, akkor hirtelen fejlődésnek indult. Mivel azonban a tanulási idő nagy részében nem kapott megfelelő



6.8. ábra: A differenciálatlan foglalkoztatás következményei a tanulásban



Erről részletesen írunk a 10. fejezetben.

ingert, ezért a valós fejlődése és a potenciális fejlődési lehetősége között szakadék keletkezett. Ilyen, differenciálatlan feltételek mellett a tanulócsoporthoz 30-60%-ának a tanulási eredményessége, fejlődése erősen korlátozottá válik. Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy a helyzet nem ennyire egyszerű még az átlagosan fejlődő tanulók esetében sem, hiszen a tanulás nemlineáris jellemzőjének megfelelően lehetséges, hogy egy optimálisnak tűnő feladat mégiscsak túl könnyűnek vagy túl nehéznek bizonyul. Ez főleg a tanulás egyénileg eltérő gyorsaságával van összefüggésben. Két hasonló tudásszintű tanuló esetében is kijelenthető, ami az egyiknek megfelelő, az a másiknak korántsem biztos.

Az alfejezet további részében a differenciálás hagyományos és autonómiatámogatott megoldásait bontjuk ki a téma mélyebb megértése érdekében.

6.4.3. A differenciálás hagyományos megközelítései a testnevelés- és sportoktatásban

EGYÜTTES FOGLALKOZTATÁS EGYÉNI KÖNNYÍTÉSSEL, NEHEZÍTÉSSEL

A klasszikus differenciálás gyakorlatának korlátozottan hatékony megoldása, amikor frontális, együttes foglalkoztatás során, egy osztály néhány tagja egyéni könnyítéseket vagy nehezítéseket, esetleg kiváltást kap az oktatótól. Az eljárás tipikusan a kimagasló vagy a lemaradó tanulókat érinti, míg a tanulócsoporthoz nagy része ugyanazt a feladatot hajtja végre. A lemaradó tanulók esetében ez a megoldás rendszeresen magával vonja bizonyos képességihiányok nyilvánossá válását, ami szégyenérzetet, szorongást válthat ki, hiszen nem megfelelő tanulási környezetben akár nevelés tárgyává is válhat az egyén. Gyógytestnevelésre utalt tanulók esetében az úgynevezett kontraindikált (nem javasolt) mozgásfeladatok elhagyása, kiváltása együttes foglalkoztatás esetén ugyancsak ennek a differenciálási megoldásnak a példája.

Az együttes foglalkoztatás mellett ugyanez az elv természetesen megvalósul akkor is, amikor homogén vagy

heterogén csoportokban vagy párokban történik a gyakorlás.

Pozitív tanulási környezet (kellő odafigyelés) és megfelelő mozgásgyakorlat esetén ez a megoldás alkalomszerűen működik, viszont be kell látnunk, hogy az eljárás csak a tanulócsoporthoz egy szűk rétegének biztosít időleges differenciáltságot.

A KLASSZIKUS RÉTEGMUNKA

A differenciálás módszertana a klasszikus testnevelési megközelítés szerint a tanulók képesség szerinti homogén csoportosításán alapul, amit más szóval rétegmunkának nevezünk. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a pedagógus több, homogén csoportban, a csoporthoz leginkább illeszkedő nehézségű feladatot próbál kijelölni, a csoportokat pedig ő hozza létre. E megközelítés további jellemzője, hogy a differenciált feladatok (azaz könnyítések és nehezítések) a pedagógus kizárólagos döntése és iránymutatásai alapján hajtandók végre. Egy-egy tornaelem oktatásakor például a különböző nehézségű rávezető vagy kényszerítő gyakorlatok indokolhatják a homogén csoportok alakítását. Akik segítség nélkül tudnak kézállásba lendülni, azok külön csoportba kerülnek, akik segítséggel, azok ugyancsak külön dolgoznak. További csoportban lesznek, akik még bordásfalnál gyakorolnak és lesznek, akik csak különféle támaszgyakorlatokat végeznek. A hagyományos felvétel jellemzője még, hogy a csoportkereteket mereven tartja, azaz egy-egy órán belül nem biztosít átjárhatóságot a csoportok között.

A klasszikus pedagógusközpontú differenciálási megközelítések tehát a következők.

1. Együttes vagy csoportos foglalkoztatásban **tanár által kijelölt** egyéni könnyítések, nehezítések történnek néhány tanulónál.
2. Párokban vagy heterogén csoportokban a **tanár egyénre szabottan** differenciál néhány tanulónál.
3. Homogén csoportok különböző, a **tanár által kijelölt** feladaton, feladatnehézségen, eszközzel, ismétlésszámmal vagy terheléssel dolgoznak.

NEGATÍV PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Itt szeretnénk felhívni a figyelmet egy igencsak vitatható gyakorlatra. Egyes pedagógiai meggyőződések szerint a differenciálás megvalósítható oly módon, hogy az általános ügyességi szintet vagy a kondicionális állapotot alapul véve alakítanak haladó, átlagos és lemaradt csoportokat, akik hosszabb időn keresztül (akár több hónapig) alkotnak csoportot, ráadásul oly módon, hogy a csoportok közötti átmenet nem, vagy csak ritkán biztosított (rögzített rétegmunka). Ezzel a gyakorlattal nem értünk egyet és nem is javasoljuk az alkalmazását sem pszichológiai (megbélyegződés vagy felsőbbrendűségérzet kialakulása, a kompetenciaérzet és önbizalom rombolása a nem nivócsoportok esetében), sem oktatásmódszertani szempontból. Ez a rendszer ugyanis nem veszi figyelembe sem a tanulás nemlineáris jellegét, sem a pszichológiai szükségleteket, sem pedig a mindenki számára biztosítható optimális kihívás lehetőségeit.

6.4.4. A progresszív fokozatrendszerben történő tanulás

Bizonyos helyzetek indokolt esetben (pl. a különböző méretű, tömegű, magasságú, nehézségű eszközök, terhelési jellemzők vagy a mozgásanyag balesetveszélyes mivolta) megkívánhatják a homogén csoportokban történő differenciálást. Pszichológiai és tanuláselméleti szempontból azonban fontos a csoportok közötti viszonylag szabad átjárhatóság biztosítása. Ezzel feloldódnak a merev csoportkeretek és kismértékű autonómia biztosításával jobban segíthetjük az egyénileg optimális tanulást. A **progresszív fokozatrendszerben történő oktatás** (Rovegno és Bandhauer, 2016) esetében az egyes gyakorlólhelyeken kialakított, egymásra épülő feladatnehézségek és feladatok határozzák meg az adott csoport összetételét. A torna példánál maradván képzeljük el, hogy az előbbieken felsorolt kézállás gyakorlatokat különböző állomásokon gyakorolhatják a gyerekek. Kezdhetjük úgy, hogy az egyes állomásokon

időbeli sorrendben haladjanak a tanulók, vagyis akinek sikerült az adott feladatnehézség, továbbléphet a következő állomásra és nehézségre. Aki nem tud továbblépni, vagy nem biztonságos a továbblépés számára, az maradjon a számára optimális nehézség mellett. Amennyiben az adott tanulási feladatnak már vannak előzményei, akkor a diákok automatikusan kiválasztják maguknak az előző órai feladatnehézséget és onnan folytathatják a fokozatrendszerben történő tanulást. Optimális esetben tehát a tanulóknak is képessé kell válniuk önmaguk kiválasztani, hogy melyik csoportban gyakorolnak, mely gyakorlatok megfelelőek számukra, hiszen tisztában kell lenniük előrehaladásukkal, hiányosságaikkal és erősségeikkel. Így minden tanuló a tudásszintjéhez közeli nehézségű gyakorlatot tud végezni, ráadásul időben is rugalmassá válhat a gyakorlás, ami biztosítja az egyéni tanulási útvonalak és ütemek lehetőségét. Ez a metodika azonban már átvezet bennünket az **autonómiatámogatott differenciálás** területére, ahol a tanulók nagyfokú, de keretek között tartott döntések mellett tanulnak.

A PROGRESSZÍV FOKOZATRENDSZERBEN TÖRTÉNŐ OKTATÁS SORÁN A KÖVETKEZŐKET EMELJÜK KI

- Nehézségüket illetően egymásra közvetlenül épülő feladatokat tervezünk.
- A legkönnyebb feladattal kezdjük a gyakorlást (tipikusan rávezető gyakorlatok), majd akiknek jól ment, léphetnek egy következő fokozatra (feladatra vagy feladatnehézségre), majd egy újabb fokozatra.
- A fokozatemelés jelenthet nehezítést, de jelenthet más feladatot is.
- Az egyes fokozatoknak jellemzően saját állomásuk, gyakorlólhelyük van.
- Előrelépés és a visszalépés egyaránt lehetséges, amit célszerű a tanuló tapasztalati alapú döntésére bízni.

6.4.5. Autonómatámogató differenciálási lehetőségek

Már említést tettünk arról, hogy a differenciálással az a célunk, hogy a diákok egyéni tanulási sajátosságaihoz illeszkedve minél inkább egyénre szabott tanulási lehetőséget teremtsünk. Hogyan tudjuk ezt megvalósítani 25-30 különböző tudásszintű gyermek esetében? Könnyen belátható, hogy hagyományos nézőpont alapján sehogy, hiszen nem vagyunk képesek egy időben 25-30 különböző feladatot adni. További gondot jelent, hogy mennyire tudjuk pontosan az adott feladatot, feladatnehézséget az adott tanulóra illeszteni. Ennek a két problematikának a megoldását is kínálja az úgynevezett autonómatámogatás módszertana.

Az **autonómatámogatás** az az interperszonális érzés és magatartás, amelyet a tanár az oktatás során biztosít, s amellyel azonosítja, majd élénkíti, támogatja, és végül erősíti és növeli a diákok belső motivációs erőforrásait (Reeve, 2016). Alapvető pszichológiai szükségletet elégít ki, amivel növeli a motivációt. Az autonómatámogató módszerek legfontosabb jellemzői közül kiemeljük, hogy a differenciálás szempontjából:

- választási, illetve döntési lehetőséget biztosítanak a tanulók számára;
- bátorítják a tanulói kísérletezést és kezdeményezést;
- építenek a tanulással kapcsolatos személyes felelősségvállalásra;
- biztosítják az optimális kihívásokat, amelyek sem túl könnyűek, sem túl nehezek.

Képzeld el, hogy egy 24 fős osztályt tanítunk, akik számára négy különböző nehézségű tanulási feladatot határozzunk meg a tanítványok előzetes tudásához illesztve. Ha mi magunk osztjuk be azt, hogy melyik tanuló melyik feladaton dolgozzon akkor pedagógusközpontú differenciálást alkalmaztunk. Ha azonban rábízunk a diákokra, hogy vagy az előzetes tapasztalataik alapján, vagy egy rövid kísérletezés nyomán válasszanak maguknak olyan feladatot (vagy csoportot) amely teljesíthető kihívást jelent a számukra, akkor autonómatámogató differenciálást alkalmaztunk. Ez a módszertani

megközelítés erőteljesen épít az egyéni, a páros és a heterogén csoportokban történő tanulásszervezésre.

A heterogén tanulói párok vagy csoportok kialakítása esetén egy-egy csoportban különböző tudásszintű tanulók dolgoznak. Ennek lehetnek előnyei és hátrányai egyaránt. Az esetek döntő többségében azonban heterogén csoportokkal dolgozunk testnevelésórán, mivel ezt néhány kivételtől eltekintve minden tananyag feldolgozása lehetővé teszi. A tananyag feldolgozásánál előtérbe kerül egymás segítése, ellenőrzése, esetleg értékelése, a társtanítás, társtutorálás. Az adott feladatban magasabb tudásszintű tanulók közvetlenül segíthetik a kevésbé gyakorlottakat, amely a motoros fejlesztésen túl szociálisan és kognitív értelemben is erőteljes hatásokat képes kiváltani. Heterogén csoportok esetében a csoportokon belül (és nem a csoportok között) kell megoldanunk a differenciálást. Ebben a korántsem könnyű didaktikai feladatban a választás lehetőségének felkínálása és az egyénileg legmegfelelőbb gyakorlási feltételek kialakítása elengedhetetlen tanulásszervezési feladata a pedagógusnak. A heterogén tanulócsoporthoz szervezéskor figyelembe kell vennünk, hogy az optimális csoportlétszám 3-6 fő, a leggyakrabban célszerű 4 fős csoportokban gondolkodni.

DIFFERENCIÁLÁS FELADATON BELÜLI VARIÁCIÓKKAL

Korábban láthattuk, hogy a feladaton belüli variációk egy adott mozgásfeladathoz kapcsolódó belső vagy külső feltételek változtatását jelenti. Lássuk, hogy milyen alapverziók segítik az egyénre szabottság biztosítását.

1. Az első megoldás feltételezi, hogy a diákok **azonos mozgásfeladattal** dolgoznak, azonban **a tanuló választhat** a különböző **tanulási/végrehajtási szempontok közül**, amelyekre fókuszál. (Azonos tananyag/azonos feladat/különböző tanulási szempont.)
Példa: Képzeld el, hogy a röplabda kosárárintés technikáját oktatjuk. A nagyfokú előzetes tudásszintbeli különbségek miatt lesznek, akik egészen jó technikával és pontossággal gyakorolnak. Mások még csak az érintőfelületet és az ütümozdulatot

alakítják ki. Maga az alapfeladat (kosárérintés) mindenki számára végrehajtható, azonban a tanulás szempontja függ az egyéni végrehajtás technikai színvonalától.

2. A diákok **azonos mozgásfeladattal** dolgoznak, azonban a **tanuló választhat** a különböző **végrehajtási nehézségek közül**. (Azonos tananyag/azonos feladat/különböző nehézségi szint).

4. ÁLLOMÁS



Átfutással haladj végig a pionok fölött, miközben az A, B és C feladatot végzed az alábbi gyakorlási sorrendben:

$$5 \times A + 5 \times B + 5 \times C$$

- A: Futás *közepes* sebességgel
 B: Futás fokozatosan *gyorsuló* tempóban
 C: Futás fokozatosan *lassuló* tempóban
 Vissza mindig sétálj!

4. ÁLLOMÁS

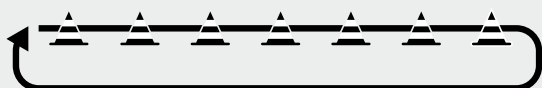


Átfutással haladj végig a pionok fölött, miközben az A, B és C feladatot végzed az alábbi gyakorlási sorrendben:

$$(A + B + C) \times 5$$

- A: Futás *közepes* sebességgel nagy terpeszben
 B: Futás fokozatosan *gyorsuló* tempóban nagy terpeszben
 C: Futás fokozatosan *lassuló* tempóban nagy terpeszben
 Vissza mindig sétálj!

4. ÁLLOMÁS



Átfutással haladj végig a pionok fölött, miközben az A, B és C feladatot végzed az alábbi gyakorlási sorrendben:

$$A + B + C + B + C + A + A + C + B + B + C + A + A + B + C$$

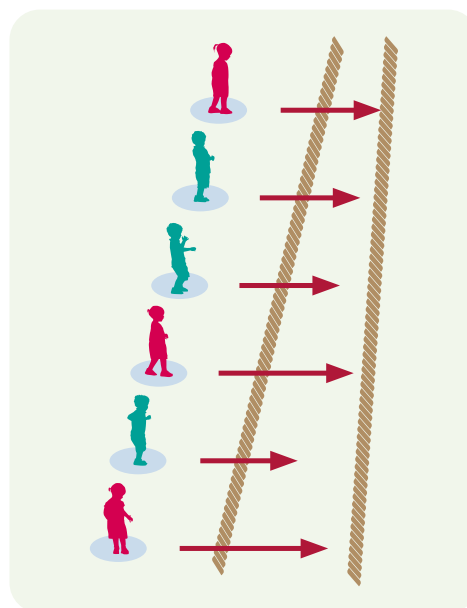
- A: Szökkenés 2x, abból *gyorsuló* futás
 B: *gyorsuló* futás 2x szökkenéssel a végén
 C: Szökkenés 2x, abból *gyorsuló* futás 2x szökkenéssel a végén
 Vissza mindig sétálj!

6.9–6.11. ábra: Differenciálást segítő színekódok az autonómia-támogatásban

Példa: Az előző kosárérintéses példánál maradva most a tanulók abban választhatnak, hogy milyen kiindulópályából, milyen irányba (előre/hátra, oldalra), milyen erőfeszítéssel (nagy, közepes, kis), milyen távolságra/magasságra (nagy, közepes, kis), milyen pontossággal (nagy, közepes, kis célfelületre), milyen típusú labdával végzik a gyakorlást.

Ez a differenciálási megoldás erőteljes lehetőséget kínál a **felfedezéssel tanulásra** és **kellő mozgásvariabilitást** is biztosít a hatékony mozgástanuláshoz, amely a modern mozgástanítás két alapvető elvárása (lásd 5. fejezet). A módszer alkalmazásakor a tanulók számára kínált feladatnehézségeket különböző színekódokkal vagy számkódokkal is jelölhetjük. Saját gyakorlatunkban a sávpályák színezéséhez hasonlóan a kék-piros-fekete színekódokat használjuk, amint arra a 6.9–6.11. ábra mutat példát.

A 6.12. ábrán látható feladatban a gyerekek különböző ugrástávolságok közül választhatnak a saját kompetenciaészlelésüknek megfelelően. A gyakorlás ebben a formában folyamatosan biztosítja a felfedezéssel tanulás lehetőségét, hiszen a megélt tapasztalás (átugrotta vagy sem) az ugrás technikájának vagy erejének változtatását eredményezi. Ezt a típusú feladatot inkluzív feladatnak is nevezzük (Mosston, 1966 nyomán).



6.12. ábra: Inkluzív feladat

3. A diákok **azonos mozgásfeladattal** dolgoznak, azonban **a tanuló választhat a feladatvariációk különböző nehézségű környezeti feltételei közül.** (Azonos tananyag/azonos feladat/különböző nehézségű környezeti feltételek.)

Példa: Három különböző labdavezetési feladatot kínálunk különböző területeken.

- Kék terület – Készíts kötélből akadálypályát, és gyakorold rajta a labdavezetést! (Egyéni végrehajtás, zárt környezet.)
- Piros terület – Játssz „Kövess a vezetőt labdavezetéssel” játékot! (Páros végrehajtás, együttműködő helyzet, nyílt környezet.)
- Fekete terület – Játssz 1:1 elleni labdaszerző játékot! (Páros végrehajtás, versengő helyzet, nyílt környezet.)

DIFFERENCIÁLÁS FELADATOK KÖZÖTTI VARIÁCIÓKKAL

A feladatok közötti variációk különböző mozgásformák egymás utáni végrehajtásának variációit jelentik. Ezzel a megoldással ugyancsak nagyfokú egyénre szabottságot tudunk elérni.

1. A diákok többféle, különböző mozgásfeladattal dolgoznak, amelyek nehézsége és végrehajtási sorrendje közül választhatnak.

Példa: A korábbi, röplabdás példát folytatva képzeljük el, hogy öt különböző gyakorlási helyszínt alakítunk ki. Az öt helyszínen öt különböző technika gyakorolható (alkarérintés, kosarérintés a talajon, kosarérintés a levegőben, alsó nyitás, felső nyitás). Az egyes gyakorlási helyszínek közül a diákok az egyéni tanulási szükségleteinknek megfelelően azokat választják, amiben még jelentősen fejlődniük kell.

2. A diákok többféle, különböző mozgásfeladattal dolgoznak, amelyek nehézsége és összekapcsolási sorrendje közül választhatnak.

Példa: A talajtorna elemei nehézségének kiválasztásában és az elemkapcsolatok létrehozásában az egyéni kísérletezésnek fontos szerepe van. Annak

érdekében, hogy minél egyénre szabottabb torna-gyakorlatot építsenek fel a tanulók, lehetőséget kapnak az általuk preferált elemeket kiválasztani és összekapcsolni. Ez a nagyfokú autonómia önmagában biztosítja a magasszintű differenciálás megvalósulását, hiszen innentől maga a gyakorlás is egyéni jellegűvé válik.

3. A legindirektebb differenciálási megoldásokat úgy kell elképzelnünk, hogy már magáról a mozgásfeladatról, annak nehézségéről, az eszközről, az egyes gyakorlóhelyek igénybevételéről, illetve az ott töltött időről egyaránt a tanuló dönt. Lényegében eldönti, hogy mit tanul. Ehhez az autonómiához elengedhetetlen, hogy a tanítványoknak **pontos képük legyen a tanulási célról, a siker kritériumairól, a tanulást segítő gyakorlási folyamat lehetőségeiről.** A bizalom és a felelősségvállalás két elemi feltétel, amelyet szisztematikus tanulási folyamat biztosít, mintha csak mozgást tanítanánk.

6.4.6. Differenciálás a játéktevékenység során

A testnevelésórák és sportfoglalkozások egyik legfontosabb és folyamatosan megvalósítandó tanulási tevékenysége a játékokhoz kapcsolódik. A játékok azonban sok esetben igencsak összetettek, és felkészült résztvevőket igényelnek. Az előzetes technikai feltételek megléte a sikeres bekapcsolódáshoz elengedhetetlen, azok hiányában kudarcokkal terhelt és konfliktusos lesz a részvétel.

A játékok közbeni differenciálás függ a játék típusától. A **kooperatív játékoknál** az együttműködés összetettsége lesz mérvadó. A **kollaboratív játékok** esetében a csapatok által megoldandó probléma nehezíthető, könnyíthető. Az **egyéni kihívásokat célzó versenyjátékoknak** (versenyzés önmagunkkal szemben) alapból olyan feladatot kell tartalmazniuk, amit nagyjából már képes sikeresen végrehajtani a tanuló. Az **összehasonlító versenyhelyzetekkel zajló játékok** (pl. sor- és váltóversenyek, sportjátékok) során pedig a versenyhelyzetben alkalmazott mozgásformák tanultsági szintje és a versenyek kontrollja kerül a középpontba. Fontos

differenciálási szempont, hogy melyik tanítványunkat/csoportunkat mikor engedjük egy adott mozgásformával versenyhelyzetbe. Kezdő tanulók esetében köztudott, hogy a versenyhelyzet rontja az elsajátítást, viszonylag stabil végrehajtás mellett azonban segíti a továbbfejlődést. A speciális eredményszámítási megoldások kontrollálni tudják a játék végső kimenetelével (a győzelemmel) kapcsolatos túlzó megnyilvánulásokat, és át tudják irányítani a figyelmet a játék közbeni élményekre, tanulási szempontokra. Az eredményszámítás és a versenyjátékok választhatósága (különösen az óvodás és alsó tagozatos években, illetve lányok esetében) ugyancsak differenciált helyzetet teremt. A kreatív, alkotó játékok esetében a játékkalkolás előzetes szempontjainak összetettsége kapcsolódik ide.

A játéktevékenység során a játékok szabályainak egyszerűsítése, a létszámok csökkentése és a játékterület módosítása is differenciálási lehetőségek – igaz ezek nem egyéni szinten jelentkeznek. Fontosnak tartjuk azt az elvet, hogy a játékot igazítsuk a tanítványainkhoz és ne fordítva. A játékok során rendszeresen alkalmazunk **több, párhuzamos játékterületet**, ahol eltérő összetettségű játékok is játszhatók. Az úgynevezett kisjátékok már önmagukban jobban illeszkednek a testnevelési és sportoktatási környezethez, hiszen hatékony tanulást biztosítanak (pl. érintésszámban, egyszerűbb és érthető alaptaktikai helyzetekkel, terhelésben – időben, intenzitásban, könnyebb szabályokkal). A párhuzamos játékterületen zajló játékok időlegesen történhetnek homogén csapatokban (pl. az ügyesebbek egymás ellen), azonban törekedni kell a heterogén csapatkialakításra. A játékkal kapcsolatos egyéb feladatok (pl. játékmester, játékvezető, versenybíró) vagy a játékhoz kapcsolódó tanulásértékelési megoldások (statisztikai lap vezetése, játékfigyelés) érdekes feladatok mindenki számára, de az időlegesen felmentettek így aktív részesévé válhatnak az óráknak. Külön kiemeljük a játékok közbeni egyéni könnyítéseket és nehezítéseket, amelyek segítségével a kimagaslóan játszó, vagy éppen a bizonytalan diákokat segíthetjük.

6.4.7. Differenciálás a fittségfejlesztés során

A fizikai terhelhetőség a testnevelés- és sportoktatás egyik leggyakrabban szem előtt tartott területe, és talán a legelfogadottabb differenciálási szempont. Az egyének között meglévő és jórészt öröklött tulajdonságokon alapuló fizikai állapotbeli különbségek mindig adottak egy tanulócsoporthon belül. Az egyéni adottságokból következő teljesítménylehetőségekre fokozott megértéssel kell tekintenünk. Tudományos kutatások sora mutatott rá az elmúlt időszakban, hogy nem csupán az alapállapotban mutatkozó egyéni különbségek jelentősek, hanem a fejleszhetőség mértéke, vagyis az edzhetőség is egyénileg változó. Ugyanarra a mozgásingerre az egyik diák egy adott fejlettségi szinten jelentős fejlődést mutat, míg másoknál akár az is előfordulhat, hogy nincs kimutatható teljesítményfejlődés (Faigenbaum és mtsai., 2019).

A testnevelésórai környezetben a fittségi állapot fejlesztése csak egy a sokféle oktatási cél közül, amely ritkábban direkt edzéssel, gyakrabban indirekt, más tananyaghoz kapcsolódó fejlesztéssel történik. Ebben az egészségközponthú szemlélet alapvetés.

Milyen szempontokat tartunk szem előtt a fittségi-állapot-fejlesztés során?

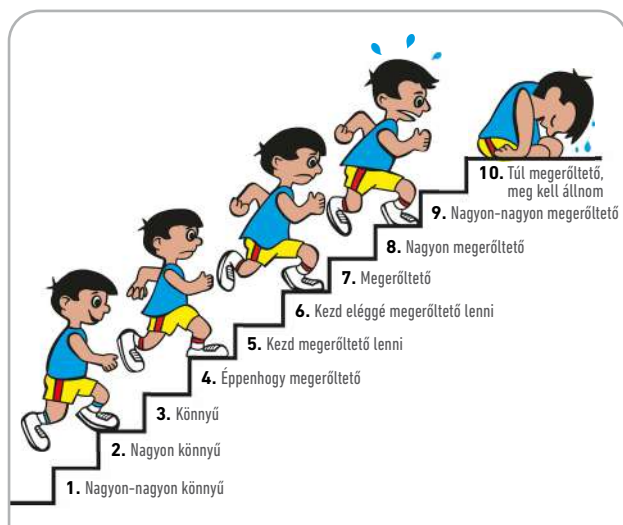
A következőkben ezeket az edzéselméleti szempontokat gyűjtöttük össze.

- Alkati, testösszetételbeli jellemzők
- Általános edzetségi állapot
- Előképzettség
- Terhelésre adott pulzusválaszok
- Fáradási jellemzők
- Regeneráció
- Egyéni kiindulási teljesítményértékek
- Reális egyéni célkitűzések, teljesítménycélok
- Kontraindikációk
- Motiváció

A PULZUSSZÁM MINT DIFFERENCIÁLÓ TÉNYEZŐ

A fittséget fejlesztő gyakorlatsorok esetében aktív megfigyelésre és az adott területre vonatkozó terhelhetőséggel kapcsolatos mérésekre is szükség van. A pulzusmérés ennek a legegyszerűbb, objektív megoldása. Egy adott terheléshez kapcsolódó pulzusválasz minden tanulóánál különbözik. Például lesznek, akik egy meghatározott sebességű mozgást viszonylag magas pulzusszámon erőteljes fáradás mellett végeznek, mások ugyanakkor jóval alacsonyabb értéken teljesítenek és kevésbé fáradnak. A terhelést tehát az aerob tevékenységek (pl. gyaloglás, futás, kerékpározás, úszás) esetében a pulzusszámhoz és a fáradás mértékéhez javasolt illeszteni, mintsem mindenki számára egységesen előre meghatározott távolsághoz vagy időkritériumokhoz. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanulók minél inkább egyéni célok mentén dolgozzanak. Egy teljesítmény megítélése mindig relatív, kérdés, hogy mit értünk teljesítményen. Számunkra az erőfeszítés mértéke fontos teljesítményösszetevő, hiszen az nem függ az egyéni adottságoktól.

Faigenbaum és munkatársai (2019) egy olyan módszert mutattak be, amely megbízhatóan jellemzi egy terhelés intenzitását az egyénre nézve iskolások esetében is. Az úgynevezett „Észlelt erőfeszítést értékelő skála” (RPE scale – 6.13. ábra) egyszerűen, egy 10 fokozatú



6.13. ábra: Észlelt erőfeszítést értékelő skála

skálán érzékelteti az adott mozgásingerhez társuló egyéni terhelést.

A skála a nagyon-nagyon könnyűtől a legmagasabb intenzitásig (ahol le kell állni) szövegesen is meghatározza az intenzitásfokozatokat. A skálán a 7. fokozat megközelítőleg a 85%-os intenzitáshoz, a 8. fokozat pedig a 90%-os intenzitáshoz illeszthető. A tanítványoknak nincs más dolguk, mint egy adott terhelés közben vagy után kiválasszák a rájuk jellemző értéket. Ez a módszer iskolai környezetben is objektív megítélést tesz lehetővé.

Ha a tanítványaink megtanulják a saját testük működéseinek jellemzőit és törvényszerűségeit, akkor fontos célja teljesülhet az iskolai testnevelésnek.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

A különböző terhelhetőség megértéséhez saját gyakorlatunkban alkalmazzuk azt a feladatot, amikor a tanulócsoporthoz egy meghatározott távolságot (pl. 100 méter) három különböző sebességgel fut le. Mindhárom esetben a futás végén azonnal pulzust mérünk, ahol gyorsan kiderül, hogy az adott sebességet az egyes diákok eltérő pulzusszám mellett voltak képesek lefutni. Ezzel rávilágítunk arra, hogy az egyéni terhelhetőség különböző, továbbá a kedvezőbb aerob állapot általában alacsonyabb pulzusszámmal jár együtt. Az is lényeges felismerés, hogy a mérhető abszolút teljesítmény mögött meghúzódó erőfeszítés egy gyengébb eredmény esetén is lehet kimagasló és értékes.

DIFFERENCIÁLÁS A HAJLÉKONYSÁGFEJLESZTÉSben

A fittségi állapot kapcsán a különböző erőfejlesztő és hajlékonyságfejlesztő gyakorlatoknak is jelentősége van. A hajlékonyság esetében talán egyszerűbb a helyzetünk, az izomnyújtás ugyanis egy meghatározott küszöb után fájdalommal jár. Ajánlás, hogy ezt a fájdalomküszöböt ne ériük el, de közelítsük meg nyújtás közben. Problémát jelent, hogy ez a küszöb mindenkinél más

ízületi szögben jelentkezik, ezért nagyon fontos annak megtanulása, hogy melyik az a pont, ahol meg kell állítani a nyújtó feladatot, minimalizálva a sérülés esélyét. A különböző ízületi szögek adják a differenciálás alapját.

DIFFERENCIÁLÁS AZ ERŐFEJLESZTÉSBEN

Erőfejlesztéskor – attól függően, hogy milyen típusú erőt kívánunk fejleszteni (gyorserőt, expozív erőt, erőállóképességet, maximális erőt) – elsősorban két terhelésszortevőt, az intenzitást és a terjedelmet változtatjuk. Erőfejlesztés történhet direkt módon, amikor kifejezetten ezt a célt határozzuk meg, de minden mozgásfeladat gyakorlása esetén is jelentkezik valamilyen típusú erő kifejtés, ami hatással van az izomrendszerre. Egészségfejlesztési szempontból az iskolai testnevelésben az erőállóképesség szerepe kiemelkedik, prioritást élvez az erőfejlesztés során. Ehhez illeszkednek a saját testsúllyal, illetve kis ellenállás leküzdését szolgáló erőgyakorlatok.

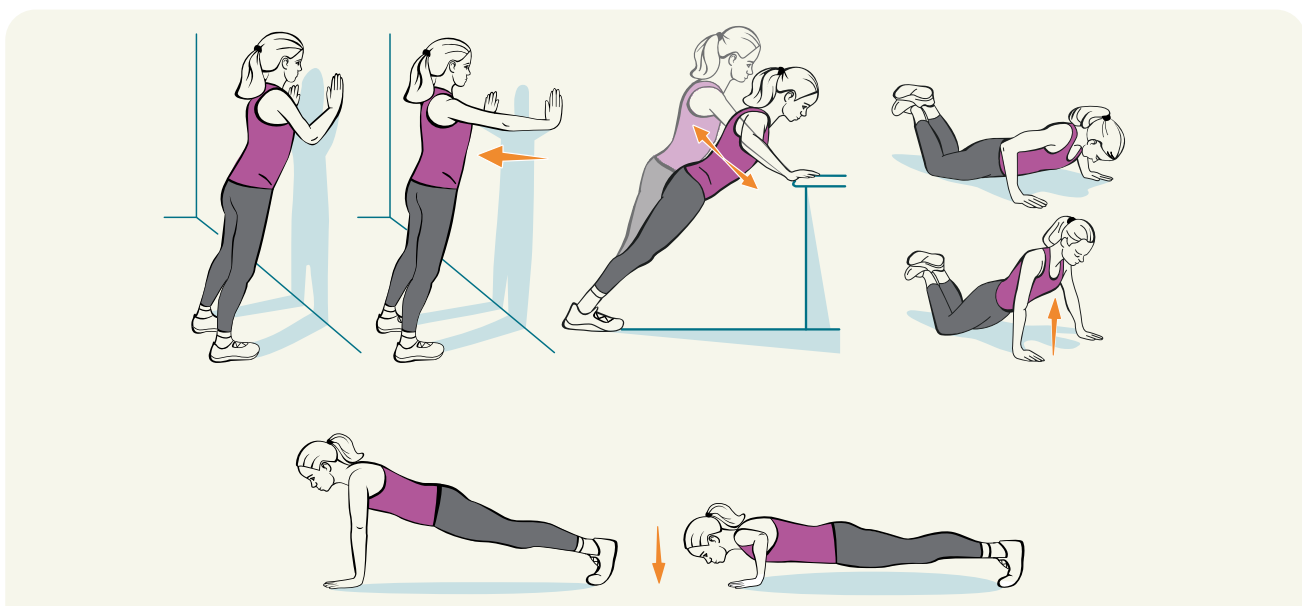
Edzéselméleti szempontból az egyes erőtípusok fejlesztéséhez különböző ellenállásra és ismétlésszámra van szükség (nem beszélve a specifikus erőfejlesztésről), amely meghatározásához azt a teljesítményt kell ismerünk, amely az egyszeri, maximálisan legyőzhető ellenállást jelenti („1RM – repetition maximum”). Ez jelenti a

100%-os intenzitást, innen kalkulálható vissza a célzott intenzitás. Ezt azonban **nem mérjük az iskolai testnevelésben és diáksportban** a túlterhelés és sérülésveszély miatt. Az ajánlások szerint gyermekek és serdülők esetében olyan mértékű ellenállás célravezető, amellyel 8–15 közötti ismétlésszám megfelelő mozgáskontroll mellett végezhető (lásd részletesen Kälbli, 2021).

Amennyiben ez a 8–15 közötti ismétlésszám a meghatározó, úgy belátható, hogy az ehhez kapcsolódó ellenállás mértéke egyénileg különbözik.

Például egyesek számára a fekvőtámaszban végzett karhajlítás és nyújtás túl nehéz, nem képesek koordinált, törzsben stabilizált végrehajtásra. Ilyen esetben automatikusan változtatni kell a gyakorlatot oly módon, hogy csökkenjen a karra és a csípőre nehezedő külső erő. A relatív erőszint mértékétől függően könnyítünk úgy, hogy a tanuló már képessé váljon a kítűzött 8–15 közötti ismétlés végrehajtására. Ez néhány tanulónál csak módosított fekvőtámaszt jelent, másoknál – viszszább lépve – különböző magasságú támaszban jelent karhajlítást és nyújtást. Erre a 6.14. ábra mutat példát.

Az erőfejlesztés során megvalósítandó differenciálás esetében a saját testsúllyal végzett gyakorlatok önmagukban is differenciáltak. Lényeges azonban, hogy a



6.14. ábra: Példa a saját testsúllyal végzett gyakorlatok intenzitásának módosítására

túlsúllyal küzdő tanítványaink esetében jóval nagyobb az intenzitás (hiszen nagyobb tömeget mozgatnak), az ő esetükben többnyire indokolt a feladatok módosításával az intenzitás csökkentése (pl. 6.14. ábra).

Az erőfejlesztés során alkalmazható differenciálási szempontok az iskolai testnevelésben tehát a következők:

- ellenállás (pl. felemelt súly) nagysága;
- eszköz jellemzői (pl. mérete, formája);
- ismétlésszám;
- sorozatszám;
- pihenőidő;
- erőfejlesztő gyakorlat típusa, összetettsége, specifikussága;
- (erőfejlesztés módszere).

Minden esetben nagyon fontos, hogy a megfelelő technika és a mozgáskontroll végig jelen legyen a gyakorlatok végrehajtásakor. Ha ez megbomlik, abba kell hagyni a feladatot. Semmiképpen ne essünk tehát abba a hibába, hogy az egységes elvárás érdekében (pl. mindenki csináljon 20-at) eltekintünk a rossz végrehajtásoktól, „csak ne csaljon senki”. Az erőfejlesztő gyakorlatok esetében különösen oda kell figyelni a szabályozott és biomechanikailag helyes végrehajtásokra, amelyek különböző intenzitásokat, ismétlésszámokat és végrehajtási formákat feltételeznek. Ehhez a diákjainknak reális képpel kell rendelkezniük saját képességeikről, meg kell tapasztalniuk egyéni lehetőségeiket és reális feladatcélokkal kell dolgozniuk. A biztonságos, pozitív élményekkel járó erőfejlesztés így minden tanuló számára elérhetővé válik.

Röviden összefoglalva az eddigieket: a differenciálás magas szintű megvalósításában az **autonómiatámogatás** tehát kiemelkedő jelentőségű, hiszen így rendszer szinten jelentkezik a **tanulói döntéshozatal beépülése** a tanulásba. Ez nem csupán komoly motivációs erőt hordoz magában, hanem megteremt a lehetőségét az egyéni tanulási utaknak és az öndifferenciálásnak. A tanulói döntések lehetősége nagyon fontos továbbá a **transzverzális készségek fejlesztése** szempontjából is (pl. problémamegoldás, kreativitás). Az így megszerzett ismereteket a felnőtt életben is kamatoztatni tudják majd.

Végezetül: a differenciálással nem az a cél, hogy mindenki jó jegyet kapjon, hanem hogy **mindenki fizikai és érzelmi biztonságban, a lehető legoptimálisabban fejlődjön** a kitűzött oktatási célok elsajátítása érdekében!

6.4.8. A meghívásos tanítás módszere

Graham (2008) **meghívásos tanításnak** nevezi azt a módszert, melynek során a pedagógus a megadott feladattal kapcsolatban közvetlen tanulói döntéskényszert teremt. A tanulók döntéshelyzetbe kerülnek, így lehetőségük van a számukra szimpatikusabb, illetve a készség és képességszintjüknek megfelelőbb megoldás kiválasztására. A diákok általában megtalálják a nekik optimális gyakorlási feltételt, akinek segítségre van szüksége vagy láthatóan túlzó elvárásokat támaszt önmagával szemben vagy éppen túl könnyű megoldást választ, akkor avatkozunk be és bátorítsuk az adekvát döntés irányába.

Tipikus példák az alábbiak.

- „Válassz magadnak olyan távolságot, ahol kényelmesen el tudod kapni a labdát!”
- „Eldöntheted, hogy egyénileg vagy párban veszel részt a feladatban.”
- „Választhatasz a háromféle előkészített labda közül.”
- „Eldöntheted, hogy a kisebb vagy a nagyobb kapura rugod a labdát.”
- „Ha úgy érzed, egyensúlyozhatsz a magasabb gerendán, de választhatod az alacsonyabbat is.”
- „Dönthetsz úgy, hogy kézzel, de úgy is, hogy lábbal vezeted tovább a labdát.”
- „Ugrókötelezhetsz váltott lábbal, páros lábbal vagy ketőzve is.”
- „Választhatod a nagyobb, a közepes vagy a kisebb méretű célfelületet.”

A meghívásos tanítás módszere minden életkorban motivációs hatású, mivel választási lehetőséget kínál a tanítványoknak. A választás lehetősége erősíti a belső motivációt, továbbá kedvezően befolyásolja a részvételi hajlandóságot és csökkenti a feladatelhagyást, valamint az abból származó fegyelmetlenséget. Jó szívvel ajánljuk rendszeres alkalmazását!

6.5. A tanulási feladat kommunikációjának, a feladat megértésének feltételei és összefüggései

A minőségi tanóra jellemzői és felépítése

A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése és differenciálása

A feladatok kommunikációja és megértése

A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása

A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése

Ha a tanuláshoz szükséges előfeltételek (például előképzettség, megfelelő mozgásanyag-választás) teljesülnek, akkor a következő lépés a tanulási feladat kommunikációja a tanulóknak számára. Ennek során tudatosítjuk a tanulóinkban, hogy pontosan mit is kell csinálniuk, mi a feladatuk és azt milyen feltételek mellett kell megoldaniuk, teljesíteniük. Számtalanszor előfordul, különösen kezdő pedagógusok esetében, hogy a feladat kommunikációja nem sikerül tökéletesen. Ebből fakadóan a tanítványok nem értik vagy félreértik a feladatot, pontatlanul hajtják azt végre. A feladatok, így a mozgásfeladatok kommunikációjában is sok-sok gyakorlással és folyamatos ön-reflexióval, a saját tevékenységünk nyomán követésével tudunk egyre hatékonyabban dolgozni.

6.5.1. A célzott figyelem és a koncentráció megteremtése

A gyakorlatban sokszor tapasztaljuk, hogy a tanítványok figyelme rendkívül szerteágazó. A figyelem összpontosítása és az osztály pedagógusra fókuszált figyelmének megteremtése nélkül nem lehet hatékonyan feladatot ismertetni. A figyelmetlenség balesetveszélyes helyzeteket szül, így kulcsfontosságú, hogy minden egyes kommunikációs helyzetben a tanulóink figyelmét magunkra irányítsuk. Ennek első lépéseként olyan szokásokat kell kialakítanunk, amelyek során a diákok megtanulják, hogy milyen jelre mit kell csinálniuk. A tanórai jelzéseket részletesen áttekintjük a 8.4.4. alfejezetben, ezért itt csak érintőlegesen foglalkozunk velük.

Az osztálynak minden esetben meg kell tanulnia a feladatokat megállító és megindító jeleket, továbbá a figyelmet kérő egyéb jelzéseket (például tapsritmus).

Annak érdekében, hogy a tanulócsoporthoz minden tagjának figyelmét magunkra tudjuk vonni, olyan **helyezkedésre** van szükség, amely ezt lehetővé teszi. A feladatok sikeres kommunikációja érdekében szoktassuk hozzá a diákokat, hogy a jelzés érzékelése után mindenkinek csöndben, egész testével a pedagógus felé fordulva, rá kell irányítania a figyelmét!

A **teljes testfókusz** olyan nyugodt testhelyzetet jelent, amely során a tekintet a pedagógusra vetül. Szokják meg a tanulókat, hogy amennyiben nem látják a pedagógust, helyezkedjenek úgy, hogy lássák és hallják, de a pedagógusnak is oda kell figyelnie, hogy mindenki lássa és hallja őt. Vannak olyan tipikus elhelyezkedési formák, amelyek ezt nem teszik lehetővé. A kör közepén például a fél csoportnak mindig háttal helyezkedünk, ezért inkább helyezkedjünk a kör vonalára, így mindenki láthat bennünket.

Nagy térben (szabadtéren, nagyméretű tornateremben) gyakran előfordul, hogy a gyakorlás 20–40 méter hosszú területen zajlik. Ennek bekiabálása szinte lehetetlen, hosszú távon biztosan hangszálproblémák kialakulásához vezet. A hatékony eljárás az lehet, hogy a befejező jelzésre a pedagógus egy előre meghatározott területre hívja a tanítványokat, ahol röviden instruál, majd helyükre visszatérve a tanulók folytatják a gyakorlást. Ha az instrukcióhoz bemutatás is társul és fontos megfigyelési szempontokat kapnak a tanulók, akkor ez a technika az egyetlen működő lehetőség. A megfelelő hallás- és látástávolság tehát a feladat kommunikációját alapvetően meghatározó tényező.



6.8.–6.9. kép: A körvonalon történő helyezkedés megfelelő kommunikációs helyzetet teremt mindenki számára



6.10. kép: A pedagógus helyezkedésekor alapelvárás, hogy minden tanuló szemből vagy oldalról (semmiképpen nem hátulról) lássa. Mit gondol, a képen látható helyzetben lehetne optimálisan helyezkedni?

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Zavaró külső körülmények

A diákok figyelmét gyakran elvonják a külső körülmények. A másik téréfelen tevékenykedő osztály, egy elhaladó jármű vagy éppen egy repülőgép egyaránt zavaró tényezők.

Egy budapesti iskola a repülőgépek légifolyosója alatt helyezkedik el. Különösen a kisiskolások, minden elhaladó repülőgépet megfigyelnek. Az év elején ez különösen izgatottá teszi őket, ami intenzív gyakorlatok esetén balesetveszélyessé is válhat. Ön mit tenné, hogy a tanulók figyelme egyre kevésbé összpontosuljon a repülőgépekre?

Megoldás

A pedagógus azt a megoldást választotta, hogy az első tanórákon (szeptemberben) tudatosan megállította a gyakorlatot, amikor repülőgép haladt el az iskola fölött. Azt a feladatot kapták a gyerekek, hogy figyeljék meg a repülőgépet és számolják mennyi idő alatt halad el fölöttük (30–50 mp). A gyerekek eleinte érdekesnek tartották a megfigyelést, de néhány alkalmat követően már jelentősen csökkent az érdeklődésük a gépek iránt.

A feladat kommunikációjának további kiemelt szempontja annak időtartama. Különösen kisiskolás korban, de a későbbi életkorokban is jellemző, hogy a túl hosszú magyarázat figyelmetlenséget és dekoncentrátságot szül. A hatékony feladatadás mindig rövid és tömör, amely minden szükséges információt tartalmaz a gyakorláshoz. Ha több információt akarunk adni, akkor célszerűbb azt kisebb megszakításokkal, több részletben „adagolni”.



6.11. kép: Koncentrált figyelem testnevelésórán

6.5.2. A feladat ismertetésének lehetőségei, verbális és nonverbális módszerek

A feladatok ismertetése és a megértés a pedagógus közvetlen közreműködésével verbális és nonverbális módszerekkel vagy ritkábban valamilyen média (például videófilm, animáció, hanganyag, képsorozat) segítségével egyaránt megoldható. Cél, hogy motiváló, hatékony, időtakarékos és egyben változatos megoldásokat válasszunk.

Egy mozgásanyag oktatásakor az oktatási stratégiáknál már esett szó arról, hogy a direkt mozgásoktatás (interaktív tanítással) és az indirekt mozgásoktatás (vezetett felfedezéssel) alapjaiban különböző didaktikai megközelítést kíván. Míg a direkt oktatás során a szemléltetéssel mozgásképet kívánunk kialakítani és azt reprodukív módon gyakoroltatni, addig az indirekt megoldásnál a tanuló saját tapasztalataira építve sokféle feladatmegoldáson keresztül vezetjük a kívánt mozgásminta kialakulásához. Utóbbi esetben a szemléltetés nem a végső megoldás mintaszerű bemutatását célozza, hanem a tanulás közbülső állomásainak kialakítását segíti, ahol a helyes mozgásminta csak a tanulói kísérletezést követően alakul ki.

A feladat ismertetésének első lépése, hogy tisztázzuk az adott mozgáskészség pontos megnevezését, szakaszait, alkalmazásának körülményeit (Mikor, miért, hogyan használjuk?). Ez az első alkalommal hosszabb időt vesz igénybe, de motiváló hatású és a folyamatos gyakorlás során már csak szorosan a tanuláshoz kapcsolódó információkkal kell majd foglalkoznunk.

Az első lépés tehát általában valamilyen verbális instrukció (utasítás, kérdés, magyarázat vagy kérdés), amely kapcsán az alábbi szempontokat kell figyelembe vennünk.

1. Legyen egyszerű, vegye figyelembe az életkori sajátosságokat és legyen viszonylag rövid!

Tapasztalatunk szerint gyakori hiba, hogy túl kevés vagy éppen túl sok információt kíván egyszerre átadni a pedagógus. Az elégtelen mennyiségű információ értetlenséghez, míg a nagy mennyiségű a lényegi információ elvesztéséhez vezet.

A mozgásoktatás során törekednünk kell a szaknyelvi ismeretek folyamatos és fokozatos bővítésére, ami azonban nem mehet a megértés kárára. Különösen kisiskolás korban tartózkodnunk kell a hosszú „hegyibeszédektől”, kiselőadásoktól, bonyolult szaknyelvi instrukcióktól, mert a tanulók ezekből nem képesek sem kiszűrni, sem megjegyezni a lényegi információkat. Az instrukciók optimálisan ne legyenek hosszabbak 30-40 másodpercnél és ragadják meg a tanítványok emlékezetét. Ha a mondanivalónk ennél az időtartamnál hosszabb, akkor azt több részletben kommunikáljuk az oktatás során.

A mozgásokhoz társítható képeknek, hasonlatoknak különös jelentőségük van. Egy-egy mozdulat, mozgás végrehajtását közvetlenül köthetjük egy olyan mentális képhez, más szóval analógiákhoz („lágyan, mint egy pihe”; „pattogóan, mint a jégeső”, „hajlítva, mint a banán”...), amely alapján a gyermek sokkal motiváltabban, könnyebben és a pszichikus funkcióit is erőteljesen bekapcsolva próbálja megoldani a feladatot. Szó sincs tehát arról, hogy ez a típusú instrukciós környezet szakszerűtlen volna, sőt, kifejezetten támogatja a tanulást és a testnevelés hosszú távú célrendszerét. A serdülőkort megelőzően elengedhetetlen a használata. (A 7. fejezetben részletesen foglalkozunk az analógiákkal.)

2. Adjon világos képet a feladról, segítse a tudatosítást és a tanulási célokkal való azonosulást!

A testnevelés egyik gyakran előforduló negatív jelensége, hogy a tanulók nem tudják, hogy mit miért csinálnak, mi hogyan segíti a tanulásukat. Minden feladatnak tudatosítható célja van, amely célokkal való azonosulás támogatja a pozitív és motivált légkör kialakulását és segíti a feladat értelmének megértését a tanulási folyamat egészében. Egy feladattal kapcsolatos (1) tipikus példák, (2) a helyes és a helytelen végrehajtások, (3) az ellentétek szembeállítás, valamint (4) a nehezebben érthető, problematikus részek ismétlése hozzájárul a tanulási feladat pontos megértéséhez.

(1) A tipikus példák a korábbi tanulási tapasztalatokhoz kötik az új információt. Például „Emlékeztek, hogy amikor a kislabdahajtást tanultuk, akkor nagyon figyeltetek arra, hogy a fül mellett vezessétek a könyökötöket? A következő feladatban ahhoz hasonlóan kell majd az ütőmozdulatot gyakorolnotok.”

(2)–(3) A helyes és helytelen végrehajtások, valamint az ellentétek szembeállítása ugyancsak segíti a feladat megértését. A hajlított vagy nyújtott végtagok használatának, a mozdulat(ok) sebességének (lassú vagy gyors), továbbá az alacsony és nagy erő kifejtés alkalmazásának szembeállításával segíthetjük a tanulókat a mozgás minőségi jellemzőinek érzékelésében.

(4) A nehezebben érthető, illetve a kulcsfontosságú információk kismértékben eltérő módon történő ismétlése hangsúlyokat képez a tanulásban, ami kapaszkodókat jelent a megértésben. Gyakori hiba, hogy a pedagógus többször egymásután, ugyanúgy, ugyanazokkal a szavakkal ismétli el a feladatot. Ez egyrészt idővesztést jelent, másrészt könnyen megszokják a tanulók, hogy nem kell teljesen összpontosítaniuk az első instrukciókra, mivel úgyszólván újra fogják hallani azokat. Egy idő után kifejezetten unalmassá és zavaróvá teszi az információ hatékony közlését, ha ugyanazt sokszor ismétljük egymás után. Az ismétlésnek akkor van igazán jelentősége, ha például egy kérdés kapcsán kiderül, hogy mégsem érthető a feladat.

3. Válassza szét a menedzsmet (szervezési) típusú információkat és a konkrét feladatra vonatkozó információkat!

Az „Először szervezz, utána taníts!” alapelv azt jelenti, hogy először a feladat végrehajtásához szükséges szervezeti kereteket alakítjuk ki, amit a konkrét feladathoz kapcsolódó instrukció követ. Például először alakítsuk ki a csoportokat és vetessük fel a szükséges eszközöket, majd utána közöljük a feladatot! Ezzel a megoldással a tanulók számára könnyebbé válik az információk szétválasztása és összességében több tanulással tölthető aktív időt eredményez, mivel nem kell a sorozatos félreértések miatt állandóan újra elmondani a feladatokat.

4. Ha kérdések vezetik a feladatadást, akkor a kérdéseknek specifikusnak, konkrétaknak és megválaszolhatóknak kell lenniük (például vezetett felfedezéses tanulásnál)!

Például „Melyik volt az a mozgáskészség, amit a legutóbbi alkalommal a labdavezetéssel kötöttünk össze?” vagy „Ki tudja annyira összegömbölyíteni magát, mint egy labda?”

Az általános, sokféle válaszlehetőséget adó kérdések a feladatadaskor nem hatékonyak. Az ilyenkor feltett két-három kérdésnek fokozatosan, de biztosan kell elvezetnie a tanulókat a kívánt válaszhoz, vagyis, hogy mi lesz a következő feladat (konvergens tanulás). Ha ez a válasz nem egyetlen helyes válaszlehetőséget kínál (divergens tanulás), akkor a kérdésnek utalnia kell az előzetes tapasztalatra.

NONVERBÁLIS MÓDSZEREK – A (PEDAGÓGUSI) BEMUTATÁS, A (TANULÓI) BEMUTATTATÁS

A nonverbális módszerek között első és leggyakoribb a **bemutatás**, amely egy mozgásanyag vizuális képének egészét vagy specifikus részeit szemlélteti a tanulók számára. A **bemutattatás** ellenben egy vagy több tanulóól kéri az adott mozgás bemutatását a feladat szemléltetése érdekében. Mindkét módszer az iskolai testnevelés legjellemzőbb, egyedinek tekinthető eljárása, amely az úgynevezett megfigyeléses tanulásra épít.

A **megfigyeléses tanulás** jól működő mozgástanulási módszer, amit a tudományos kutatások is rendre alátámasztanak (Ferrari, 1996; Maslovat és mtsai., 2010). A bemutatások mintát adnak a mozgásfeladat végrehajtásának kritériumaihoz, hozzájárulnak a tanulandó mozgás mentális tervének (képének) kialakulásához. (A téma előkerül a 7. fejezetben az implicit és explicit tanulásnál is.)

A bemutatással kapcsolatos alapvető elvárás, hogy mintaszerű és pontos legyen. A rosszul bemutatott mozgásfeladat téves képet nyújt a diákoknak, ami hibás reprodukciókhoz vezethet. Ha a pedagógus nincs kellően felkészülve egy adott mozgásfeladat bemutatására és nem képes megtanulni azt, akkor inkább válasszon alternatív módszereket, mint a tanulói bemutatást vagy a videós szemléltetést.

ÉRDEKES TUDOMÁNYOS EREDMÉNY

Egyes mozgástanulással foglalkozó kutatókat az a kérdés foglalkoztatja, hogy mikor eredményesebb a megfigyelésre épülő tanulás. Azt gondolhatnánk, hogy a mintaszerű, „szakértői” videós mozgásbemutatás (például egy élsportoló által) sokkal hatékonyabb, mint az ügyetlenebb, kezdők általi bemutatás. A kutatások azonban rávilágítottak, hogy a megfigyeléses tanulás a bemutató készségszintjétől függetlenül eredményes lehet (Pollock és Lee, 1992; McCullagh és Meyer, 1997), sőt bizonyos esetekben a tanulói modell még hatékonyabb is (Adams, 1986). Schmidt és Lee (2011, 259. o.) *Janelle és mtsai.* (2003) kutatása nyomán megállapítja, hogy nem a bemutatás készségszintje az elsődleges fontosságú tényező, hanem sokkal inkább az, hogy milyen típusú információt takar. „A kutatások eredményei azt sugallják, hogy a (mozgás-) hibák megfigyeléséből többet tanulunk, mint a helyes végrehajtásokból.”

ALAPVETŐ ELVÁRÁSOK A BEMUTATÁSSAL SZEMBEN

- kiemeli a mozgás azon kritikus elemeit, amelyet a tanulóknak meg kell figyelniük;
- pontos és egyértelmű;
- többször, szükség esetén többféle szögből is érzékelteti a végrehajtást;
- lassabb, jól megfigyelhető formában is megtörténik, akár teljesen lelassítva és a kritikus pontokon megállítva a mozgást;
- szükség esetén (ha van az osztályban balkezes vagy ballábas) mindkét oldalra megtörténik;
- céltól függően tükörképben vagy azonos helyzetben történik;
- bekapcsolhat egy vagy több tanuló a végrehajtásba;
- összekötött formában jelenik meg a verbális instrukciókkal;
- kiegészülhet egyéb nonverbális szemléltető eljárásokkal, mint például képsorozatokkal vagy videófelvétellel.

A **bemutatás** az iskolai testnevelés hagyományos módszere. Alkalmazásának azonban többféle pedagógiai aspektusa van, ami nem csupán a mozgástanulás reprodukív, utánzásra épülő megközelítését jelenti. A kreatív, problémamegoldó gondolkodást és mozgásválaszokat kívánó indirekt mozgásoktatás más szemléletet követel a bemutatásokkal kapcsolatban. A bemutatások ebből a tanulásfelfogásból nézve ugyanis korlátozzák a tanulói kreativitást és spontaneitást, mivel gyakorlatilag egyetlen lehetséges utat mutatnak egy mozgáskészség végrehajtására. A pedagógus – ha lehetséges – inkább több lehetséges megoldást mutatson be, amelyek közül egyet vagy többet választhatnak a tanulók. Ez a megközelítés a tanulók kreatív válaszait igyekszik megragadni, azokra építve vezeti a tanulást a szükséges irányba. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a gyerekek azt és úgy csinálnak, amit és ahogy akarnak. Szó sincs erről. A feladatok, problémák megoldását körülíró instrukcióknak itt is egyértelműeknek kell lenniük és támogatniuk kell, hogy a tanulók a megoldásaikkal, mozgásválaszaikkal egy jól körülhatárolt feladatcsoporton belül maradjanak. A vizuális képek tehát a mozgáson keresztül megoldható problémák egyes példái, soha nem a végleges megoldások.⁵

A **bemutattatás** során a pedagógus egy vagy több tanuló aktív közreműködésével szemlélteti a feladatot. Amikor csak lehetőség van rá és az osztályunk valamelyik tanulója képes a tanulandó mozgásanyag megfelelő színvonalú bemutatására, használjuk ki az alkalmat. A kortársak által adott minta különösen a pubertás időszakból kezdődően válik kiemelten fontossá. A bemutatásra vállalkozó tanulót akár önként jelentkezik, akár a kérésünkre mutat be egy feladatot, mindig erősítsük meg vállalkozó döntésében. Megfelelő végrehajtásnál evidens a pozitív megerősítés, de ha véletlenül hibázik vagy téveszt, akkor is kezeljük empatikusan. Finoman érzékeltessük, hogy nem volt tökéletes a bemutatás, majd kérjünk meg mást, aki várhatóan jobban fogja megoldani a feladatot! Fokozottan ügyeljünk, hogy ne mindig ugyanazok legyenek a középpontban, illetve, ha tudjuk, hogy a tanuló bizonyosan hibázni fog, akkor ne hívjuk ki az osztály elé! Ha látunk egy jó megoldást egy kevésbé ügyes tanulótól, igyekezzünk pozitív légkörben, dicséret



mellett kiemelni őt! A bátorság és az önbizalom építésében ez a megoldás erőteljes hatásokat képes kifejteni. Ne kényszerítsünk senkit arra, hogy „leégjen” az osztály előtt, vagyis ne használjuk a bemutatást büntetésként!

A bemutatás rendkívül hasznos a kortársi minta mellett abban is, hogy a pedagógus közvetlenül meg tudja állítani a mozgást, illetve kívülről láttatni tudja a helyes és a korrigálandó mozgásrészleteket.

A bemutatásnak kiemelt jelentősége van, ha valamilyen oknál fogva a pedagógus nem képes az adott mozgást megfelelő szinten végrehajtani. Ilyenkor egy-egy tanuló megtalálása megfelelő megoldásként is jelentkezhet.

A bemutatás szerepét vizsgáló sporttudományi kutatók rámutattak, hogy a bemutatás hatékonysága több tényezőtől függ, vagyis nem jelenthetjük ki, hogy minden esetben hatékony és szükséges. *Haibach* és munkatársai (2011) például kiemelik, hogy amikor a feladat egyszerű vagy a tanulók már jól ismerik a feladatot és annak követelményeit, amikor a mozgás eredményessége sokkal fontosabb, mint a végrehajtás minősége, akkor a bemutatás nem hatékonyabb, mint más típusú információ. Hasonló következtetésre jutott *Magill* (2012), aki úgy véli, ha egy ismert mozgás valamilyen paraméterét megváltoztatjuk (például a sebességét), akkor a bemutatás nem hatékonyabb, mint más információforrások. *Darden* (1997) táblázatban foglalta össze a szakértő (pedagógus) és a társak által bemutatott feladatok jellemzőit (6.3. táblázat).

PEDAGÓGUS	TANULÓ
A bemutatás reprezentálhat...	
<ul style="list-style-type: none"> ● magasabb tekintélyt (státuszt); ● magas szintű teljesítményt; ● ismételt, folyamatos bemutatásokat; ● korrekt teljesítményt; ● tanulási szempontokat bemutatással; ● a korrekt technika felismerést; ● egyetlen korrekt technikát; ● bátorítást az utánzásra és a pontos reprodukcióra. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ugyanolyan státuszt (társ); ● a teljesítményt, mely éppen hogy magasabb, mint a társaké; ● sokféle bemutatást; ● korrekt teljesítményt hibákkal; ● oktatói visszajelzést bemutatás közben, tanulási szempontokkal összekötve; ● az előforduló hibák felismerését és korrekcióját; ● különböző feladatmegoldások felfedezését; ● bátorítást a problémamegoldásra és gondolkodásra.

6.3. táblázat: A pedagógus és tanulói bemutatások jellemzői (Darden, 1996 nyomán)

A MÉDIA FELHASZNÁLÁSA, A KÖZVETETT SZEM- LÉLTETÉS

Média alatt minden olyan oktatástechnikai, oktatásinformatikai eszközt értünk, amelyet információközlési vagy rögzítési szempontból felhasználhatunk a tanulás érdekében. A legkönnyebben alkalmazható médiát a feladatlapok, feladatkártyák, rajzok, fényképek, videók jelentik. A feladatkártyák alkalmazásának jelentőségéről a 4.

fejezetben már részletesen írtunk, valamint könyvünk első kiadásának DVD-melléklete is ennek alkalmazását mutatja be, ezért itt nem térünk ki felhasználási lehetőségeire.

Az elmúlt tíz évben gyökeresen megváltoztak az oktatást támogató segédeszközök. Amíg a múltban a kazettás magnó, esetleg videomagnó, írásvetítő és a fatábla voltak az elérhető oktatástechnikai eszközök, addig ma-

napság a mobileszközök, mint a bluetooth-os lejátszó, MP3-lejátszó, okostelefon, laptop, digitális-interaktív tábla, digitális fényképezőgép, digitális videokamera, tablet internet elérhetőséggel (bluetooth és wifi adatátviteli lehetőségekkel), pulzuszámoló óra, pedométer, testnevelésben alkalmazható szoftverek (például NETFIT® szoftver) azonnal felhasználható elemei lehetnek a testnevelésórán alkalmazott ismeretkövetési lehetőségeknek. A testnevelésórán történtek, a mozgástanulás és játéktevékenység során megvalósult játékhelyzetek, a mozgásanalízis, a gyakorlatok megörökítése ma már nem ütközik technikai akadályokba. A mobilapplikációk elmúlt években lezajlott tömeges megjelenése közvetlenül össze tudja kapcsolni a hétköznapi életvezetést és a testnevelésórai ismeretanyagot, tapasztalatokat.

Ebben az alfejezetben nem célunk az egyes eszközök felhasználási lehetőségeinek bemutatása, azonban fontosnak tartjuk leírni, hogy a digitális technikai eszközök alkalmazása közel áll a „Z” és alfa generáció mindennapi gondolkodásához, ami nagy motivációs erőt, egyben kiaknázatlan lehetőségeket rejt magában.

A média használatokor fokozott figyelmet kell fordítanunk arra, hogy a testnevelésórák aktívak és gördülékenyek maradjanak. Sajnos jelenleg nagyon kevés olyan digitális anyag érhető el speciális oktatási célokra, amely az iskolai testnevelésre fókuszál. A youtube-on, illetve egyéb helyeken elérhető videótömeg ugyanakkor csak nagy körültekintéssel és komoly előszűrés mellett alkalmazható testnevelésórákon.

Az önállóan vagy csoportban, projektszerűen összeállított kreatív produktumok, azok felvétele és megtekintése olyan közös értékeket teremthet, amelyek hatékonyan segíthetik az iskolai testnevelés mindhárom személyiségdomént érintő céljait.

6.5.3. A tanulási szempontok, avagy az oktatási fókuszpontok kiválasztásának módszertana

Az oktatás folyamatában a feladat ismertetésekor, bemutatásakor olyan tanulási kapaszkodókat kell adnunk, amelyeket a tanítványok hatékonyan képesek felhasználni

mozgásvégrehajtásaik közben. A **tanulási szempontok** a mozgásvégrehajtás szempontjából kritikus kulcsszavak, kifejezések, amelyek segítik az adott mozgás kognitív megértésének és egyben a mozgás tanulásának eredményességét. Ha a pedagógus szemszögéből közelítjük meg, akkor az **oktatás fókuszpontjainak** is nevezhetjük őket. Az olyan felszólítások, kulcsszavak mint például „Magas könyök”; „Ellentétes láb”; „Lendíts a karoddal!”; „Bokából szökdelj!”; „Nézz a dobás irányába!” segítik a figyelem összpontosítását a mozgás lényegi mozzanatára. Hagyományosan ezt **helyes végrehajtásra utalásnak (HVU)** is nevezzük. A tanulási szempontok megadásának sajátos módszertani szabályszerűsége van. A mozgástanulás kezdeti szakaszában a tanulási szempontnak a mozgás legfontosabb, **vezető műveletére** (kritikus mozgásszerkezeti összetevőire) kell összpontosítani. Ez fogja biztosítani, hogy nagy vonalakban sikerüljön azt végrehajtani. Az ugrások esetében például a legfontosabb összetevő, hogy hajlított térdrel indítsa a tanuló az ugrást. Amíg a hajlított térd nem valósul meg, addig a karmunkával vagy a talajra érkezéssel nem érdemes foglalkozni. A labdavezetés esetében az első lépés a labda és a tenyér rásimuló helyzetének és a pumpáló mozdulatnak a megéreztetése („*Simuljon a kezed a labdára! Pumpáld lefelé a labdát!*”). A törzs helyzete vagy a láb rugózó mozgása még másodlagos tényezők. Ahogy azonban a mozgás vezető művelete rögzül, úgy építhetjük egymásra a mozgás további összetevőit a gyakorlás és a mozgástanulás folyamán.

A gyakorlás során természetes, hogy a vezető műveleteken kívül számos egyéb, egyénre jellemző hiba is fellép. A kezdő pedagógusok gyakori tévesztése, hogy egy időben, egy gyakorlási periódusban, minden hibát ki akarnak javítani. Ez a megoldás nem hatékony, mivel egyrészt szétszórja a pedagógus figyelmét („*Mire is figyeljek?*”), másrészt megzavarja a tanulói végrehajtást is. A pedagógus visszajelzésének (köztük a hibajavításnak is) az oktatás fókuszpontjaira kell tehát összpontosulnia. További probléma, hogy a mozgáshibákkal és azok negatív mivoltával kapcsolatos tudományosan meghaladott elképzelés még mindig mélyen gyökerezik a hazai szakmai köztudatban. A tanulás során jelentkező természetes mozgásvariabilitás ezért rendszerint hibaként kezelt jelenség.

Fontos, hogy a tanulók (akár gyerekekről, akár felnőttekről van szó) a mozgástanulás során egy, a tanulás későbbi szakaszaiban legfeljebb két szempontra tudnak figyelni. Ebből fakadóan általános szabályként fogadjuk el, hogy **egy időben egy tanulási szempontot emelünk ki** a gyakorlás folyamán a mozgástanulás kezdő szintjén, míg a második szinten és idősebbeknél esetlegesen két szempontot nevezünk meg. Ha az egyén a tanulási szempont(ok)nak megfelelően hajtja végre a mozgást (még ha más hibákat el is követ), akkor teljesítette a feladatát, vagyis dicséretet érdemel.

A tanulási szempontokat először általában minden tanulandó mozgás esetében a bemutatáskor, a magyarázatba fűzve adjuk meg. A bemutatásnak és a tanulási szempontnak összhangban kell lennie. Érdemes a kritikus pontokon megállítani és/vagy kiemelni az adott mozdulatot. Ez kulcsfontosságú a tanulók figyelmének vezetésében.

A tanulási szempontok kijelölésekor szem előtt kell tartanunk, hogy (1) a tanulási szempontnak rövidnek, könnyen megjegyezhetőnek és pontosnak kell lennie; (2) illeszkednie kell a tanulók életkori jellemzőihez, tanulási tapasztalataihoz. Általánosságban kijelenthető, hogy a bonyolult és hosszú szaknyelvi közlések nem segítik, inkább hátráltatják a tanulást. Az is kijelenthető, hogy a korábban már említett képzülethez köthető hasonlatok nagymértékben segítik a megértést (például „*Úgy ugorj, mint egy kenguru!*”).

A tanulási szempontok kiválasztása és a tanulási folyamatban történő egymásra építése nagyfokú szakmai tapasztalatot és tudatos felkészülést igényel. Különösen az összetettebb vagy a viszonylag nehezebb mozgáskészségek esetében a **rávezető vagy kényszerítő gyakorlatok** általában egy-egy tanulási szempont megérettetésében játszanak szerepet. A gurulóátfordulás előre például egyszerű gyakorlatnak tűnik, azonban sajnos sok óvodásnak és kisiskolásnak okoz problémát a gördülékeny végrehajtása. A tónusosan domború hátán történő lendületes gördülés, a mozgás vezető műveletét jelenti. Egyik rávezető gyakorlata a zsugorulásból történő gördülés hátra és előre (becenevén „*kisgombóc*”). A gyakorlat két

tanulási szempontja a leszorított állal kialakított domború hát és a lendületes gördülés. A rávezető gyakorlatban szerzett tapasztalatok ezután könnyen alkalmazhatók a tanulandó mozgáskészség végrehajtásában.

A fenti példa jól érzékelteti, hogy a **zárt jellegű mozgáskészségek** oktatásakor a tanulási szempontok a test és a tér vagy a test és az erő kifejtés viszonyában nyernek értelmet. A **nyílt jellegű mozgáskészségek** esetében, ahol a környezetnek állandó befolyása van a mozgás végrehajtásának sikerességére a tanulási szempontoknak követniük kell az oktatási folyamatot.

A nyílt jellegű készségeket az első gyakorlatokban zárt jellegű készségekként tanítjuk. Erre a későbbiekben még kitérünk, de egy példán bemutatva ez azt jelenti, hogy a labdadobásokat nem a kosárlabda játékban próbáljuk megtanítani, hanem zártabb környezeti feltételek mellett falnál vagy párban. Ahogy stabilizálódott a mozgás, úgy helyezzük autentikus, életszerű környezetbe és ezzel az oktatás fókuszpontja nem a mozgás végrehajtására, hanem annak alkalmazására tolódik át. A tanulási szempontnak ehhez illeszkedve az alkalmazásra kell reflektálnia. (Például: „*A védő helyzetétől függően alkalmazz pattintott átadást!*”) A nyílt jellegű készségek esetében törekedni kell arra, hogy mielőbb alkalmazó gyakorlásba illesszük a mozgást. Az alkalmazó gyakorlás körülményeit természetesen úgy szükséges igazítani, hogy a mozgás nagyfokú sikeresség mellett legyen végrehajtható, alkalmazható. Ebben a feladatok közötti és a feladaton belüli variációk, specifikusan a játékok esetében a megkötések, könnyítések és nehezítések biztosítják ezt a módszertani elvárást.

Az oktatás folyamán a tanulási szempontok összefűzhetők, integrálhatók, amellyel egy mozgás legfontosabb összetevői jól leírhatók (Pangrazi és Beighle, 2013). Az **integrált tanulási szempontok** több kulcsszóból állnak és segítenek az információsűrítésben, a helyes végrehajtással kapcsolatos követelmények felidézésében és természetesen a végrehajtásban.

Példák az integrált tanulási szempontokra, mint emlékeztető kifejezésekre, kulcsszavakra:

„Állat le, domborít és gurul!” (gurulóátfordulás)
„Megállít, felnéz, passzol!” (két játékos kapcsolata)
„Lekészít, befordul, dob!” (kislabdahajítás)
„Lép, nyúl, bekísér!” (labdaelkapás)

A különféle mozgások tanulási szempontjainak elsajátítása – legyen szó egy-egy szempontról vagy integrált szempontokról – a hatékony motoros tanulás alapfeltételét jelentik és segítik a különféle mozgások mentális képének formálását, továbbá a motoros végrehajtást.

6.5.4. A feladatok céljainak meghatározása

A mozgásos feladatok céljainak meghatározása a mozgásoktatási folyamat lényeges eleme. A pedagógusnak megfelelő érzékeléssel képesnek kell mutatkoznia a feladat céljainak módosítására annak érdekében, hogy a tanulók minél nagyobb fokú sikeresség és önbizalom mellett gyakoroljanak. A célok vonatkozhatnak a mozgás képére, minőségi jellemzőire, eredményességére, kognitív (például taktikai megoldás) és szociális (például kooperáció mértéke, sikeressége) összetevőkre egyaránt.

A mozgástanulás kezdetének gyakorlati céljai között elsődleges a tanuló számára, hogy „valahogy” sikerüljön a mozgást végrehajtani. A mozdulat pontossága, eredményessége nem lényeges tényezők ezen a ponton. Jó megoldás, ha a pedagógus egyrészt többször hangoztatja, hogy „Bátran hibázz!” vagy „Nem baj, ha hibázol!”, illetve tisztázza a feladattal kapcsolatos elvárásait.

Ki kell jelentenünk és képviselnünk kell azt a szemléletet, amely szerint **az iskolai testnevelésnek olyan környezetben kell zajlania, ahol a tanítványok nem félnek hibázni**, illetve nem érzik rosszul magukat, ha hibáznak.

Gyakori jelenség sajnos, amikor a pedagógus viccet csinálva egy-egy hibából vagy tanulói végrehajtásból szarkasztikus kijelentéseket tesz a tanulóra, a tanuló teljesítményére. Az olyan bántó és pedagógiai nézőpontunkból nézve helytelen szófordulatok, mint például a „Szép volt, fiam!; Nagyszerű öreg, így tovább és veszítünk!; Láttátok a balerinát?; Ne bénázz már!” tipikusan ellentétesek a pozitív tanulási környezet kialakításával szemben támasztott pedagógiai elvárásokkal. Nem csupán a tanuló számára

rendkívül bántó, hanem a többi tanulótárs számára is azt sugallja, hogy a szarkazmus vicces és ezt nekik is lehet használni.

Az első próbálkozások alatt a tanítványoknak meg kell érezniük a mozgás egészét, kinesztetikus információk birtokába kell jutniuk. Hatékony, ha ilyen esetben a pedagógus olyan frázisokkal él, mint például: „Ne aggódjatok, ha nem sikerül, azt szeretném, ha ráéreznétek a mozgásra!” vagy „A feladat során a tanulási szempontra koncentráltok, nem lényeges, hogy hányszor sikerül eltalálnotok a célt.” vagy „Ebben a játékban nem érdekel az eredmény, az a fontos, hogy minél többször alakítsatok ki 2-1 elleni helyzeteket!” Általános szempont, hogy **kezdetben célszerű a tanuló mozgás minőségére fókuszálni**, ahol az eredményesség csak másodlagos tényező. A későbbiekben a célok fokozatosan átalakíthatóak a mozgás szám szerint kifejezhető eredményességére, a versenyszerű összemérésre. Ugyancsak szempont, hogy törekednünk kell olyan célok kitűzésére, amelyet az osztály minden tanulója képes lehet megoldani. Ha a célokat az ügyesek könnyen elérték, akkor progresszíven emeljük a kihívást számukra. („Azt kérem, hogy a saját hulahopp karikátokban állva folyamatosan gyakoroljátok az alkarérintést a falnál, amíg tízből ötször nem sikerül. Akinek sikerült az emelje egyel a célt önmagának és gyakoroljon tovább!”)



FONTOS!

A „Ki tudja a legtöbbször, legmesszebbre vagy legmagasabbra?” kérdések kifejezetten kerülendők! Ez ugyanis csak egy tanuló sikerességét garantálja, míg az osztály többi tagja nem tudja elérni a kitűzött célt. Ráadásul a fenti típusú feladatkijelölést mindig ugyanazok a tanulók (ügyesebbek, fittebbek, sportolók) képesek sikeresen teljesíteni. A helyes kérdés úgy hangzik, hogy „Ki tud többet, mint korábban?”, „Ki tudja a saját rekordját, egyéni legjobbját túlszárnyalni?” „Ki tudja a saját célját elérni?” Ebben a tanulási helyzetben a befektetett energiáitól függően mindenki sikeres lehet, nem csupán a „domináns”, ügyesebb tanulók. Ez teremt feladatorientált tanulási környezetet, amely minden tanulót erőfeszítésre készítet.

A célok lehetőség szerint legyenek adaptálhatók az osztály tagjainak tanulási szükségleteihez. Ugyanabban a hetedik osztályban lehetséges, hogy valaki már a saját egyéni rekordjának túlszárnyalására törekszik, míg más még a mozgást minőségi célokkal gyakorolja. Az tehát, hogy mi számít a tanuló szempontjából jó teljesítménynek, mindig az adott helyzet és az egyéni szükséglet dönti el. A kötélmászás során egy magas BMI-vel rendelkező tanuló számára releváns cél lehet, ha 2-3 fogást tesz meg a kötélen, míg mások számára már a függeszkedés jelent kihívást. A tartós futás magasabb pulzusszámon mindig nagyobb intenzitást jelent, még ha a futás sebessége alacsonyabb is. Feltehetjük a kérdést: melyik tanuló erőbedobása volt nagyobb? Aki bár lassabban futott, de magasabb pulzusszámon (nagyobb intenzitással) vagy aki gyorsabban futott, de alacsonyabb pulzusszámon? A megítélés tehát mindig relatív. A kimeneti teljesítmény nem minden esetben tükrözi a valódi energiabefektetést, terhelést.

Olyan helyzeteket is teremtenünk kell, amelyek során a tanulók önmaguknak választanak és jelölnek ki célokat. A tanítványoknak meg kell tanulniuk a testnevelésórán, hogy hogyan tudnak a mozgásos viselkedésükkel kapcsolatos célokat önállóan kitűzni, azt monitorozni és elérni. A lépésszámlálók (pedometerek), pulzusmérő órák, fittségi tesztek olyan eszközök, amelyek segítségével nagyszerűen érzékeltethetők ezek a folyamatok.

A differenciált, egyéni teljesítménycélok kijelölésére kiválóan alkalmazható a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®), mint egészségközpontú fittségi tesztrendszer (Kaj és mtsai., 2014, 2019).

6.5.5. A megértés ellenőrzése

Állandó kérdésként jelenik meg a pedagógusok számára az oktatás folyamán, hogy vajon mit értettek meg a tanítványok az instrukciókból, példákból, bemutatásokból, milyen problémák fognak felmerülni. A **megértés ellenőrzése** általában közvetlenül az instrukciókat követően történik, alkalmazásának egyszerű oka van. Jelentős időmegtakarítást eredményezhet, mivel probléma esetén nincs szükség a teljes feladatközlési folya-

mat újratekérésére, a figyelem ismételt megteremtésére, újraszervezésre.

A testnevelésórán gyakran szeretnénk, hogy a tanítványok kérdéseket fogalmazzanak meg, ha nem értenek valamit. A kérdéseket azonban sokszor rendkívül nehéz „kicsikarni” a tanulókból, amely háttérben bizonytalanság, önbizalomhiány, a társak előtti megszégyenülés lehetősége, motivációhiány és érdektelenség vagy éppen a pedagógustól való félelem állhat. Mások ugyanakkor mindenáron és minden alkalommal szereplési vágytól fűtöttek.

A leggyakrabban előforduló hiba a pedagógus részéről, amikor az alábbi kérdés hangzik el: „*Van valakinek kérdése?*”. Ne legyen kétségünk, hogy többeknek lesz, attól függetlenül, hogy értették-e a feladatot vagy sem. Ráadásul csak nagyon ritkán kapunk érdemi, fontos kérdést különösen az alacsonyabb évfolyamokon. Kerüljük tehát a fenti általános és megfoghatatlan kérdésfeltevést, amely helyett alternatív és hatékony megoldásként az alábbi, **megértést ellenőrző módszereket** javasoljuk (Rauschenbach, 1994 nyomán).

● Nyomon követés

Ezzel a módszerrel egyszerűen arra kérjük a kiválasztott tanuló(ka)t, hogy mutassák be a hallott és/vagy látott feladat egészét vagy részeit. Ha meg akarunk tehát győződni arról, hogy mindenki számára világos-e a feladat, akkor kérjünk egy gyors bemutatást. Például: „*Ilona, mutasd meg kérlek, meddig is kell behajlítanod a térded!*” vagy „*Álljon fel mindenki és mutassa meg, hogy hol kell eltalálnia a labdát!*” Ha valami probléma merül fel, akkor azonnal tudunk reagálni.

● Együttes válasz (kórusban)

Ez az eljárás olyan lehetőségeket kínál, amelyek során a tanulók szóban vagy kézmozdulatokkal reagálnak a feltett kérdésre. Ha például azt kérdezzük, hogy: „*Mit kell tennie a menekülőnek, amikor a fogó elől fut?*”, akkor az osztálynak lehetősége van kórusban megválaszolni, hogy például: „*Irányt változtatni!*”

A kézmozdulattal történő reakciókat megelőzően gyakran a feladat végrehajtásának helyes és téves módjait mutatja meg a pedagógus, amelyek közül az osztály tagjainak például kézfeltartással kell kiválasztaniuk, hogy melyik a helyes és melyik a helytelen megoldás, illetve ki melyiket gondolja helyesnek.

Rauschenbach (1994) javaslata szerint ehhez a módszerhez a pedagógusnak először meg kell tanítani, hogy amikor a kérdés végén elhangzik, hogy „Osztály?”, akkor mindenkinek reagálnia kell a kérdésre.

● Megisméltetés a társnak

A módszer alkalmazásakor a pedagógus azt kéri a tanulóktól, hogy egy közvetlenül mellette ülő társnak mondják el a saját szavaikkal a feladatot vagy annak lényeges részeit. Jelzésre a párok kiválasztott vagy önkéntes tagja megkezdheti a rövid bemutatót vagy összefoglalót. A pedagógus ilyenkor folyamatosan figyeli a kommunikációt és szükség esetén beavat-

kozik. A módszer abból a szempontból nagyon hatékony, hogy egyszerre a fél osztálynak lehetősége van előhívni és demonstrálni, amit megértett, az osztály másik fele pedig ellenőrzi azt.

● Ellenőrző kérdés a csoportnak

Az ellenőrző kérdés a legáltalánosabb és leggyakoribb megértést ellenőrző módszer. Hatékonysága abban rejlik, hogy egyrészt mindenki potenciális válaszadóként jelenhet meg, másrészt mindenkinek kellő idő áll rendelkezésére a válasz megtalálásához. Fentieknek megfelelően tehát ne szólítsunk fel tanulót a válaszra, mielőtt nem tettük fel a kérdést (például kerülendő megoldás: „Ildikó, most tőled fogok kérdezni...”). Továbbá hagyjunk kellő időt a kérdés után gondolkodni és ne engedjük a válasz bekibálását. Az optimális gondolkodási idő a kérdéstől függ, de általában 5–10 mp-et célszerű várunk. Ez idő alatt a lassabban gondolkodók is képesek lehetnek megtalálni a válaszaikat.

6.6. A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása

A minőségi tanóra jellemzői és felépítése

A mozgásfeladatok kiválasztása, felépítése és differenciálása

A feladatok kommunikációja és megértése

A feladatokhoz illeszkedő szervezeti keretek kialakítása

A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése

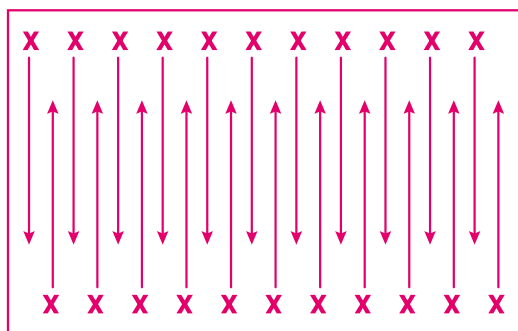
A feladatok ismertetését és a megértés ellenőrzését követően gondoskodnunk kell a biztonságos és hatékony szervezeti keretek megteremtéséről. A jól szervezett tanulási feltételekre jellemző, hogy optimális fizikai terhelést biztosítanak, amelyet a minimálisan szükséges várakozási (pihenési) idő tesz lehetővé. A tanulók és csoportok közötti optimális távolságok kialakítása a balesetmegelőzés szempontjából kiemelkedő jelentőségű. A szervezeti keretek meghatározásakor figyelembe kell vennünk, hogy egyéni, páros vagy csoportos, együttműködő és/vagy versengő kör-

nyezetben zajlik a gyakorlás. Versengő környezetben a fokozott intenzitás miatt a baleseti kockázat mindig nagyobb.

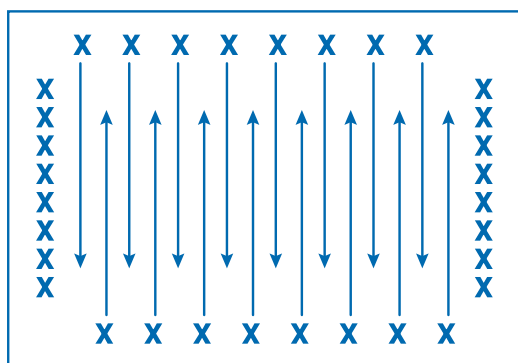
A szervezés során a tananyagtól függően kérhetünk kötött, statikus **alakzatokat**, amelyek a helyben történő (vagy viszonylag helyhez kötött) tananyagfeldolgozást teszik lehetővé. Ugyanakkor a dinamikus, de kötött **gyakorlási formációk** az osztály, illetve a csoportok valamilyen rend szerinti mozgását teszik lehetővé. Megfelelő tanulói előképzettség és felelősségtudat fennállása

esetén bátran alkalmazzunk egyre kötetlenebb, dinamikusan változó gyakorlási formációkat.

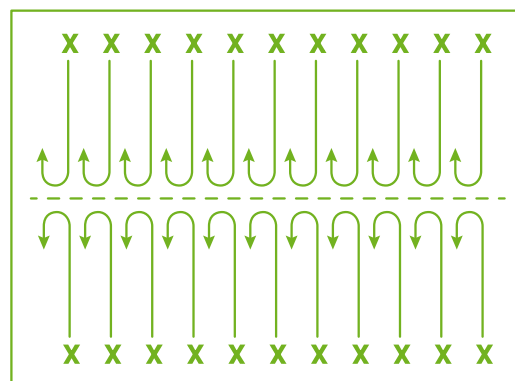
A 6.15.–6.21. ábrákon dinamikus, de kötött gyakorlási formációk láthatók. A 8.4.7. alfejezetben pedig néhány kötött, statikus alakzatot mutatunk be. Az ábrák csupán példák, hangsúlyozzuk, hogy minél érdekesebb és változatosabb (de eredményes) gyakorlási formációkat alkalmazzunk a tanórán! A gyakorlási formációk elsajátítása ugyanolyan ismeret, mint bármilyen más tananyag, vagyis a diákok a rendszeres alkalmazás során tanulják meg. Az alakzatok és gyakorlási formációk oktatását progresszíven, egymásra építve, az előképzettséghez és az életkori sajátosságokhoz igazodva kell megoldanunk annak érdekében, hogy a tanítványaink minél kevesebb félreértéssel és tévesztéssel haladjanak a feladatok közben. Így a balesetek esélye is csökken.



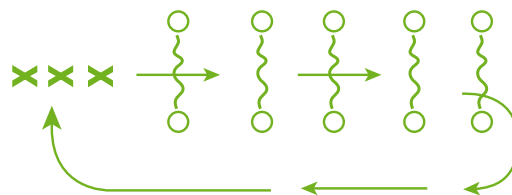
6.15. ábra: Egyéni vagy páros gyakorlási formáció kétsoros vonalból, szemben helyezkedve. A tanulók helyet cserélnék.



6.16. ábra: Egyéni vagy páros gyakorlási formáció szemben helyezkedő 4 sorból indulva. A gyakorlatokat az egymással szemben helyezkedő tanulók egyszerre vagy egymást váltva hajtják végre. Az alapvonalnál helyezkedő két sornak lehet passzív/aktív pihenő feladata (1) vagy meghatározott sorrendben részt vehetnek a feladatban (2).



6.17. ábra: Az oldalvonalon állók egymással szemben állnak és középen visszafordulva a saját helyükre futnak vissza. Kisebb területen 2-2 vagy 3-3 tanuló is állhat egymás mögött. A tanulók egymást középen kerülve is visszafuthatnak a helyükre, esetleg a szemben lévő társuk helyére.



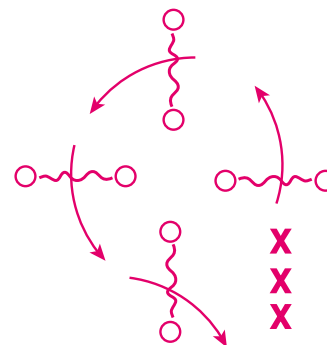
6.18. ábra: A tanulók egyes oszlopból indulnak és a feladatuk végeztével a kiindulóhelyre mennek. Hely és eszközök függvényében célszerű 4-6 fős csoportokat alakítani.



6.19. ábra: A tanulók a gyakorlatuk végeztével a szemben álló oszlop végére mennek.



6.20. ábra: A tanulók a gyakorlatuk végeztével a saját oszlopuk végére mennek vissza.

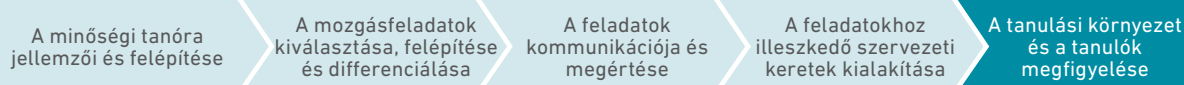


6.21. ábra: A gyakorlás körben történik és a tanulók a saját oszlopuk végére állnak vissza.

Az alakzatok és gyakorlási formációk kialakításánál törekednünk kell arra, hogy minél egyértelműbbek legyenek a térbeli határok. Ezt jelzésekkel érhetjük el a legjobban. A terek természetes határai (például falak), a sportpálya

vonalai, pionok, bóják vagy egyéb, jelzésre alkalmas eszközök nagyon fontosak a térbeli tájékozódáshoz. Az ütközések így elkerülhetőkké válnak.

6.7. A tanulási környezet és a tanulók megfigyelése



A testnevelésórán alkalmazott (mozgásos) feladatok felépítése, ismertetése és szervezése után megkezdődik az aktív feladatvégrehajtás. A tanulók elhelyezkednek a kijelölt területen, a meghatározott szervezeti formában és megkezdik a gyakorlást. De mit is csinál a hatékony pedagógus a testnevelésórai gyakorlás közben? Milyen módszertani technikákat, megoldásokat tud felvonultatni a tanulási folyamat közvetlen megfigyelése és a tanulás támogatása érdekében? Hogyan mozog, hogyan osztja meg a figyelmét és hogyan elemzi a tanulói reakciókat? Milyen módon ad visszajelzéseket?

A tanórák folyamán a pedagógusok számára komoly kihívást jelent a tanulók feladatvégrehajtásának gyakorlás közbeni megfigyelése. A megfigyeléssel összefüggő pedagógusi tevékenységek az osztálytermi körülményekhez képest extrém nehéznek ítélnétek. A testnevelésórákon ugyanis azonnali (másodpercen belüli) és adekvát reakciót kívánnak a pillanatok alatt megvalósuló mozgásfolyamatok és a tanulási környezetben megtörténő, nem ritkán balesetveszélyes szituációk. 24–30 tanuló együttes tevékenységét követni csakis strukturált, tudatos módszerekkel lehetséges. A kezdő testnevelő pedagógusoknak és sportoktatóknak gyakran ezzel a feladattal gyűlik meg leginkább a bajuk.

Két alapvető módszertani kérdésre kell tudnunk válaszolni, miközben folyamatosan megfigyeljük és követjük a tanórai eseményeket. Az egyik, hogy **mit figyelünk, mire koncentrálnunk?** A másik pedig, hogy milyen metodikai eljárások segítségével, **hogyan figyelünk?**

6.7.1. A fizikailag biztonságos tanulási feltételek nyomon követése

Az első és legfontosabb, hogy a pedagógusnak az órák folyamán mindvégig **gondoskodnia kell a fizikai biztonságról, a balesetveszélyes helyzetek elkerüléséről.** Ehhez szisztematikus megfigyelésre van szükség. A testnevelésórákon – csakúgy, mint minden tanórán – a pedagógus jogi értelemben is felelősséggel tartozik az általa tanított tanórákon történt eseményekkel kapcsolatban. Minden testnevelést tanító pedagógusnak oly módon kell megszerveznie a tanóráit, olyan gyakorlatokat és foglalkoztatási formákat kell kiválasztania a tanulók számára, amelyben minimális a baleseti kockázat. A biztonságos tanulási környezet mindenki érdekét szolgálja, éppen ezért már az első tanítási órától kezdve meg kell értetnünk a tanítványainkkal, hogy ők is felelősek a balesetmentes tevékenységekért. Balesetveszélyes helyzetek, apró sérülések még a legjobban szervezett tanórán is előfordulhatnak, azonban a körültekintő testnevelő pedagógusok tanóráin lényegesen kevesebb baleset történik, mint másoknál.

Mindenek felett álló alaptézis, hogyha potenciálisan balesetveszélyes helyzetet észlelünk azonnal meg kell állítanunk a gyakorlást!

A balesetek és sérülések okaival kapcsolatban *Rétsággi Erzsébet* (2004) majdnem egy teljes fejezetet szentel könyvében, ezért ezzel terjedelmi okok miatt nem foglalkozunk részletesen. Kiemeljük azonban a legfontosabb módszertani tudnivalókat.



6.12. kép: Az ütőmozdulat biztonságos gyakorlásához megfelelő tere van szükség, amely biztosítja a balesetmentes gyakorlást

1. Bizonyosodjunk meg róla, hogy minden tanuló képes biztonságosan megoldani a kívánt mozgásfeladatot! Aki erre nem képes, annak adjunk alternatív feladatot. Különösen igaz ez a szempont olyan esetekre, amikor a tanuló valamilyen sérüléssel, mozgásszervi vagy egyéb betegséggel küzd (például skoliozis, látásproblémák, obesitas).
2. Tanítsuk meg, hogyan kell az egyes gyakorlatokkal, eszközökkel, szerekkel biztonságosan dolgozni! A szabályoknak és a kereteknek tisztázot-

tnak kell lenniük minden tanulási szituációban! Tanítsuk meg minden eszköz helyes szállítási módját (például szivacsbála, pad, svédsekreány, röplabdaállvány, futballkapu)!

3. Építsünk a tanulók személyes és társas felelősségérzetére! A balesetveszélyes helyzetek (és remélhetőleg nem már megtörtént balesetek) közös megbeszélése, elemzése segíti a tanulókat a szituációk felismerésében és hozzájárul egymás, illetve az eszközök megóvásához.
4. Fokozottan figyeljünk azokra, akik könnyebben balesetet szenvedhetnek, sérülhetnek (például koordinációs vagy téri tájékozódási problémákkal küzdenek, látási nehézségeik vannak)!
5. Úgy tervezzük meg a gyakorlási helyzetet, hogy megfelelő hely álljon rendelkezésre az ütközés nélküli, biztonságos végrehajtásokhoz!
6. Mérjük fel a potenciális környezeti veszélyforrásokat! A pálya borítása (esős, csúszós talaj, falevelek), a belógó vagy billenő szerek (például arcmagasságban lévő húzódkodó állvány, zsámoly stabilitása), az alászőnyegezés (például kötélmászásnál, tornagyakorlatoknál) mind-mind segíti a sérülésveszély minimalizálását.
7. Kövessük a tanítványok fáradási jeleit! A fáradással és a dekoncentrálttsággal ugyanis jelentősen megnő a balesetveszély.
8. Reagáljunk a fegyelmezetlenségre, a magatartásproblémák ugyanis potenciális balesetveszélyt hordoznak magukban (például társak figyelmének elvonása, eszközök veszélyes használata)!
9. Ne engedjük a tanulókat sérülésveszélyes ruházatban vagy ékszerekkel gyakorolni! A karikagyűrű, a karikafülbevaló vagy éppen a szandál és a papucs tipikusan olyan dolgok, amelyek potenciális veszélyforrást jelentenek a tanulók egészsége szempontjából. A pedagógus feladata megítélni, hogy melyek azok a ruhák, cipők vagy (test)ékszerek, amelyekkel a tanuló nem vehet részt aktívan (mozgással) a testnevelésórán. A kérdés jogi megítélésével kapcsolatban egy korábbi tanulmányunk áttekintését ajánljuk (Csányi és Boronyai, 2011a, 2011b).

6.7.2. A feladatvégrehajtások és a gyakorlás közbeni tevékenység megfigyelése

Ha a kiadott feladat végrehajtásának nincs baleseti kockázata, akkor a megfigyelésnek át kell helyeződnie arra, hogy azt csinálják-e a tanulók, ami a feladatuk. A **feladatelhagyás** az a tanulói magatartásforma, amikor valamilyen oknál fogva nem a kijelölt tanulási feladatot, gyakorlatot hajtja végre a tanuló. *Graham* és munkatársai (2013) három fő okát említi a feladatelhagyásnak.

1. A tanulók igyekeznek a kijelölt feladatot gyakorolni, azonban a végrehajtás szemmel láthatóan félreértésen alapul. Ez esetben egyszerűen pontosítani kell a feladatot.
2. Elképzelhető, hogy a feladat nem megfelelő, túlságosan könnyű vagy éppen túlságosan nehéz az osztály számára. Az első esetben gyorsan unalmassá válik a gyakorlás, a második esetben pedig a sikertelen végrehajtások okozta frusztráció miatt fogják sokan elhagyni a feladatot. A célunk egyértelmű. Olyan feladatot adni, amely minden tanuló számára nagy százalékban sikeres végrehajtást eredményez. Ha ez az osztály egy részénél nem történik meg, akkor az esetükben változtatnunk kell a nehézségen (feladaton belüli variációk módszere). A megfigyelés szempontja a sikeresség mértéke lehet.
3. A tanulóknak nem alakult ki a gyakorláshoz kapcsolódó fegyelmezettség. Amíg a tanórai szokás- és szabályrendszer nem alakult ki, addig sűrűn fordulhat elő fegyelmezetlen viselkedés miatti feladatelhagyás.

Ha tehát a diákok nem a kijelölt feladatot kezdik meg vagy éppen egyéb, osztályszintű probléma merül fel (például a szervezésben), ami miatt egyre többen hagyják el a feladatot, meg kell állítanunk a gyakorlást és pontosítanunk kell a feladatot. Ha viszont a tanítványaink rendben teszik a dolgukat, akkor továbbléphetünk annak a megfigyelésére, hogy milyen minőségben történik a feladatok végrehajtása. Amennyiben a végrehajtásokkal elégedettek vagyunk, akkor (1) hagyjuk

az osztályt gyakorolni vagy (2) változtassunk a feladaton, (3) adjunk új tanulási szempontot vagy (4) adjunk a feladathoz illeszkedő nehezítő kihívást! A négy lehetőség végiggondolása és a helyes döntés meghozatala a megfigyelésünk pontosságán múlik.

A gyakorlás során a megfigyeléseinknek nem elég az egész osztályra összességében kiterjednie, hanem egyéni szinten is meg kell figyelnünk a diákokat. Az egyéni megfigyelés eredménye lehet:

- a pozitív megerősítés (például: „*Gábor! Úgyesen használod a karod a lendítéskor.*”);
- korrektív visszajelzés (például: „*Gitta, túl magasra lendítesz, szemmagasságban állítsd meg a lendítést!*”);
- kiemelés (például: „*Balázs, kérlek, hogy mutasd be az osztálynak, milyen szépen lendítesz!*”);
- tevételes segítségadás;
- a feladat egyéni könnyítése, illetve nehezítése;
- más tanulási szempont vagy kihívás kijelölése;
- esetleg alternatív feladat adása.

Az egyéni megfigyelést ugyanakkor valamilyen írásos értékelési céllal is végezhetjük (pl. fejlesztő értékelés).

A gyakorlás során, a pedagógus általi megfigyelési folyamat sematikus modelljét *Graham* és munkatársai (2013) nyomán a 6.22. ábrán összegezzük. Az ábra, kérdéseken keresztül vezet bennünket végig a tanulás megfigyelésének lépéseire, amely folyamat általában 1 perc alatt lezajlik.





6.22. ábra: A reflektív pedagógusok által végiggondolt kérdések logikai sora a gyakorlás megfigyelésével kapcsolatban (Graham és mtsai., 2013, 167. o. nyomán)

6.7.3. A pedagógus helyezkedése és figyelmének megosztása a feladatvégrehajtások közben

A megfigyelés egyik legalapvetőbb feltétele, hogy **megfelelő helyezkedéssel** kövessük a történéseket. A jól helyezkedő pedagógus olyan érzetet kelt a tanítványokban, mintha mindig, mindenkit látna, figyelne, hallana, érzékelne. Ez az érzet nagymértékben **segíti a pozitív**

tanulási környezet kialakulását (emlékezzünk a minőségi testnevelés-oktatás pedagógiai alapelveire), mivel **érzelmi és fizikai biztonságot sugároz** a tanulók számára. A hatékony tanórai helyezkedés folyamatosan **ki-számíthatatlan** a tanulók számára, ami azt jelenti, hogy a pedagógus tudatosan, de véletlenszerűen változtatja mozgását a térben, különböző helyekről ad instrukciókat.⁶ Téves tehát az a nézet, amely szerint a pedagógó-



A helyezkedésről bővebben írunk a 8.4.7. alfejezetben.

gusnak mindig egy bizonyos jól körülhatárolt területen elhelyezkedve kell instruálnia a tanulókat.

A tornateremben vagy a sportpályán gyakran mintegy 200–800 m²-nyi területet kell áttekintenünk és bemozognunk. A helyezkedésnek úgy kell történnie, hogy minél többször, minél több tanulót lássunk. Az azonban lehetetlen, hogy mindig mindenkit szemmel tartsunk a teljes óra folyamán. Időnként be kell menni a diákok közé és tevőleges segítséget, személyes instrukciót kell adnunk, sporteszközöket kell mozgatnunk. Törekednünk kell ugyanakkor arra, hogy ezek a momentumok ne tartsanak egy helyen bennünket hosszú ideig. Amennyiben egy csoportnak állandó segítségadásra van szüksége, akkor az olyan helyen legyen, ahonnan a teljes osztály áttekinthető.

A folyamatos és tudatos **véletlenszerű mozgás** közben törekednünk kell a teljes tér minél gyakoribb áttekintésére. Ennek érdekében szükséges bizonyos időközönként megállni és mintegy 10–15 mp alatt áttekinteni az egész osztályt. Ezt a figyelemmegosztást segítő technikát **pásztázásnak** nevezzük (Graham, 2008). A pásztázás segít bennünket abban, hogy ha bárhol nem várt esemény merül fel az osztályban, azonnal tudjunk rá reagálni. Ugyanakkor rendszeres információgyűjtési szerepe is van a teljes osztály működésének megfigyelésével kapcsolatban.

A helyezkedésnek még egy lényegi szempontnak meg kell felelnie, fontos ugyanis, hogy a gyakorlási feladatot megfelelő szögből lássuk. A helyezkedésnek biztosítania kell a tanulandó mozgásfeladat megfigyelésének lehetőségét is. Ha **megfelelő szögben helyezkedünk**, egyszerre több tanuló végrehajtását is nyomon követhetjük.

Ha párokban vagy csoportokban történik a gyakorlás, akkor az óra folyamán minden párral és csoporttal kontaktust kell felvennünk (a kontaktus természetesen lehet verbális és nonverbális egyaránt, illetve korlátozódhat a gyakorlás megfigyelésére is. Utóbbi esetben valódi személyes kontaktus nem feltétlenül szükséges). Ez csakis tudatosan felépített helyezkedő mozgással lehetséges.



6.13. kép: A pedagógus tudatosan mozog az osztályban, miközben figyeli a végrehajtásokat

A megfigyelés és a figyelemmegosztás rendkívül összetett pedagógiai készségek, amelyek rendszeres és tudatos gyakorlással jól fejleszthetők. A kezdő testnevelő pedagógusoknál gyakran tapasztaljuk, hogy elvesznek az órán, nem tudják, hogy mit kellene megfigyelniük. Ha úgy érezzük, hogy nem tudjuk követni a tanítványainkat, akkor dolgozzunk ki olyan tanulási metódust, amely segíti a fejlődésünket ezen a területen.

A figyelemmegosztás tanulásakor első lépésben csökkentsük le a megfigyelni kívánt momentumokat. Csökkenthetjük (1) a megfigyelni kívánt tanulók számát, (2) a megfigyelés alatt tartott területek számát és (3) a megfigyelés céljait. A folyamatos és tudatos gyakorlással a megfigyeléseink egyre pontosabbak lesznek, egyre jobban át fogjuk látni az osztályt.

6.7.4. A visszajelzés (feedback) és módszerei

A motoros feladatvégrehajtás során a tanuló számára elérhető visszajelzések kritikus részét képezik a fejlődésének. A mozgástanulással és szabályozással foglalkozó szakirodalmi háttér rendkívül részletes információval rendelkezik a visszajelzések módszereiről és hatásairól a mozgástanulásra nézve (például Haibach és mtsai., 2011; Schmidt és Lee, 2011; Magill, 2011).

Megjegyezzük, hogy a feedback kifejezés magyar fordításaként konzekvensen a **visszajelzés** fogalmat használjuk könyvünkben. A fogalom magyar fordításaként ugyanakkor előfordul a visszacsatolás (Báthori, 1991) és a visszajelentés (Makszin, 2002; Schmidt, 1982) kifejezés egyaránt.

A szakirodalmi háttér bemutatására terjedelmi korlátok miatt nem vállalkozhatunk, azonban általánosságban áttekintjük és kiemeljük az iskolai testnevelés szempontjából lényeges tartalmakat.

A visszajelzés a mozgásos cselekvéshez kapcsolódó információ, amely a mozgásvégrehajtás teljesítményéről (minőségi és/vagy mennyiségi értelemben) tájékoztatja a tanulót. Az iskolai testnevelésben a legfontosabb hatásai, hogy egyrészt segíti a tanulók figyelmét a feladatra összpontosítani, másrészt a tanulói reakciók megfigyelését segíti, harmadrészt a motivációt szolgálja. A visszajelzés a pedagógus megfigyelésein alapszik és közvetlen visszacsatolást jelent egy tanulónak, csoportnak vagy az osztálynak.

A visszajelzés két legalapvetőbb csoportját:

- **a belső (intrinsic) visszajelzések és**
 - **a külső (extrinsic) visszajelzések**
- képezik (Haibach és mtsai., 2011).

A belső visszajelzések a szervezeten belülről érkező szenzoros, érzékelésen alapuló információkat jelentik. Az információk alapulhatnak a látáson (például egy dobás röppályája), halláson (például egy szökdelés ritmusának hangja) vagy proprioceptív érzékelésen (például a dobás erő kifejtésének érzékelése).

A külső vagy más szóval **megerősítő visszajelzések** (visszajelentés) (Makszin, 2002; Magill, 2011) a környezetből származó információk, amelyek érkehetnek a pedagógustól, a társaktól vagy valamilyen eszköz felhasználása (például videó) segítségével. A külső visszajelzések minden esetben belső visszajelzéshez kapcsolódnak, azt egészítik ki, mivel a mozgásvégrehajtással kapcsolatos információkat tartalmaznak. A külső visszajelzések rendkívül fontosak a mozgástanulás szempontjából, mivel gyorsítják, pontosabbá és eredményesebbé teszik egy mozgáskészség tanulási folyamatát, ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy bizonyos esetekben nem feltétlenül szükségesek az eredményes tanuláshoz. *Magill* (2011) a kutatások összegzéseként megállapította, hogy bár testnevelés órai körülmények között a pedagógus visszajelzéseinek mennyisége és minősége fontos szempont a sportkészségek tanulásánál, azonban ne úgy tekintünk rá, mint a legfontosabb tényezőre. Például az osztálytársak mozgásainak megfigyelése a gyakorlás közben legalább annyira hatékony lehet, mintha szóbeli visszajelzések segítették volna a tanulást (például *Magill és mtsai.*, 1996; *Hebert és Landin*, 1994). Ettől függetlenül természetesen a testnevelésórákon rendszeresen alkalmaznunk kell külső visszajelzési módszereket.

A visszajelzések (általánosságban) lehetnek többek között:

- általánosak vagy specifikusak;
- pozitívak vagy negatívak;
- verbálisak vagy nem verbálisak;
- minősítőek vagy korrektívek;
- az eredmények ismeretére (KR)⁷ vagy a teljesítmény ismeretére (KP) vonatkozóak;
- a végrehajtással egyidejűek (például résztáv ideje) vagy azt követőek (például végeredmény).

Az egyes visszajelzési formák megnyilvánulhatnak önállóan, de egymással valamilyen kombinációban is. A következőkben a legfontosabb variánsokat mutatjuk be.

A pedagógus visszajelzési lehetőségei közül elsőként az **általános, pozitív visszajelzésről** ejtünk szót. Az olyan kifejezések, mint a: „Szép volt!”, „Jó dobás volt!” vagy „Így



⁷ A KR és a KP rövidítések az eredeti angol nyelvű szakkifejezések rövidítései.

tovább!” rendkívül erőteljes motivációs hatásúak a tanulókra nézve, hátrányuk azonban, hogy nem igazán segítik a mozgástanulást. Ennek egyszerű oka, hogy nem tartalmaznak specifikus információt azzal kapcsolatban, hogy mi is volt „szép” vagy éppen „jó”. Ez a kockázatuk is, hiszen egy-egy mozgásvégrehajtás, mégha összességében „jó” is volt, azért nem feltétlenül volt minden egyes fázisa, mozzanata valóban helyes. Ha nem figyelünk kellőképpen és nem alkalmazunk **specifikus visszajelzéseket**, akkor akár még rossz, hibás mozdulatok is kialakulhatnak, rögzülhetnek ennek hatására. Ehhez azonban nagyszámú, kontrollálatlan gyakorlásra van szükség.⁸

A **specifikus, pozitív visszajelzés** megerősíti a helyes tanulói végrehajtást. A „*Most mindenki nagyszerűen, egyszerűen pumpálta a labdáját!*” vagy „*Nagyszerű volt, ahogy az ugrás közben homorítottál!*” kifejezések már tartalmaznak specifikus információt arra vonatkozóan, hogy valójában mi is volt jó a mozgásukban. Ez a tényező, vagyis a visszajelzés specifikussága kulcsfontosságú, mivel csakis ez ad egyértelmű tanulási kapaszkodót a diákoknak.

A kedvező tanulási légkör érdekében a visszajelzéseknek nagy számban kell pozitívnak és egyben specifikusnak lennie, azonban nem tekinthetünk el a **korrektív visszajelzéstől**, vagyis hagyományos magyar kifejezéssel élve a **hibajavítástól**.

A hibák sokfélék lehetnek és többféle forrásból eredhetnek. Ha a hiba olyan jellegű, hogy nem hozza létre magát a mozgásvégrehajtást (pl. hajtás helyett lökést látunk), azt természetesen javítani kell. Ez inkább a kezdeti félreértésből fakadó tévesztés, amely nem funkcionális a cél érdekében. Az alapprobléma, hogy a tanulás során fellépő mozgásvégrehajtásbeli eltéréseket is gyakran hibaként kezelik és javításukkal, a gyakorlatok repetitív ismétlésével egyfajta sztenderd modelltechnikát kívánnak kialakítani függetlenül attól, hogy az adott „hiba” funkcionális vagy sem. A mozgástanulás során fellépő mozgásváltozatok azonban potenciálisan segítik és rugalmassá teszik a tanulást, természetes és funkcionális részét képezve annak. Ebből fakadóan a dinamikusrendszerelméleti megközelítések a gyakorlás során szándékosan variábilis feltételeket teremtenek, ahol a felfedezési



FONTOS!

A mozgások tanulása során létrejövő hibákat a különböző mozgásszabályozási modellek (5.5. alfejezet) különbözőképpen értelmezték attól függően, hogy miként illeszkedett a hiba természete a teóriába. Láttuk, hogy korábban (reflexláncelmélet és információfeldolgozási elméletek) a hibákra kikerülő, a tanulást akadályozó tényezőként („zajként”) tekintettek, amelyet a gyakorlással csökkenteni kell. A „rossz automatizmus”, „rossz beidegződés”, „hibás bevéssződés”, kifejezéseket gyakran halljuk még ma is. A funkcionális mozgásvariabilitás természetes jelenség, ami ellentmond a mozgások sztereotipikus beidegzésével kapcsolatos korábbi elképzelésnek. A modern mozgástudomány igazolta, hogy a szervezetünk nem képes kétszer hajszál pontosan ugyanazt a mozgást kivitelezni, sokkal rugalmasabban szerveződik, mint korábban gondolták. Következésképpen mozgáshibáról (és korrekt végrehajtásról) sem beszélhetünk, hanem olyan fluktuációkról, amelyek biztosítják a változó környezeti feltételekhez történő funkcionális adaptációt (Schöllhorn és mtsai., 2006).

tanulásra és a korábbi, transzferálható tapasztalatokra építve található meg minden gyermek számára legoptimálisabb koordinációs mintákat az adott mozgáscél érdekében (Chow és mtsai., 2015). A nagyfokú variációk mentén történő gyakorlás egészen egyszerűen nem is teszi lehetővé, hogy bizonyos rossz sémák rögzüljenek.

A **korrektív visszajelzés** nem hagyható figyelmen kívül a testnevelés tanításában. A tudományos kutatások rendre megerősítik, hogy a tanulási folyamatban fellépő hibával kapcsolatos információ hatékonyabban támogatja a mozgástanulást, mint a mozgás helyes összetevőinek megerősítése (Magill, 2011). Ez azonban nem jelenti azt, hogy túlsúlyba kellene kerülnie a testnevelésórán, hiszen akkor a pozitív tanulási légkör és a motivációs háttér kerülhetne veszélybe. Többször hangsúlyoztuk, hogy a pozitív megerősítéseknek (így a visszajelzéseknek is) túlnyomó többségben kell lenniük a tanórák sorozatában, amellyel kapcsolatban *Siedentop és Tannehill* (2000) 4 : 1 arányt javasol a korrektív visszajelzéssel szemben. A kérdés már csak



Erről részletesen írunk az 5.5. alfejezetben és a 7. fejezetben.

az, hogy milyen módon mutassunk rá a korrigálandó mozgáselemre, hibára, hogy az lehetőség szerint ne rombolja a tanulási motivációt. Értelmezésünkben a pedagógiai helyes megoldás a **korrektív, specifikus visszajelzés**, amely a pedagógiai helyesen értelmezett hibajavítás elveivel és szempontjaival egyenrangú. A hagyományos hibajavítással kapcsolatban egyébként jelentős hazai szakirodalmi háttér olvasható (például Makszin, 2002; Rétsági, 2004; Báthori, 1991).

Minden életkorban (de gyermekkorban különösen) rendkívül lényeges szempont, hogy a mozgástanulásban **kezdőknél inkább a szándékot erősítsük meg**, minthogy a végrehajtás minőségével foglalkozunk! Az olyan kifejezések, mint: *„Láttam, ahogy a karoddal egyensúlyoztál, szuper volt!”* (bár a tanuló leesett a gerendáról) vagy *„Nagyon tetszett, ahogy befutottál a védők közé üresbe!”* (bár kiesett a labda a kezéből) ilyen példák.

Ha a visszajelzés egyszerűen rámutat a hibára és megerősíti azt, akkor biztosan helytelen pedagógiai helyzettel állunk szemben. Az olyan **általános, negatív visszajelzések**, mint a: *„nem jó”* vagy *„megint rossz”* kifejezeten kerülendők. A *„Nem jól lendítetted a lábad!”* vagy *„Megint rosszul futottál neki!”* már specifikusabbak, konkrétan utalnak a hibára, de még mindig nem mutatják meg, hogy mi lenne a helyes megoldás, hogyan kellene változtatni a mozgáson. Ehelyett minden esetben azt kell megmutatnunk, min kell változtatni. Ez egyben utal magára az elkövetett tévesztésre is. Az előző példákat újragondolva más az üzenet, ha *„Nem jól lendítetted a lábad!”* helyett *„Lendítsd magasabbra a lábad, Nikoletta!”* vagy *„Megint rosszul futottál neki!”* helyett *„Fokozódó sebességgel fuss neki, Gerd!”* közlésekkel élünk.

Egy másik lehetséges hibajavítási kommunikációs séma egyszerre mutatja meg a hibát, ad javaslatot a helyes végrehajtás mikéntjére és motivál a további gyakorlásra. Ez a **pozitív, korrektív, specifikus visszajelzés**. Például: *„Gyuri! Jó volt a lendületvétele, de az elugrás kicsit lapos volt. Jobban törekedj felfelé a következő körben!”*



FONTOS!

Ha a visszajelzés hatására javult a teljesítmény, vagyis a tanuló javított a mozgásán, akkor mielőbb meg kell erősítenünk az erőfeszítését és a helyes mozgásmintát!

A **verbális visszajelzések** talán a leggyakoribb és a legegyszerűbben adható visszajelzések, hiszen szóbeli információt közölnek a tanuló számára.

A **nem verbális visszajelzések** közül kiemeljük a **vizuális visszajelzéseket**, amelyek rendkívül jelentősek a mozgástanulás folyamatában. A mozgások képi megjelenítése fényképsorozaton vagy filmen (videón) a mozgásvégrehajtás minőségi jellemzőiről nyújtanak információt. A minőségi jellemzők közül kiemeljük a mozgás egyes fázisaira vonatkozó testhelyzeteket, amelyek megmutatják az esetleges téves mozdulatokat, hibákat. A **videófilmre felvett tanulói mozgás** sok esetben okoz meglepetést számára. A saját vagy éppen az élsportolói mozgás felvételének megtekintése – különösen gyakorlatlan egyéneknél – önmagában nem hatékony. A tanulónak ugyanis **specifikus szempontokra** van szüksége a megfigyeléshez, enélkül nem képes szelektálni a túl sok információ között. Ezt tudományos kutatások is megerősítik (például Coker, 2009; Janelle és mtsai., 2003). A tanulók számára tehát minden esetben adjunk szóbeli információkat és konkrét megfigyelési szempontokat a tanuláshoz, ellenkező esetben hatástalan is lehet a megfigyelés a gyakorlásra nézve. A videós, illetve fényképes mozgásrögzítésre ma már minden okostelefon képes és az információ másodpercek alatt kivetíthető akár a tornateremben is.

Az eszközök közül a **stopperóra, a lépcsőszámláló és a pulzuszámoló óra** a leggyakoribb, amelyek nem verbális visszajelző információkat képesek adni.

A **biofeedback** elsődlegesen az élettani működésekkel kapcsolatos külső visszajelzést takarja, amely a mozgásvégrehajtás közben is elérhető információ. A test-

nevelésórán is alkalmazható biofeedback módszer a pulzusmérő óra, amely a terhelés intenzitásáról ad folyamatos visszajelzést. Javasoljuk rendszeres alkalmazását.

Az eredmény és a teljesítmény ismeretére vonatkozó visszajelzések (KR és KP)

A megerősítő visszajelzések irányulhatnak **a mozgásos cselekvés kimeneti eredményére** (például mekkora az ugrás távolsága) vagy a cél elérésének megtörténtére (sikerült vagy sem). A pedagógus ebben az esetben arra fókuszál, hogy a tanítvány mozgását eredményességi oldalról közelítse meg és azzal kapcsolatban adjon információt. Például egyszerűen megmondja a futás idejét vagy leméri az ugrás távolságát.

Fókuszálhatunk ugyanakkor a **mozgás teljesítményére**, vagyis arra, hogy milyen folyamaton keresztül érte el a tanuló az adott eredményt. Például, ha a hibajavítás során a mozgásszerkezeti hibára mutatunk rá. Ha azt mondjuk a tanítványainknak, hogy *„Magasabbra emeljétek a könyökötöket!”* (dobásnál) vagy a tanuló tornagyakorlatát felvesszük videóra, majd elemezzük a mozgássorozatot, akkor a teljesítmény ismeretére vonatkozó visszajelzést adtunk.

A kutatások és a gyakorlati tapasztalat szerint a testnevelésórán sokkal intenzívebben alkalmazunk a telje-

sítmény ismeretére vonatkozó visszajelzéseket, mint az eredmények ismeretére vonatkozót (Fishman és Tobey, 1978). Kijelenthető, hogy mindkét visszajelzési forma a céloktól függően hatékony lehet a mozgástanulás szempontjából. Kezdők esetében ugyanakkor elsődlegesen a mozgásvégrehajtás minőségével kapcsolatos visszajelzések lényegesek.

Ha a visszajelzés a **végrehajtással egyidejű**, akkor a tanulónak lehetősége van korigálni a mozgását, ha azonban a **végrehajtást követi**, akkor már csak a következő próbálkozásakor tud rajta pontosítani.

A visszajelzéseket adhatjuk egyszerre az **egész osztálynak**. Ez különösen akkor jellemző, ha a tanulók döntő többsége megfelelően vagy éppen hibásan végzi a feladatát. Adhatjuk külön-külön **csoportoknak**, ha az egyes csoportok között lényegi végrehajtási különbségek vannak. Például, ha az egyik csoportban más jellegű hiba a jellemző, akkor természetesen más jellegű visszajelzéssel is kell élnünk a számukra. Adhatunk **egyénnek** szóló visszajelzést oly módon, hogy az egész osztály vagy egy része hallja és adhatunk kizárólag a tanuló számára érthető módon. Az egyéni visszajelzések esetében törekedjünk rá, hogy privát üzenet formájában kommunikáljunk, főleg a korrekatív visszajelzések esetében!

Összefoglalás

A minőségi tanóráknak több olyan szempontnak kell megfelelniük, amelyek biztosítani tudják a célorientált és hatékony tanulási tevékenységet. A minőségi tanórákon a tanulók megfelelő, célzott tanulási tevékenységben vesznek részt a tanóra túlnyomó részében, és a tanulás sikerorientált, pozitív, támogató környezetben valósul meg. A tanulói előrehaladás rendszeresen ellenőrzött a tanórán és a diákok felelőssé válnak a tanulással kapcsolatban. A pedagógusok szisztemati-

kusan tervezik meg a tanóráikat és magas szintű, de teljesíthető elvárásokat, tanulási követelményeket támasztanak tanítványaikkal szemben.

A testnevelésórák általános szerkezete a bevezető, fő és befejező részre tagozódik. A bevezető részben a motivációs alapok megteremtése és a bemelegítés történik. A fő részben a fő oktatási anyag feldolgozása és al-

kalmazása, míg a befejező részben tudásszintvizálás és levezetés történik.

A pedagógus tanórai tevékenységrendszere számos olyan didaktikai feladatból áll, amelyek nélkül nem létezik minőségi oktatás. Az egyik ilyen pedagógiai feladat a tanuló mozgásanyag felépítése és a differenciálási szempontjainak kialakítása. A differenciálás egy pedagógiai szemlélet és gyakorlat, amely során cél az egyéni tanulási útvonalak és önszabályozott tanulás kialakítása. Ehhez az autonómiatámogató differenciálási módszerek nyújtanak segítséget.

A mozgásfeladatok kiválasztása és felépítése után a feladatok kommunikációjával indul meg a pedagógus és a diákok közötti interakció. Ebben a feladatban verbális és nonverbális lehetőségek egyaránt rendelkezésünkre

állnak. A feladatok megbeszélését követően – szükség esetén – a megértés ellenőrzésével minimalizálhatjuk a fölösleges idővesztést, meggyőződhetünk, hogy a tanulók értik a feladatukat. A feladatok feldolgozásához a következő lépésben ki kell alakítanunk a szervezeti kereteket, majd el kell indítanunk a megvalósítást. A tanulói munka közben folyamatosan monitorozzuk a tanulási környezetet és a tanítványaink feladatmegoldásait! Szükség esetén avatkozunk be, amelyet a mozgásunk és a pásztázás, mint a pedagógiai megfigyelést segítő készséget, hívhatjuk segítségül! Végül, de nem utolsósorban visszajelzésekkel támogassuk a tanulási folyamatot, amelyek túlnyomóan pozitívak és specifikusak! A pedagógus irányából történő visszajelzések mellett a környezet egyéb forrásaiból és a testből származó visszajelzések is fontosak a tanulás szempontjából.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Milyen jellemzői vannak egy minőségi tanórának?
2. Melyek a testnevelésóra szerkezeti részei és milyen funkcióik vannak?
3. Mit jelent a szekvenciális mozgásfeladat-felépítés? Mutasson be egy példát!
4. Milyen szempontjai vannak egy mozgásfeladat kiválasztásának?
5. Hogyan lehet differenciálni a feladatokat a feladaton belüli variációk módszere segítségével?
6. Hasonlítsa össze a feladatok közötti variációkat a meghívásos tanítás módszerével! Miben különböznek?
7. Melyek a hagyományos és az autonómiatámogatott differenciálás megoldásai?
8. Építsen fel egy gyakorlást progresszív, fokozatrendszerben történő oktatással!
9. Mondjon két példát a meghívásos tanítás módszerére!
10. Hogyan tudjuk megteremteni a célzott figyelmet és a koncentrációt?
11. Mit jelent a teljes testfókusz kifejezés?
12. Hogyan valósítható meg eredményesen az oktatási fókuszpontok kiválasztása?
13. Hogyan lehet ellenőrizni, hogy a tanuló megértette-e a feladatot? Soroljon fel és példákkal illusztráljon három módszert!
14. Milyen összetevői vannak a tanulási környezet és a gyakorlás megfigyelésének?
15. Mi a feladatelhagyást okozó három fő tényező?
16. Mit jelent a random mozgás és miért fontos?
17. Mit jelent a gyakori pásztázás és mi a jelentősége?
18. Miért fontos a megerősítő visszajelzés a mozgástanulás szempontjából?
19. Mondjon egy példát a biofeedbackre!
20. Mi a különbség az általános, pozitív és a specifikus, korrektív visszajelzés között? Mondjon egy-egy példát rájuk!
21. Hogyan kell ma már tekintenünk a mozgástanulás közben fellépő hibákra? Miért gyökerelesen más ez az elképzelés, mint korábban volt?

Irodalomjegyzék a 6. fejezethez

- Adams, J. A. (1986). Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 12(2), 89-98.
- Báthori Béla (1985). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: TF.
- Báthori Béla (1991). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: TF.
- Bély Miklós, & Kálmánczhey Zoltán (1972). *Testneveléstudomány*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Coker, C. A. (2009). *Motor learning and control for practitioners*. (2nd ed.) Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Colvin, A., Markos, N., & Walker, P. (2008). *Teaching the nuts and bolts of physical education*. (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Csányi Tamás, & Boronyai Zoltán (2011a). Fegyelmezési problémák megoldása a testnevelésórán (1. rész) *Tanító*, 59(3), 19-20.
- Csányi Tamás, & Boronyai Zoltán (2011b). Fegyelmezési problémák megoldása a testnevelésórán (2. rész) *Tanító*, 59(4), 20-21.
- Csányi Tamás (főszerk.) (2014). *Tematikus összefoglalás az „Iskolai testnevelés az egészségfejlesztésben: módszertani megújulás és egységes fizikai fittségmérés (NETFIT) a gyakorlatban” című akkreditált továbbképzéshez*. Elektronikus kiadvány. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Darden, G. F. (1997). Demonstrating motor skills: Rethinking that expert demonstration. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(6), 31-35.
- Faigenbaum, A. D., Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (2019). *Essentials of Youth Fitness*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ferrari, M. (1996). Observing the observer: Selfregulation in the observational learning of motor skills. *Developmental Review*, 16(2), 203-240.
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In Anderson, W. G. & Barrette, G. T. (Eds.), *What's Going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes. Monograph, 1*. (pp. 51-62). Washington D. C.: ERI C Clearinghouse.
- Fronské, H. A. (2011). *Teaching Cues for Sport Skills*. (5th ed.) San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher*. (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, J., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. (9th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Haibach, P. S., Reid, G., & Collier, D. H. (2011). *Motor learning and development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harrison, C. (1997). Differentiation in theory and practice. In J. Dillon & M. Maguire (Eds.), *Becoming a teacher: Issues in secondary teaching* (pp. 140-150). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hebert, E. P., & Landin, D. (1994). Effects of a learning model and augmented feedback on tennis skill acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 250-257.
- Janelle, C. M., Champenoy, J. D., Coombes, S. A., & Mousseau, M. B. (2003). Mechanisms of attentional cueing during observational learning to facilitate motor skill acquisition. *Journal of Sports Sciences*, 21(10), 825-838.
- Kaj Mónika, Csányi Tamás, Karsai István, Marton Orsolya (2014). *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alkalmazásához*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kaj Mónika, Kälbli Katalin, Király Anita, Karsai István, Marton Orsolya, Csányi Tamás (2019). *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alkalmazásához* (2., bővített kiadás). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kälbli Katalin (2021). *Az egészségközpontú fittség fejlesztése gyermek- és serdülőkorban. A fittségoktatás alapjai*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Magill, R. A., Schoenfelder, & Zohdi, B. (1996). A visual model and knowledge of performance as sources of information for learning a rhythmic gymnastics skill. *International Journal of Sport Psychology*, 27(1), 7-22.
- Magill, R. A. (2011). *Motor Learning and Control – Concepts and Applications*. (9th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Makszin Imre (2002). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Maslovat, D., Hayes, S. J., Horn, R., & Hodges, N. J. (2010). Motor learning through observation. In Elliott, D. & Khan, M. (Eds.). *Vision and goal-directed movement – Neurobehavioral perspectives* (pp. 315-340). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McCullagh, P., & Meyer, K. N. (1997). Learning versus correct models: Influence of model type on the learning of a free-weight squat lift. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 56-61.
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OK: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2013). *Dynamic physical education for elementary school children*. (17th ed.) San Francisco, CA: Benjamin Cummings.

- Pellet, T. L., & Harrison, J. M. (1996). Individualize to maximize student success. *Strategies*, 9(7), 20-22.
- Pollock, B. J., & Lee, T. D. (1992). Effects of the model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 25-29.
- Rauschenbach, J. (1994). Checking for Student Understanding – Four Techniques. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(4), 60-63.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Singapore: Springer.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Rink, J. (2010). *Teaching Physical Education for Learning*. (6th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning, LLC.
- Schmidt, R. A. (1982). *Mozgáskontroll és mozgástanulás viselkedéstudományi megközelítésben*. (Nagy György ford., 1994) Budapest: Human Kinetics, Plantin-Print Kft.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. (5th ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schöllhorn, W. I., Beckmann, H., Michelbrink, M., Sechelmann, M., Trockel, M., & Davids, K. (2006). Does noise provide a basis for the unification of motor learning theories? *International Journal of Sport Psychology*, 37(2/3), 186.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (4th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Subramaniam, P. R. (2009). Motivational effects of interest on student engagement and learning in physical education: A review. *International Journal of Physical Education*, 46(2), 11-19.
- Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vigotszkij, L. Sz. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whipp, P., Taggart, A., & Jackson, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 370-382.







07

A GYAKORLÁS ELMÉLETI ALAPJAI ÉS MÓDSZERTANI SZEMPONTJAI



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A mozgástanulás során alkalmazható gyakorlási módszerek jelentősége
- A gyakorlás fő fókuszai
- Az implicit és explicit gyakorlás
- Nyílt és zárt készségű mozgások meghatározása
- A parciális és globális oktatás módszerei, előnyei, hátrányai
- A globális oktatási megközelítés prioritásának okai
- A mikrokörnyezeti zaj és szerepe a végrehajtási teljesítmény és a tanulás szempontjából
- A különféle gyakorlási elrendezések és összefüggésük a tanulás mértékével, transzferálhatóságával
- A különbségek tanulásán alapuló mozgástanítás megközelítése
- A gyakorlás közbeni külső és belső figyelmi fókusz jelentősége
- A mentális gyakorlás alapvető tudnivalói

A testnevelés- és sportoktatás központi kérdése a különböző mozgások tanulása, tanítása köré szerveződik. Korábban láttuk, hogy a gyermek a mozgásfejlődés folyamatában rengeteg alapvető mozgáskészséget és mozgásformát sajátít el, miközben különböző környezeti feltételekhez igazítja azokat. A mozgásos tapasztalatszerzés több szintéren zajlik: eleinte a mindennapok élettevékenységeiben történő alkalmazásban, illetve a szabad játéktevékenységben,

később pedig a különböző strukturált oktatási tevékenységekben – így a testnevelésben és diáksportban.

Egy új mozgás elsajátítása minden esetben a **gyakorlásban** testesül meg, azaz gyakorolnunk kell, hogy hatékonyabbá, funkcionálisabbá váljon a mozgás. A tanulás és a gyakorlás tehát összefonódó fogalmak, a gyakorlás a mozgástanulás elemi feltétele.

A gyakorlásnak számos formája és jellemzője van (mennyiségi és minőségi egyaránt), amelyek együttesen hatnak a mozgások elsajátítására. Ezek közül kiemeljük a gyakorlás minőségi összetevőjét, amely alapjaiban befolyásolja egy adott gyakorlás által kiváltott tanulási jellemzőket – így annak gyorsaságát, mértékét, stabilitását, adaptivitását. A **tanulás gyorsasága** azt jelenti, hogy egy adott mozgást egy adott végrehajtási szinten mennyi idő alatt sajátít el az egyén. A **tanulás mértéke** azt jelenti, hogy egy adott gyakorlási elrendezés milyen eredménnyel járt a mozgásvégrehajtás fejlődésében. A **tanulás stabilitása** egy gyakorlás távlati hatásaival, azaz a felejtéssel van közvetlen kapcsolatban. Minél kisebb mértékű a felejtés és jobb a felidézés, annál stabilabb a mozgás. Végül a **tanulás**

adaptivitása a mozgás különböző szándékokhoz vagy környezeti feltételekhez igazodó hatékony felhasználhatóságát mutatja.

A fenti tényezőket figyelembe véve alapvető kérdések a következők:

- Milyen gyakorlási környezet biztosítja a mozgástanuláshoz szükséges feltételeket?
- Milyen oktatási és gyakorlási formák, módszerek és elrendezések mutatkoznak a leghatékonyabbnak; melyek, mikor biztosítják a legoptimálisabb tanulási feltételeket?
- Milyen figyelmi fókusz mentén eredményesebb a tanulás?

7.1. A gyakorlás tervezettsége, szándékossága

A gyakorlás módszertanának bemutatásakor elsőként azokra a környezeti feltételekre térünk ki, amelyek a tanulás oktatók általi tervezettségét, irányítottágát, felépítettségét jelenítik meg.

Egy mozgás tanulása és gyakorlása történhet spontán módon, szabadon, különösebb oktatói befolyás nélkül. Ez történik például, amikor a gyermekek szabadon játszanak az udvaron, a játszótéren vagy valamilyen mozgásos tevékenységet végeznek, a szabadidejükben gyakorolnak. A testnevelésórákon és sportedzéseken ugyanakkor szisztematikusan megtervezett és felépített gyakorlás zajlik. *Ericsson* és munkatársai (1993) úgy vélték, hogy a leghatékonyabb tanulás a tervezett, szándékos (angolul: „deliberate practice”), nagymértékben strukturált gyakorlás során jön létre. Ennek a tervezett gyakorlási formának¹ kijelölt célja a teljesítmény növelése. Elméletük szerint a megfelelő gyakorlási idő feltétlenül szükséges a magas szintű teljesítmény eléréséhez.

A tervezett gyakorlás túlzott hangsúlyozását a sportbeli felkészítésre vonatkozóan sokan kritizálták a szakirodalomban, mivel köztudott, hogy a sportolók

A „10 ÉVES, 10 000 ÓRÁS” SZABÁLY MÍTOSZA

Ericsson elmélete nyomán (azt félreértelmezve – lásd *Ericsson*, 2014) terjedt el a sportban is az úgynevezett „10 éves, 10 000 órás” szabály mítosza, amely szerint minimum ennyi gyakorlási idő kell ahhoz, hogy valaki élsportolóvá váljon. Ezt rengeteg kritika érte az elmúlt években, és azt mondhatjuk, ez a szabály a valóságban nem létezik. Számtalan esetben jóval rövidebb idő alatt is kiemelkedő szintre juthatnak el a sportolók, máskor ehhez több idő szükséges.

egy része csak viszonylag későn kezd szervezett körülmények között, szisztematikus edzéstevékenység mellett sportolni. *Coté* és munkatársai (2003) a gyakorlás tervezettsége és strukturáltsága, szabályozottsága alapján létrehozta egy elméleti keretrendszert. Ebből három típusú gyakorlási környezetet emelünk ki, amint azt jellemzőivel együtt a 7.1. táblázat mutatja.



	SZABAD JÁTÉK	SZABÁLYOZOTT JÁTÉK	TERVEZETT (szabályozott) GYAKORLÁS
	←—————→		
CÉL	Öröm	Öröm	Teljesítményfejlődés
NÉZŐPONT	Folyamat	Folyamat	Eredmény
NYOMONKÖVETÉS	Nincs	Laza	Szigorú
HIBAJAVÍTÁS	Nincs	Nincs fókuszbán a visszajelzés	Azonnali visszajelzés a fókuszbán
MOTIVÁCIÓS FÓKUSZ	Intrinsic	Intrinsic	Extrinsic

7.1. táblázat: A gyakorlás tervezettségének szintjei (Coté és mtsai., 2003 alapján)

A **szabad játékban történő gyakorlás** elsősorban a belső motiváción alapuló, a játék örömeért megvalósuló önkéntes tevékenység (például labdázás). Nincs külső oktatói befolyás, azaz a felfedezés és az önrányított, autonóm szándék vezeti. Ezzel szemben a másik véglet a célzottan, a teljesítmény növelésére tervezett, az oktató által szigorúan figyelemmel kísért gyakorlást, edzéstevékenységet jelenti, ahol a külső motivációs elemek dominálnak. A szakirodalom ezt nevezi **megtervezett (szándékos) gyakorlásnak**.

A két tevékenységforma között helyezkedik el a magyarul **szabályozott játékként** értelmezhető gyakorlási forma. Ez történik, amikor a gyerekek a parkban, a sportpályán, az iskolaudvaron (régén grundokon) vagy

egyéb helyeken, önkéntes részvétel mellett, többnyire saját maguk által szerkesztett szabályok mentén játszanak formális sportjátékokat vagy azok kombinációit felnőtt jelenléte nélkül vagy minimális jelenlétével. Az elmúlt 20 évben felkapott kutatási terület lett annak vizsgálata, hogy az élsportolók milyen arányban vettek részt a különböző gyakorlási környezetekben (lásd pl. Baker és Coté, 2006; Baker és Young, 2014), és úgy tűnik, hogy mindkét környezet nagymértékben segíti a későbbi sportbeli beválást. A testnevelés és diáksport oktatásának szempontjából lényeges, hogy a foglalkozásainkon szabályozott játékkörnyezetet is ki tudunk alakítani, ahol minimalizáljuk az oktatói támogatást, és hagyjuk a gyerekeket viszonylag szabadon játszani.

7.2. Az implicit és explicit gyakorlási feltételek

Az emberi egyedfejlődés során a mozgások jelentős részét anélkül tanuljuk meg, hogy azt különösebben előre megterveznénk, vagy szándékosan, külső segítséggel gyakorolnánk. Emlékezzünk vissza, amikor kisgyermekkorban biciklizni tanultunk. Még ha valamelyik szülőnk a tanulás elején segítette is egy picit egy bottal a kerékpár egyensúlyban tartását, a teljes mozgásfolyamatot nekünk

kellett kontrollálni, összehangolni. Nem tudtuk pontosan, hogy mit is csinálunk, csak csináltuk és sikerült. Nem is tudatosult bennünk, hogy mit tesz a kezünk és a lábunk.

Amikor ilyen körülmények között valósul meg egy mozgás megtanulása, akkor az úgynevezett **implicit, azaz nem tudatos mozgástanulás** valósul meg. Nagyon

fontos, hogy implicit tanulási feltételek mellett minimális, vagy semmilyen memóriából előhívott ismeret nem befolyásolja tudatosan a teljesítményt (Masters és mtsai., 2013). Másként megfogalmazva, ha a mozgáselsajátítás közben nem jelentkezik tudatos, elemzésre, szabálykeresésre épülő tanulási stratégia, akkor implicit folyamatok zajlanak. Implicit gyakorlási feltételek ebből fakadóan akkor jönnek létre, ha a végrehajtás közben minimális a tudatos kognitív folyamatok (pl. munkamemória) felhasználása a végrehajtásban. Az implicit tanulás a **procedurális memóriát** mozgósítja, amely olyan információkat raktároz, amelyek a készségek végrehajtásához szükségesek („tudni, hogy hogyan hajtjuk végre”). Olyan információkat tartalmaz, amely alapján végrehajtjuk az adott készséget.

Explicit tanulás ezzel ellentétben akkor valósul meg, ha a rendelkezésre álló információkat, szabályokat szándékosan előhívjuk a memóriából, és ezekre építve, tudatosan hajtjuk végre a mozgást. A tradicionális, instrukciókra, szóbeli visszajelzésekre és hibajavításra épülő mozgástanítás explicit feltételek mellett zajlik. Ez a megoldás az úgynevezett **deklaratív memóriára** épít, amely azokat az ismereteket, tudáselemeket és azok összefüggéseit rögzíti, amelyeket meg tudunk fogalmazni mások számára („tudni a mit”) (Kal és mtsai., 2018). Az explicit tanulás elmélete közvetlen kapcsolatban van a korai mozgástanulási teóriákkal, amelyek a mozgástanulás kezdeti szakaszában a kognitív folyamatok túlsúlyát feltételezték. Ezek sajátja a „próba szerencse” alapú szabálytanulás a hibák kikerülésére.

Kutatásokból ismeretes, hogy a munkamemória használatának mértéke nagyban függ attól, hogy melyik típusú tanulás zajlik. Amikor egy új mozgást tanulunk, akkor a mozgástanulás első időszakában tudatosan, a deklaratív tudásunkat használva igyekszünk egyre pontosabb kivitelezést megvalósítani. Ez kezdetben jelentősen megterheli a munkamemóriánkat, ami folyamatos figyelmi kapacitásokat köt le a gyakorlás közben. Ahogy stabilizálódik a mozgás (ezzel együtt kevesebb hiba lép fel), egyre kisebb mértékben kell a munkamemóriánkra támaszkodni, amivel párhuzamosan a végrehajtáson kívülre eső figyelmi kapacitás növekedhet.

Mi történik azonban, ha nem vétünk hibát a tanulás során, azaz minimalizáljuk a munkamemória bekapcsolásának igényét, s ezzel implicit feltételeket teremtünk? Erre a kérdésre az úgynevezett **hiba nélküli tanulás módszere** (angolul: „errorless learning”) (Maxwell és mtsai., 2001) ad választ.

A hiba nélküli tanulás az implicit gyakorlási feltételek egyik igazoltan hatékony megközelítése. Ebben a gyakorlási módszerben minimalizáljuk a mozgás során fellépő hibalehetőségeket, ami különösen a tanulási folyamat elején, kezdőknél és gyermekeknél mutatkozik hatékony oktatási megközelítésnek.

A HIBA NÉLKÜLI ÉS HIBAALAPÚ TANULÁS

Képzeld el, hogy például dobáspontosságot akarunk fejleszteni. A hiba nélküli tanulás megközelítése szerint először olyan méretű célfelületet jelölünk ki, amelyet szinte hibátlanul el tud találni a gyermek. A következő lépésekben fokozatosan annyira csökkentjük a célfelület méretét, amelyet még az egyes tanulók minimális hibaszázalék mellett képesek eltalálni. Magyarán *fokozatosan növeljük a nehézséget*.

Ezzel szemben úgy is alakíthatnánk a gyakorlást, hogy *fokozatosan csökkentjük a nehézséget*, ami azt jelentené, hogy a dobások során fellépő hibák alapján kellene a következő dobásra felkészülnie a diákoknak. Ebben az esetben a legnehezebb célfelületméretet adjuk meg a gyerekeknek először, amely méretet fokozatosan növelünk. Ezt **hibaalapú tanulásnak** nevezi a szakirodalom (Button és mtsai., 2020).

A tudományos kutatások egyöntetűen azt mutatják, hogy a szándékosan lecsökkentett hibázási lehetőség melletti mozgástanulási feltételek – különösen a tanulás első időszakában – jobb tanulási teljesítményt eredményeznek, továbbá az ilyen implicit módon tanult készségek az élettani fáradással, teljesítmény nyomással vagy összetett feladathelyzetekkel szemben is stabilabbak maradnak (Masters és Poolton, 2012).

7.3. A gyakorlás fő fókuszai

A gyakorlási folyamat felépítésekor alapvető kérdésként jelenik meg, hogy előbb helyezünk-e hangsúlyt a **mozgásvégrehajtás eredményességére** (például cm-ben, darabszámban), vagy magára a **mozgástanulás folyamatára** (mint technikai fejlődés, stabilitás) koncentráljunk elsőként.

Általános ajánlásunk, hogy a **mozgástanulás kezdetén és gyermekeknél a mozgás kritikus mozgásszerkezeti összetevőinek megjelenése és stabilizációja** kerüljön elsőként fókuszba. Ez nem jelenti azt, hogy a mozgás eredményét ne tudnánk felhasználni a visszajelzés érdekében, sőt! Az előző fejezetben is láttuk, amikor a visszajelzéseket tárgyaltuk, hogy mind a teljesítmény ismerete, mind az eredmény ismerete segítheti a tanulást.

Az ilyen célú felhasználás azonban nem azonos azzal a helytelen nézőponttal, amikor már óvodáskorban is az egyes mozgások kimeneti teljesítményét, az abszolút eredményességét helyezik a középpontba. Amíg nem stabilizált a mozgás, addig nincs értelme az eredményességre törekedni.

Ha ugyanis a pedagógus figyelme döntően az eredményességre összpontosít, akkor ez átvezeti a tanulók figyelmét is az eredményre törekvésre, ami jellemzően rontja a minőséget. Az életkor és a mozgástapasztalat előrehaladásával, bővülésével és az adott mozgás stabil végrehajtásával fokozatosan kerüljön hangsúly az eredményességre is!

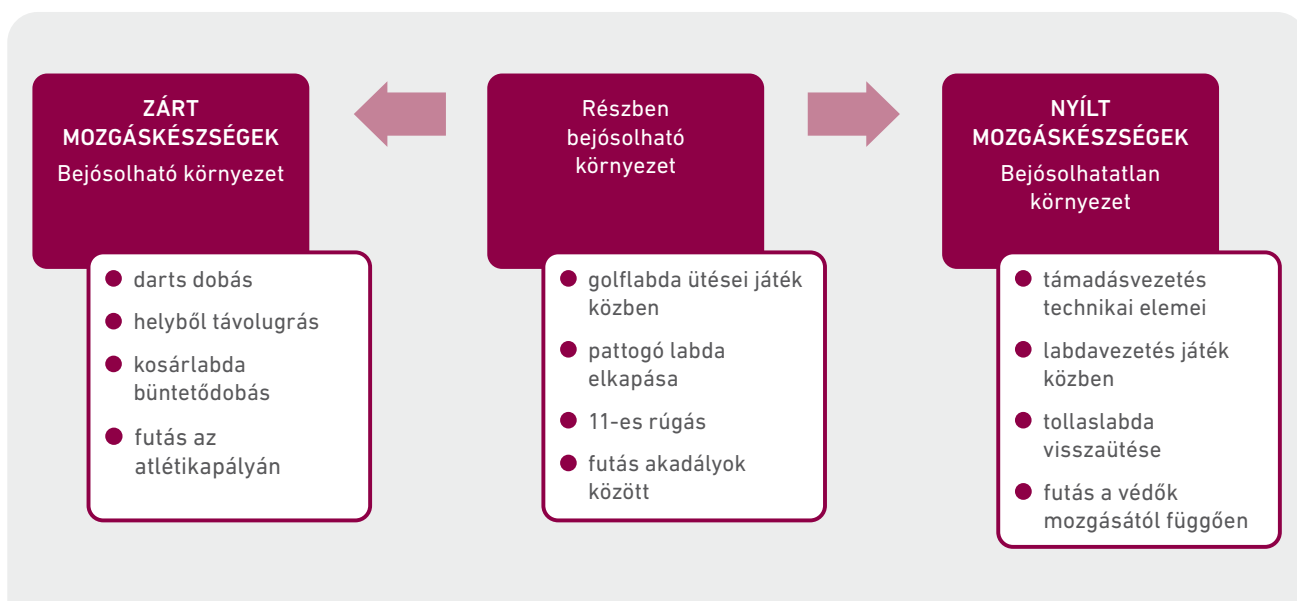
7.4. Gyakorlás nyílt és zárt készségű mozgások esetén

A mozgáskészségek csoportosításának egyik klasszikus, egydimenziós megközelítése Poulton (1957) névéhez fűződik, aki a „környezethatás bejósolhatósága” (Makszin, 2002, 188. o.) alapján különített el nyílt és zárt mozgáskészségeket. A **nyílt mozgáskészségek** esetében a környezeti befolyás nagymértékű, vagyis a környezeti feltételek folyamatosan változnak. Azokban a helyzetekben (sportágakban), ahol a sportszer és/vagy a társ mozgásban van, miközben az egyén végrehajtja a mozgást, nyílt készségekről beszélünk.

A torna sportág gyakorlatai esetében a mozgások minimálisan függenek a környezettől, hiszen a szerek jellemzőin (például dobantó rugóereje, korlát merevsége) kívül a mozgást nem befolyásolják mozgó eszközök vagy társak. A teljesítmény szinte kizárólag a mozgást végrehajtó személyen múlik, tehát **ön szabályozott**, ezért ezek zárt mozgáskészségek.

A sportjátékokra jellemző készségek esetében viszont legalább egy tényező (például labda, társ, ellenfél) mozgásban van, ami jelentősen változó környezeti feltételeket teremt. Ebből fakadóan a mozgást végrehajtó személynek állandóan figyelemmel kell kísérnie a környezetét, hiszen attól függően, ahhoz képest kell a mozgását koordinálnia, végrehajtania. A sportjátékok tipikusan nyílt készségű mozgásvégrehajtásokat követelnek, mivel az eszköz (labda, korong...) és/vagy a társak és/vagy az ellenfél is mozgásban van. A szakirodalom a nyílt készségeket ebből következően **külső szabályozású mozgásoknak** is nevezi (Magill, 2011).

A különböző mozgáskészségek a nyílt és zárt készségdimenziók között egy skálán jelölhetők, amelyre a 7.1. ábra mutat példát.



7.1. ábra: A mozgáskészségek egydimenziós csoportosítása a környezethatás bejósolhatósága alapján (Schmidt és Lee, 2011 nyomán)

A mozgáskészségek gyakorlásának módszertani szempontjai között lényeges tényezőnek tekinthető, hogy az egyes kísérletek (mozgásvégrehajtás-próbálkozások) között lehetséges-e eltérés. A szakirodalom ezt **kísérletek közötti variabilitásnak** („intertrial variability”) nevezi (Gentile, 2000). Az olyan zárt jellegű készségeknél, mint a kosárlabda büntetődobása, nincs a kísérletek között variabilitás, mivel a dobástávolság és a gyűrűmagasság egyaránt változatlan marad. A kísérleteket ugyanúgy végre tudjuk hajtani. Megjegyezzük, hogy a kísérletek közötti variabilitást a környezet állandósága szempontjából kell értelmezni, hiszen a mozgást végrehajtó szempontjából bármennyire is zárt környezetről beszélünk, a végrehajtásban mindig lesz – még ha szemmel nem is látható – eltérés.

A nyílt készségcsoportba sorolható mozgásoknál is előfordulhat olyan helyzet, amikor nincs kísérletek közötti variabilitás. Ilyen helyzet, amikor az adogatógéptől állandó sebességgel és magasságban kapjuk tenisz vagy asztalitenisz közben a labdát.

A kísérletek közötti variabilitás előfordulhat zárt jellegű készségek esetében, ha például golfozunk. Golf közben ugyanis a labda és a lyuk közötti távolság állandóan változik. Ráadásul esetenként a szélereő, illetve a talaj is különböző (például ütés homokból) lehet.

Végül a nyílt jellegű készségek esetében fordul elő legáltalánosabban a kísérletek közötti variabilitás, hiszen ott tulajdonképpen mindig minden változhat.

A *poultoni* felosztásnak, illetve a kísérletek közötti variabilitásnak természetesen módszertani következményei is vannak. A 7.1. ábra példájában látható volt, hogy a futómozgás a környezeti befolyástól függően besorolható zárt és nyílt jellegű készségként egyaránt. A mozgáskészségek végrehajtásának jellemzői ugyanis a környezeti- és a belső feltételek átalakításával jelentősen megváltoztathatók. Testnevelő pedagógusként ez az a tényező, amelyet fokozottan figyelembe kell vennünk a gyakorlás tervezésekor.



FONTOS!

A nyílt jellegű készségeket kezdőknél, a mozgástululás elején célszerű zárt készségként gyakorolni, majd fokozatosan egyre nyíltabbá tenni, amelyet a játékban történő alkalmazás zár.

7.5. Gyakorlás a mozgáskomplexitás figyelembevételével (a parciális és globális oktatási módszerek)

A mozgások oktatásakor, így a gyakorlás felépítésekor is figyelembe kell vennünk a tanítandó mozgás komplexitását annak függvényében, hogy milyen előképzettségű tanulóval van dolgunk. Ha egy komplex mozgást túl korán kívánunk tanítani, akkor kudarcos lesz a tanulás, hiszen a tanítványok készsége nem találkozik a szükséges mozgáskoordinációs szükséglettel. A testnevelési tanterveknek és sportági képzési programoknak minden esetben figyelembe kell venniük ezt az összefüggést.

A mozgások gyakorlásának klasszikus megközelítése, a **parciális** (rész) és a **globális** (egész) **oktatási metodika**.

A két módszer alkalmazását elsősorban (a) a tanuló mozgás összetettsége, komplexitása (b) mozgásszervezés nehézsége határozza meg (Magill, 2011; Naylor és Briggs, 1963).

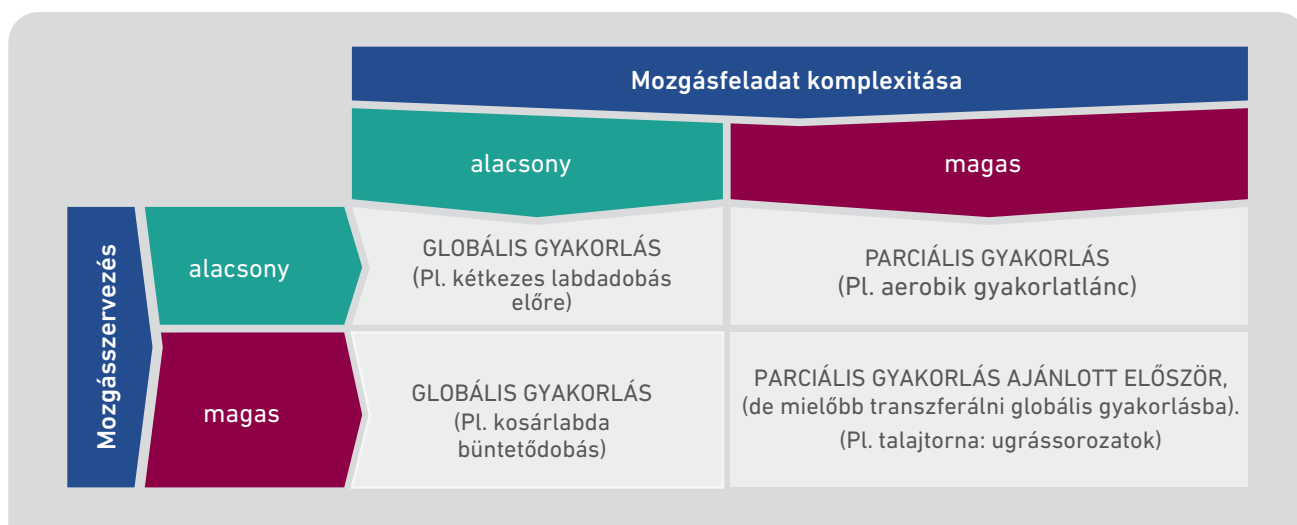
- a) Egy **mozgásfeladat komplexitását** a mozgás szerkezetének összetettsége határozza meg, amely összefügg a végrehajtáshoz szükséges figyelmi (információfeldolgozási) szükséglet mértékével. Egy tornagyakorlat, egy táncetűd vagy éppen a mellúszás tipikusan ilyen komplex mozgások. A labdavezetés, egy guruló átfordulás vagy egy hajítómozdulat sokkal egyszerűbb mozgásoknak tekinthetők, vagyis alacsonyabb a komplexitásuk mértéke.
- b) A **mozgásszervezés** egy mozgás szerkezeti elemei közötti kapcsolatok bonyolultságát jelenti. A kosárlabdában a fektetett dobás egy olyan példa, amely jól mutatja a magasfokú mozgásszervezés szükségességét. A fektetett dobás közben a labdavezetéssel egybekötött futás, az abból következő felugrás, majd a dobómozdulat egymás után következő mozgáselemek. Ha bármelyikben jelentős hiba mutatkozik, akkor a hibás elemre épülő további mozgáselemek va-

lószerűleg nem lesznek tökéletesek, ami végső soron sikertelen eredményhez vezethet. Ennek megfelelően a mozgáslánc valamelyik részének hibája kihat a következő részekre is. A fektetett dobás esetében, ha a labdavezetés után a labda felkészítése rosszul sikerül, a dobómozdulat nagy valószínűséggel nem lesz eredményes. Egy tornagyakorlat-láncot figyelembe véve azonban nincsenek ilyen mértékű függőségi viszonyban az egyes elemek. Attól függetlenül, hogy az egyik tornaelem nem sikerül, a soron következőt ez sok esetben nem vagy csak kis mértékben érinti. Egy egyszerű példán bemutatva: ha a tanuló elrontja tornagyakorlatában a fejenátfordulást, az abból következő egyensúlyi elemet ettől függetlenül még jó színvonalon meg tudja oldani.

A szakirodalom általános módszertani javaslata, hogy ha egy mozgás komplexitásában magas, de szervezésében alacsony, akkor parciális oktatást célszerű választani. Ha azonban a komplexitás alacsony, de a mozgásszervezés magas, akkor a globális oktatás javasolt (Magill, 2011). Ezt az elképzelést mutatja be a 7.2. ábra.

Ha a mozgás gyorsan lefut (például a láb rúgómozdulata), akkor is mindenképpen globálisan célszerű gyakorolni, hiszen egy gyorsan lefutó mozgást lelassítani és elemekre bontani rendkívül problematikus, sőt sokszor kifejezetten hátráltatja a tanulást. Ha viszont a mozgáslefutás hosszabb időt vesz igénybe, akkor könnyebben szétbonthatóvá válik és parciálisan is gyakorolható a mozgás.

A következő alfejezetekben azonban látni fogjuk, hogy a fenti ajánlások megdőlni látszanak. A dinamikusrendszer-elméleti kutatásoknak köszönhetően ma már vezető teória a mozgástudományban, hogy a parciális oktatással szemben a globális oktatást helyezik előtérbe. Erre nemsokára visszatérünk.



7.2. ábra: A mozgásfeladat komplexitása és a gyakorlás

7.5.1. Parciális oktatási megközelítés

Az összetett koordinációt igénylő, komplex mozgások esetében felmerül tehát a parciális oktatás lehetősége. A parciális oktatás során a célunk, hogy a komplex mozgásokat komponensenként tanítva dolgozzuk fel. A parciális oktatás két alapvető módszere: (1) **szegmentáció** (részekre bontás) és (2) **frakcionálás** (szakaszolás).

1. Szegmentáció esetén a mozgást szerkezeti összetevőire bontjuk, amit külön-külön gyakorlunk amíg azok stabilizálódnak. Ha minden kritikus mozgásszerkezeti összetevő kellően gyakorlott, akkor összeillesztve azokat a továbbiakban egészben gyakoroljuk a mozgást.

A szegmentált részgyakorlás egyik hatékony gyakorlási variációja a **progresszív részgyakorlás** (Goode és Magill, 1986), amely során egy összetett mozgást időbeli szempontok alapján részekre bontunk. A mozgás első két részét külön gyakoroljuk, majd összeillesztjük. Ezt követően a harmadik részt is gyakoroljuk, amit hozzáépítjük az első kettőhöz és így tovább. A legtipikusabb gyakorlati példája ennek a módszernek a mellúzás technikájának oktatási módszere, ahol a kar- és a lábmunka külön megtanulása után illesztjük a két mozgáselemet egybe, majd gyakorolhatjuk tovább. A progresszív

részgyakorlás előnye, hogy integrálja az egész és a résztanulás előnyeit. Egyrészt csökkenti a teljes mozgás tanulásához szükséges figyelmi igényt (egy-egy mozgáselem figyelmi szükséglete kisebb), másrészt a fokozatos összeillesztés miatt a mozgásszerkezetet érintő (térben, időben, dinamikában) koordinációs minták is kialakulnak és formálódnak.

A teljes mozgás ebben a módszerben felépíthető az elejétől a vége felé (**előrefelé fűzés**), de akár fordítva is, a végétől az eleje felé (**visszafelé fűzés**). A kosárlabda fektetett dobásának oktatásakor mindkét megoldás működik, a gyakorlati tapasztalat szerint azonban – elsősorban motivációs okokból, hiszen a kosárra dobás lehetősége motiváló – a visszafelé fűzés mutatkozik hatékonyabbnak (Haibach és mtsai., 2011).

2. Frakcionálásról mint parciális oktatási módszerrel akkor beszélünk, ha olyan mozgásösszetevőkre bontjuk a mozgást, amelyek egy időben történnek, külön-külön begyakorolhatjuk azokat, majd összeillesztjük. A gyorsúszás esetében a láb krallozó mozgása és a karmunka egy időben és összehangoltan zajló mozgásfolyamat. A kar és a láb összehangolása azonban kezdő úszóknál komoly kihívást jelent, amelyet úgy szoktak segíteni, hogy egymástól függetlenül gyakorolják a kar- és lábmunkát, majd

összeillesztik. Nem nehéz belátni, hogy ennek az oktatási módszernek a legnagyobb hátránya, hogy nem kezeli egységben a mozgást és a koordináció legfontosabb feltételét – az időzítést és összehangolást – kihagyja a tanulási folyamatból. Nem véletlen, hogy a mozgástanulással foglalkozó szakirodalom nem is javasolja ezt a mozgástanítási módszert (lásd. Edwards, 2010; Button és mtsai., 2020).

A témakörben még egy módszerről kell röviden szót ejtenünk. Ez pedig a hazai szakirodalmi háttérből is jól ismert **egész-rész-egész módszer** (Makszin, 2002; Rétsági, 2004). Ebben a megoldásban az adott mozgást alapvetően globálisan gyakoroljuk, majd a problémás, hibásnak mutató mozgáselemet (tipikusan a vezető műveletet) kiemeljük és külön gyakoroljuk, végül visszaépítjük a folyamatba. A kiemelt mozgáselem gyakorlásához ilyenkor tipikusan rávezető gyakorlatot vagy kényszerítő helyzetet alkalmazunk. A háromlépéses dobóritmusban történő kislabdahajtás esetében a dobóritmus lépéskombinációjának megérzése gyakori probléma. Ilyen esetben célszerű kiemelni és először külön gyakorolni a lépéskombinációt (dobóterpeszbe érkezéssel a végén), majd ha a mozgás kialakult, akkor hozzáilleszteni a nekifutást és a kidobást, amit már korábban gyakoroltak a tanulók.

7.5.2. A globális mozgásoktatási megközelítés

A **globális oktatási metodika** a tanulandó mozgást egyben, részekre bontás nélkül gyakoroltatja. E módszer számtalan előnye között említjük, hogy maga a teljes mozgás egységben fut le annak térbeli, dinamikai és időbeli szükségletének megfelelően. További előny, hogy maga a mozgásos cselekvés és a mozgással összefüggő információk össze tudnak kapcsolódni a végrehajtás során, ami az alapját képezi az úgynevezett **reprezentatív tanulási környezetben** történő gyakorlásnak (Correia és mtsai., 2019). Az előbbi gondolat elvezet bennünket a nemlineáris pedagógia modern megközelítéséhez, amely szigorúan a globális oktatási metodikát ajánlja, és kritikusan szemléli a parciális oktatással elért feladatkönnyítést.

A globális oktatás a feladatok tanulását a **feladategyszerűsítés módszerével** („task simplification”) oldja meg, nem pedig a feladatok részekre bontott gyakorlásával („task decomposition”), mint azt a parciális oktatás teszi (ami a parciális oktatási megközelítés alapvető kritikája).

A feladategyszerűsítés jelentősen különbözik a mozgásfeladat részekre bontásán, majd összeillesztésén alapuló hagyományos elképzeléssel, amely rendszeresen bontja szét a mozgást és a mozgással kapcsolatos észlelési információkat. A feladategyszerűsítés során ugyanis az a törekvésünk, hogy a feladatok szisztematikus variálása mellett megmaradjon az információ és mozgás összekapcsolódásának lehetősége („information-movement coupling”), amely a későbbi felhasználáshoz nagyon hasonló tanulási és koordinációs feltételeket teremt.



FONTOS!

A feladategyszerűsítés tehát olyan globális oktatási módszert jelent, amely során úgy egyszerűsítjük a megtanulni kívánt mozgásfeladatot a tanuló számára optimális nehézségűvé, hogy megmaradjanak a kulcsfontosságú környezeti információk.

Képzeld el a röplabdában a felső egyenes nyitás tradicionális, lineáris oktatási felépítését. Ebben a megközelítésben külön-külön tanítják a végrehajtás két kritikus mozgásszerkezeti összetevőjét, méghozzá a labda feldobását és az ütőmozdulatot. Első lépésben kialakítják a feldobás technikáját (gyakran lépéssel összekötve), majd második lépésben az ütőfelületet éreztetik meg (például lefelé irányuló ütőmozdulattal vagy tartott labdából). A két mozdulatot a különféle rávezető gyakorlatokat követően kapcsolják össze. Ekkor történik meg először a feldobás és az ütést összehangolása, vagyis maga a célfeladat, ami rengeteg hibával együtt járó tanulással teljesíthető. Csak ekkor jelentkezik ugyanis először az ütés kulcsmozzanatának, az időzítésnek a megjelenése a mozgásban. (Lásd pl. a „Tanuljunk röplabdázni!” című oktatófilmet².) Ez a példa tipikusan mutatja, hogy mit jelent a feladatok részekre bontása, és ez hogyan választja le



az észlelést (labda feldobása utáni ütésidőzítés) a mozgástól (feldobás, majd maga az ütőmozdulat).

Probléma, hogy a kutatások szerint az ütőmozdulat megindítását a labdafeldobással együtt jelentkező röppálya vizuális észlelése határozza meg (lásd Davids és mtsai., 1999), ezért hatékonyabb tanulást tesz lehetővé, ha az első pillanattól megtörténik a kulcsingerek összekapcsolása a mozgással (lásd Davids és mtsai., 2001). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az első pillanattól megtörténik a teljes felső egyenes nyitás, csak egyszerűsített feladatokon keresztül jutnak el a hálón át történő célzott ütéshez (pl. puhább labdákkal, alacsonyabb dobásmagasságból, kisebb erő kifejtéssel, növekvő távolságra és erővel).

A feladategyszerűsítés legelterjedtebb három formája a következő.

- **Az eszköznehezég csökkentése**

A különböző sporteszközök megfelelő méretezéssel és kialakítással könnyebben használhatóvá válnak a gyerekek számára. Ez nagymértékben hozzájárul bizonyos mozgástechnikák globális formában történő gyakorolhatóságához. A kisebb/nagyobb/puhább labdaméret, alacsonyabb és nagyobb célfelületek, nagyobb ütőfelületek ilyen példák.

- **A figyelemkapacitás-igény csökkentése**

A kispályások során alkalmazott egyszerűsített szabályok, módosított játékterület és csökkentett létszám tipikus példák.

- **A sebesség csökkentése**

A gyakorlás közbeni sebesség, a játék és a játékosok sebességének szabályozása egyszerűbbé teszi a feladatot.

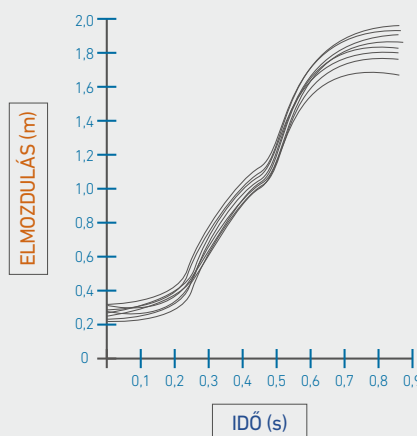
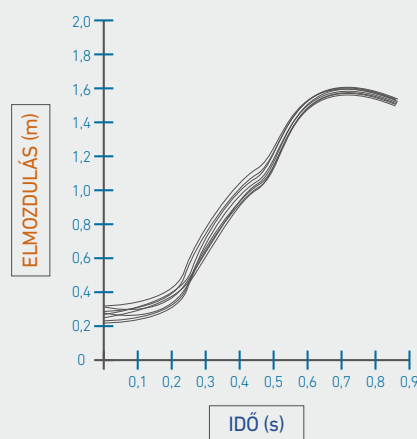


FONTOS!

Az eddigi tudományos eredmények szerint elmondható, hogy a feladategyszerűsítésre építő globális oktatási metodika – a mozgás alapszerkezetének megtartásával, továbbá az észlelés és mozgás egységének megőrzésével – hatékonyabb mozgástanulást eredményez, mint a parciális oktatási módszer.

ÉRDEKES TUDOMÁNYOS EREDMÉNY

Davids és munkatársai (1999) a röplabda felső egyenes nyitásának gyakorlását vizsgálták válogatott röplabdázóknál. Eredményeik szerint, ha a labdafeldobást egyben gyakorolták az ütéssel, akkor (1) a labdafeldobásonkénti tetőpontok között kisebb variancia (eltérés) mutatkozott (Y tengely), és (2) az átlagos tetőpont magassága pedig kisebb volt összehasonlítva azzal, ha külön gyakorolták a feldobást és az ütést. (A feldobás magassága és időbelisége a 7.3. ábrán látható). Következtetésük szerint kevésbé hatékonyan segíti a sikeres teljesítményt, ha a mozgáshoz szükséges információkat szétválasztják a testi, mozgást befolyásoló tényezőkről a gyakorlás során.



7.3. ábra: A nyitás előtt feldobott röplabda elmozdulás-idő grafikonja globális (felső ábra) és parciális (alsó ábra) gyakorlás esetében (Davids és mtsai., 1999 nyomán)

7.5.3. A reprezentatív tanulási környezet és jelentősége

Az elmúlt két évtized kutatásai konzekvensen rámutattak arra, hogy a mozgásos cselekvések elsajátítása jelentősen hatékonyabb, ha a tanulás alapját képező feladatok variációi globális oktatás mellett úgynevezett **reprezentatív tanulási környezetben** zajlanak, szemben a hagyományos modelltechnika-alapú elszigetelt gyakoroltatással és a parciális oktatással (Pinder és mtsai., 2011; Button és mtsai., 2020). A korábban már bemutatott nemlineáris pedagógia elvei a reprezentatív tanulási környezetet vagy más kifejezéssel: a **reprezentatív gyakorlástervezést**, kiemelten lényegesnek tartják a mozgástanulásban.

A reprezentatív tanulási környezet azt jelenti, hogy egy adott feladat gyakorlási környezetének jellemeznie kell a végső felhasználási környezetet. Ez a gyakorlatban úgy jelenik meg, hogy a teljesítménykörnyezetben meghatározó információkat kiemelve (de nem egy az egyben leképezve azokat) alakítunk ki gyakorlási feladatokat, nem pedig elszigetelt, a végső felhasználási formáktól és környezettől idegen módon. Ez a pedagógiai gondolkodás lehetővé teszi, hogy a tanulás kezd-

tétől olyan gyakorlatokat végezzen a tanuló, amely szimulálja a későbbi felhasználási célt.

Talán látott már a kedves olvasó adogatógépet a teniszben vagy más sportágban. Az adogatógép jellemzője, hogy nem biztosítja az ellenfél előzetes mozgásának észlelhető információit, amely így nem is használható fel a gyakorlás során. Hiányos lesz tehát az észlelés és mozgás kulcsinformációinak összekapcsolása. A kutatók megfigyelték, hogy az adogatógépekkel történő gyakorlás során a mozgástechnikai végrehajtás mintája nem úgy jön létre, mint a valós teljesítményhelyzetben (pl. Pinder és mtsai., 2009). Ez a típusú gyakorlás tehát nem tekinthető reprezentatívnak a teljesítménykörnyezetre nézve (Pinder és mtsai., 2011). Ha a gyakorlás „élő” adogatóval történne, akkor teljesülne a reprezentativitás feltétele.

A reprezentatív feladatgyakorlások megtervezésének igénye új terület nemcsak az iskolai testnevelésben, hanem az élsportban is. A tradicionális mozgásoktatási gyakorlat felülvizsgálata és újragondolása a közeljövő szaktudományos feladatai közé tartozik.

7.6. A gyakorlási feladatok elrendezése

Testnevelés-elméleti alapvetés, hogy egy mozgás megtanulásához gyakorlásra van szükség, gyakorlás nélkül nincs tanulás. Fontos kérdés azonban, hogy milyen jellemzőkkel kell bírnia a gyakorlásnak ahhoz, hogy hatékony tanulás valósulhasson meg. Egy adott mozgásfeladatot kell sokat gyakorolni egymás után, vagy jobb, ha a mozgásfeladat különböző variációit gyakoroljuk? Maradjunk egy adott mozgáskészségen belül (pl. csak dobásokat gyakorolunk egy sorozatban), vagy több mozgáskészség gyakorlását kapcsoljuk össze? Talán a legfontosabb mozgásoktatási kérdések ezek, amelyekkel kapcsolatban számos tudományos evidencia áll rendelkezésünkre.

A gyakorlás módszertani kérdéseinek megbeszéléskor visszautalunk az 5. fejezetre, ahol bemutattuk a mozgástanulás és -szabályozás különböző tudományos elméleteit. Az ott leírtakat figyelembe véve az elméletek alkalmazásának következményeit itt tárgyaljuk, méghozzá a különböző **feladatgyakorlási elrendezések** bemutatásával. (További tájékozódáshoz javasoljuk Vass Zoltán, 2020-ban megjelent könyvét.)



7.6.1. A mikrokörnyezeti zaj fogalma és jelentősége

Mielőtt hozzáfogunk a különböző feladatgyakorlási elrendezések megismeréséhez, ki kell emelnünk egy nagyon fontos tanulási folyamatot befolyásoló tényezőt, amit **mikrokörnyezeti zajnak** („contextual interference”) nevez a szakirodalom (Vass, 2020). A mikrokörnyezeti zaj a gyakorlás közben, a tanuló által tapasztalt és a memóriában fellépő zavaró tényezők mértékét jelenti (Edwards, 2011). A mozgástudomány területén az eredetileg Battig (1966, 1979) nevéhez fűződő jelenséget elsőként John Shea és Robyn Morgan (1979) vizsgálták. Kutatásukban kétféle gyakorlási elrendezés hatását elemezték az egyének végrehajtási teljesítményére, valamint tanulására nézve. Az egyik elrendezésben az akkoriban elfogadott gyakorlási megközelítést, a **blokkosított gyakorlást** alkalmazták, amely a kísérletben három különböző feladat egymást követő, blokkokban történő gyakorlását jelentette (a mikrokörnyezeti zaj mértéke alacsony volt). Egy sorozat 18 végrehajtásból állt, amely után egy másik feladatblokk, majd egy harmadik következett. A másik elrendezésben viszont véletlenszerűen keverték össze a feladatokat (**random vagy véletlenszerű gyakorlás**), így az alanyok nem tudták, hogy melyik feladat fog éppen következni a háromból (magas volt a mikrokörnyezeti zaj mértéke). Mindkét esetben az összes végrehajtási mennyiség azonos volt, azaz csak a gyakorlási elrendezés volt különböző a két vizsgálati csoportnál. A kísérlet eredményeképpen megállapítható volt, hogy a blokkosított gyakorlás a gyakorlás végére jobb teljesítményt eredményezett, mint a random. Itt azonban nincs vége a következtetéseknek. Ismert tény ugyanis, hogy **a pillanatnyi teljesítményszint és a létrejövő tanulás nem ugyanazt jelentik** – erre mindjárt visszatérünk. A kutatásból az is kiderült, hogy a pihenést követő megtartási tesztben és a transzfer tesztben egyaránt a random gyakorlással tanuló csoport teljesített jelentősen jobban. Ez tehát azt jelenti, hogy **a nagyobb mikrokörnyezeti zaj a gyakorlásban stabilabb és adaptívabb tanulást eredményez.**

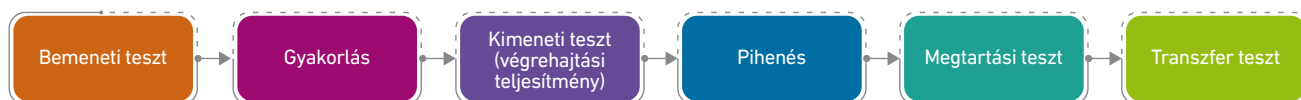
Emögött a jelenség mögött a kutatók két, egymást kiegészítő, magyarázó hipotézist alkottak meg. Az egyik a cselekvéstervezés-rekonstrukció („felejtés”) hipotézis (Lee

és Magill, 1985). Eszerint, ha az egyén egymást követően különböző készségeket hajt végre véletlenszerű gyakorlás közben, akkor folyamatosan felejt, és minden alkalommal újra kell építenie a cselekvési tervét a rövid távú memóriában. A tervezés, a felejtés és újratervezés egymást követő folyamata teremti meg, hogy mindig egy új mozgáskészség végrehajtása történhessen meg, ami egyre erősebb memórianyomot hagy maga után, amely a tanulásban összpontosul.

A másik hipotézist kidolgozási („elaborációs”) hipotézisként tárgyalja a szakirodalom. Eszerint a random gyakorlással sokkal több lehetősége van a tanulóknak beazonosítani az egyes készségek közötti azonosságokat és különbségeket, így a folyamatos összehasonlítás segítségével nemcsak erősödik a készségek hosszú távú memóriában raktározott képe, hanem fontos előhívást segítő jelek is tárolódnak (Edwards, 2011).

A TANULÁS ÉS A TELJESÍTMÉNY ELKÜLÖNÍTÉSE

A gyakorlás alatt és közvetlenül a végén mért teljesítményértékek (végrehajtási teljesítmény) nem mindig mutatják meg a tanulás mértékét, amit **tanulás-teljesítmény elkülönítésnek** („learning-performance distinction”) nevezünk. A tanulás ugyanis – ahogy korábban definiáltuk – permanens változást jelent, azaz később, pihenést (nem gyakorlást) követően is előhívható. A gyakorlás közbeni pillanatnyi teljesítményre sok tényező hathat – oktatási, környezeti és egyéni tényezők. Például a gyakorolt feladatok sorrendje, azok nehézsége, relatív intenzitása, az oktatási metodikája vagy a visszajelzések száma és jellemzői, az alkalmazott eszközök, a társak, ellenfelek jelenléte ilyen tényezők (teljesítményváltozóknak is nevezzük őket). Ezek közül néhány kifejezetten segíti a gyakorlás közbeni jó teljesítményt, de a hatásuk pillanatnyi, a gyakorlás után nem maradandók. Más tényezők ugyanakkor nehezítik és visszavetik a gyakorlás közbeni jó teljesítmény elérését, viszont a gyakorlást követő pihenés után jelentősen megnövelik azt. A következtetés az, hogy önmagában a gyakorlás közben vagy közvetlenül a végén mutatott teljesítményből nem szabad következtetni a valós hatásra, amely a tanulásban és az adott feladat



7.4. ábra: A tanulás tudományos vizsgálatának metodikája

más környezetbe történő transzferálhatóságában nyilvánul meg.

A tudományos kutatásokban – annak érdekében, hogy ne csak a pillanatnyi teljesítményt, hanem a tanulást is vizsgálják – egy speciális kutatási metodikát alakítottak ki. A 7.4. ábrán ennek a lépéseit láthatjuk.

A bemeneti tesztben a vizsgálati alanyok kezdeti teljesítményét mérik fel. Megindul a gyakorlás, mely meghatározott keretek között zajlik, közben a pillanatnyi teljesítményeket nyomon követik. Az utolsó gyakorlási alkalommal felvesznek egy kimeneti tesztet („acquisition test”), amely a gyakorlás által közvetlenül mérhető teljesítményváltozást jelenti. Ezt követően pihenés („retention”) kezdődik, amíg az alanyok nem gyakorolhatják az adott feladatokat. Ezt követően ismét felméri a teljesítményt, amely viszont már a tanulásról tájékoztat („retention test”). A pihenés után egy másik megszokott eljárás, ha az adott feladat új környezetben történő alkalmazhatóságát vizsgálják. Ezt transzfer tesztnek („transfer test”) nevezzük. Ezzel a tudományos módszertannal nyomon követhető a gyakorlás rövid és hosszú távú hatása.

7.6.2. Gyakorlás egy mozgáskészségen (feladaton) belül

A mozgásfeladatok gyakorlásakor két alapvető irányt különböztethetünk meg attól függően, hogy egy mozgáskészségen (feladaton) belül maradunk, vagy többféle mozgáskészséget (feladatot) gyakorlunk együtt. Korábban ezeket feladaton belüli és feladatok közötti variációknak neveztük.

Elsőként a **mozgáskészségen belüli gyakorlás** (feladaton belüli variációk) két irányát mutatjuk be. Az első **konstans (állandó) gyakorlásnak**, a másodikat pedig **variábilis gyakorlásnak** nevezzük.

KONSTANS (ÁLLANDÓ) GYAKORLÁS

A tradicionális mozgástanulási és szabályozási elméletek következménye volt – ahogy azt az 5. fejezetben láttuk – az úgynevezett konstans gyakorlás alkalmazása. Egy adott mozgáskészség gyakorlásakor akkor beszélünk konstans gyakorlásról, amikor pontosan ugyanazt a mozgást (célfeladatot) ugyanolyan környezetben gyakorolják. A reflexlánc elmélet és a „zárt láncú motoros program”-elmélet bemutatásakor rávilágítottunk arra, hogy miért feltételezték korábban azt, hogy a mozgáskészség megtanulásához a minél kevesebb hibával járó „bevésésen”, azaz drillszerű, konstans gyakorláson keresztül vezet az út. Ez a gyakorlási metodika jó végrehajtási teljesítményt fog adni a gyakorlás közben és közvetlenül a végén, viszont el kell fogadni, hogy ez alacsonyabb tanulási eredményhez és kedvezőtlen transzferálhatósághoz vezet.

A konstans gyakorlás modellje tehát mindig ugyanazt a célfeladatot gyakorolja (C), amit az alábbi modellel érzékeltetünk.



A modellben a C betű a célfeladatot jelenti. Esetünkben 12 db gyakorlat ugyanolyan körülmények közötti ismétlése történik. (Megjegyezzük, hogy az ismétlésszámok természetesen ennél jóval nagyobbak, a korlátozott ismétlésszám csak a gyakorlás elveit hivatott érzékeltetni.)

Képzeljük el, hogy a labdarúgásban büntetőrúgást gyakorlunk. A konstans gyakorlás szerint a büntetőt pontosan ugyanolyan technikával kérjük egymás után, folyamatosan a kapu bal felső sarkába célozva.

VARIÁBILIS GYAKORLÁS

A variábilis gyakorlás elmélete és gyakorlata *Richard Schmidt* sémaelméletéből alakult ki (lásd 5.5.2. alfejezet). Lényege, hogy az adott mozgáskészséget (feladatot) különböző variációkon keresztül gyakoroljuk. A variációk alapulhatnak a mozgásvégrehajtásban létrejött módosításokon (pl. kisebb/nagyobb távolságra, erővel, különböző testhelyzetekben stb.), de vonatkozhatnak a végrehajtása kontextusában, környezeti feltételeiben létrejövő változtatásokra is (pl. más méretű, tömegű eszközzel, társsal, ellenféllel szemben végrehajtva). A variábilis gyakorlás közben a **variabilitás mértéke különböző lehet** – megkülönböztetünk alacsony-, közepes- és magas variabilitású gyakorlást. **A variabilitás mértékének növelése együtt jár a fokozódó kognitív terheléssel** (a növekvő mikrokörnyezeti zaj miatt), amelynek megnövekedett koordinációs erőfeszítéssel kell társulnia.

Modellünkben ezért a célfeladatot különböző variációkban gyakoroljuk, amelyeket a C betűhöz kapcsolt sorszámok jelölik.

$C_1 C_2 C_3 C_1 C_2 C_3 C_1 C_2 C_3 C_1 C_2 C_3 \dots$

A büntetőrúgás példájánál maradva a variációkat az adja, hogy hova rúgadjuk a labdát. Az első gyakorlatban laposan a bal kapufához, a másodikban a jobb kapufához, a harmadikban pedig középre a lécs alá kérjük a lövést, és ezt a sorrendet követve ismétlünk négyszer. Ez a megoldás az úgynevezett szeriális (**sorrendi**) **gyakorlás**, amely a variábilis gyakorlás egyik típusa, és amire még visszatérünk.

Ebben példában három variációt kértünk, amit egymás után ismételtünk, így kétszer nem lőtte a játékos egymás után ugyanoda a labdát. Ha a variabilitás mértékét növelni kívánjuk, s ezzel fokozzuk a koordinációs kényszert, akkor meg kell növelnünk a gyakorlás során alkalmazott variációk számát. Ezt sokféleképpen megtehetjük, de mindenképpen ügyelnünk kell a reprezentatív

gyakorlási környezet megtartására. Ez esetben a kapus jelenlétével (aki nem ismeri a rúgássorrendet) és további találati célokkal módosítjuk a gyakorlást. A nagyfokú variabilitást az fogja adni, ha a gyakorlás során kétszer nem rúgadjuk ugyanúgy, ugyanoda a labdát. A modellünk ekkor így alakul.

$C_1 C_2 C_3 C_4 C_5 C_6 C_7 C_8 C_9 C_{10} C_{11} C_{12} \dots$

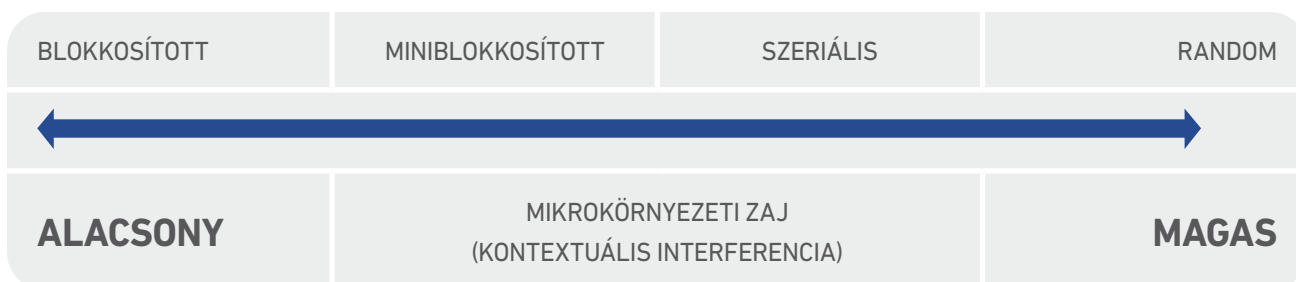
7.6.3. Gyakorlás több mozgáskészség (feladat) alkalmazásával

A gyakorlás során egy tanórán vagy foglalkozáson nem csupán egy készséget, hanem több készséget is gyakorolhatunk, sőt ez az általános (feladatok közötti variációkat alkalmazunk). Új példánkban egy testnevelésórán az egykezes felsődobást, az egykezes alsó gurítást és a labdavezetést kívánjuk gyakorolni. Felmerül a kérdés, hogy érdemes-e együtt kezelni a különböző mozgáskészségeket (feladatokat) egy gyakorlási egységen belül, vagy olyan gyakorlási egységeket célszerű alkotni, amelyek megmaradnak egy készségen belül, és a különböző készségek egymást követik időben.

Erre a kérdésre a választ két újabb fogalom bevezetése adja meg, mégpedig a **blokkosított** és a **random (véletlenszerű) gyakorlási elrendezés**. A két elrendezési megoldás közötti skálán két további elrendezést különíthetünk el, amit **miniblokkosított**, illetve **szeriális (sorrendi) gyakorlási elrendezésnek** nevezünk.

A négy megoldás különböző mértékű mikrokörnyezeti zajt generál a gyakorláshoz, ami pedig – ahogy korábban láttuk – befolyásolja a gyakorlás közbeni végrehajtási teljesítményt, a tanulást és a transzferálhatóságot. A következőkben ezek logikáját mutatjuk be az alacsonytól a magas mikrokörnyezeti zaj irányába haladva (7.5. ábra), amely egyben az alkalmazkodási kényszer nagyságát is jelenti.

A **blokkosított gyakorlási elrendezés** azt a hagyományos logikát követi, amely szerint egy meghatározott ismétlésszámmal gyakorlunk egy készséget, amit egy



7.5. ábra: Gyakorlási elrendezések a mikrokörnyezeti zaj függvényében

másik készség gyakorlása követ. A testnevelésóránkon ekkor úgy kell szerveznünk a gyakorlást, hogy egy blokkban megtörténik a dobás, majd a gurítás, végül a

labdavezetés gyakorlása. A blokkosított gyakorlási elrendezést a következő modell mutatja be (A = dobás, B = gurítás, C = labdavezetés).

$$\text{AAAAAAAAAAAA (12 db) BBBBBBBBBBBBBB (12 db) CCCCCCCCCCCC (12db) = 3 \times 12 \text{ db} = 36 \text{ db}}$$

A hagyományos blokkosított elrendezésnél nagyobb mikrokörnyezeti zaj melletti gyakorlást jelentenek az úgynevezett **miniblokkok** (Schmidt és Lee, 2014). A miniblokkok kialakításakor a blokkokban gyakorolt ismétlésszámot csökkentjük le, amivel kevésbé lesz

markáns a random gyakorlás esetén megjelenő végrehajtási teljesítményviszacsésés, ugyanakkor kedvező tanulási eredmények válthatók ki kezdők esetében is (lásd pl. Landin és Hebert, 1997).

$$[\text{AAA (3 db) BBB (3 db) CCC (3 db) }] \times 4 = (3 + 3 + 3) \times 4 = 36 \text{ db}$$

Már magasnak tekinthető mikrokörnyezeti zaj mellett történik a **szeriális gyakorlási elrendezés**. A modellünkben látható, hogy ebben az esetben már nincs két egyforma végrehajtás egymás után.

A gyakorlatban a melső kétkezes dobás után közvetlenül van egy labdavezetés, amit végül a gurítás zár. Ezt a sorrendet megtartva történik a gyakorlás, amely sorrend néhány sorozat után bejósolhatóvá válik.

$$\text{(ABC) (ABC) (ABC)} = (1 + 1 + 1) \times 12 = 36 \text{ db}$$

Végül a skála túlsó szélén helyezkedik el a **random, azaz véletlenszerű gyakorlási elrendezés**. A legmagasabb mikrokörnyezeti zaj miatt alakul ki, hogy az egyes készségek kiszámíthatatlan sorrendben követik egymást. A tanuló tehát előre nem tudja kiszámítani, hogy éppen melyik feladatot kell végrehajtania. A szakirodalomban gyakran hivatkoznak erre a megoldásra úgy, mint „ismétlés, ismétlés nélkül”.

$$\text{A C B A B C B A ...} = 1 \times 36 = 36 \text{ db}$$

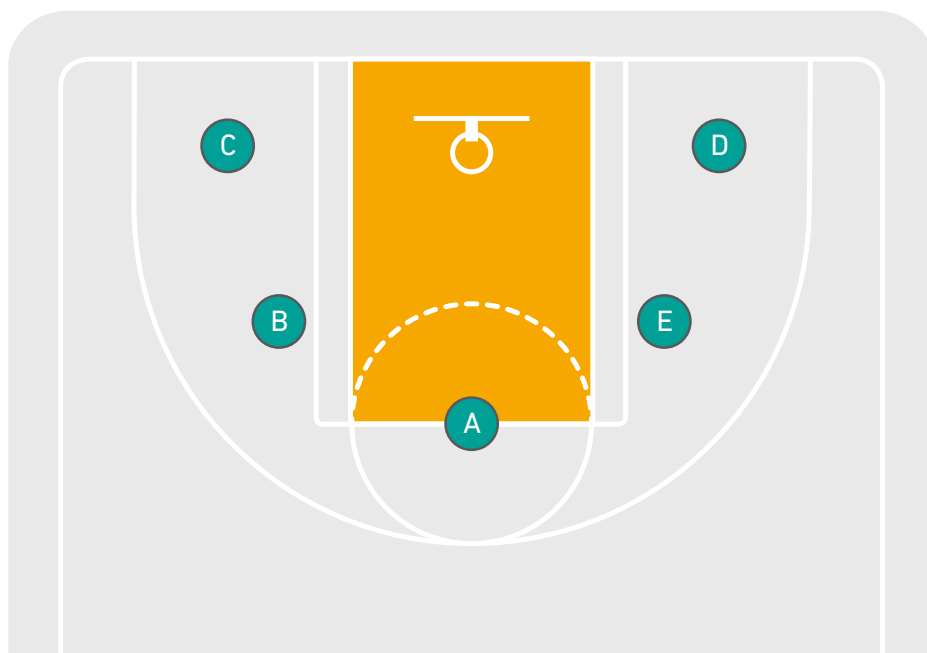
FONTOS!

A bemutatott négy különböző gyakorlási elrendezést a 7.6.2. pontban tárgyalt mozgáskészségen belüli variációk feladatrendezésére is alkalmazhatjuk. Ez esetben a különböző mozgásváriációk fogják adni az elrendezés alapját.

A 7.6. ábrán egy másik példával illusztráljuk a fő gyakorlási elrendezéseket.

Blokkosított

- 10 db **A**
- 10 db **B**
- 10 db **C**
- 10 db **D**
- 10 db **E**



Szeriális

- 1 **A**
- 1 **B**
- 10 x { 1 **C**
- 1 **D**
- 1 **E**

Random

50 × 1 db dobás a lepattanó labda elkapása utáni legközelebbi kijelölt helyről

7.6. ábra: A blokkosított, a szeriális és a random gyakorlási elrendezés példája

7.7. A gyakorlási elrendezések alkalmazásának szempontjai

Az elmúlt közel 40 év során sokszorosán alátámasztotta vált, és ma már általános alapelvként tekinthetünk arra a mozgástudományban, hogy (Haibach és mtsai., 2011; Schmidt és Lee, 2011; Magill, 2011; Edwards, 2011):

- a konstans gyakorlás nem csupán unalmas, hanem a tanulás és transzfer szempontjából nem is hatásos;
- ezzel szemben a variábilis gyakorlás hasznos és transzferálható tanulást eredményez;
- a magasabb kontextuális interferenciához alacsonyabb végrehajtási teljesítmény, viszont hatékonyabb tanulás társul.

Felmerülhet ugyanakkor a kérdés, hogy vajon kezdők-nél és gyermekeknél mikortól alkalmazzunk magas

mikrokörnyezeti zajt? A válasz az, hogy egyelőre nem tudjuk pontosan, mivel a szakirodalom nem egységes a kérdésben (Goode és Magill, 1986; Memmert és mtsai., 2009; Merbah és Meulemans, 2011; Brady, 2008).

Vass Zoltán (2020, 124. o.) szakirodalmi áttekintése nyomán megállapította, hogy „...sportági környezetben és összetettebb feladatok esetében a laboratóriumi vizsgálatok során megfigyelt hatás a vizsgálati személyek életkorától, előképzettségétől függően változott, melynek eredményeként nem általánosítható a véletlenszerű gyakorlási elrendezés pozitívabb hatása a tanulási és transzferálási teljesítmény javulásában a szeriális gyakorlási és a blokkosított gyakorlási elrendezéssel szemben.”

Az általunk feldolgozott szakirodalmak alapján a következő ajánlásokat tesszük.

1. Teljesen kezdők – különösen gyermekek – esetében, amikor új készség oktatása kezdődik, biztosítsunk blokkosított gyakorlási lehetőséget addig a pillanatig, amíg nagyjából megértik a feladatot, és körülbelül végre tudják hajtani. Ennek az ideje természetesen függ az adott készség nehézségétől, komplexitásától. Ha megfelelően illeszkedik az adott mozgásfeladat a tanuló pillanatnyi (motoros és kognitív) készütségéhez, akkor ez kis számú, néhány végrehajtási próbálkozás után létrejön. Innentől kezdve bátran, de a tanulói reakciókat folyamatosan figyelve növeljük a mikrokörnyezeti zaj mértékét, azaz alkalmazzunk miniblokkosított, majd szeriális, végül random gyakorlást.
2. Figyelembe kell vennünk, hogy a különböző gyakorlási elrendezéseket és a különböző variációs elveket a gyerekeknek meg kell érteniük, lényegileg el kell fogadniuk. A variációk vonatkozhatnak a saját testre, a térre, az erőfeszítésre, eszközre és társakra, továbbá egyes környezeti tényezőkre. Az oktatási folyamatban ezeket a variációs lehetőségeket taníttanunk kell a gyerekek számára. A kezdetben szokatlan helyzetekhez gyorsan alkalmazkodni fognak, és egy idő után önmaguk is képessé válnak a variációs elveket alkalmazni.
3. Ha a tanulandó mozgás kritikus mozgásszerkezeti összetevői megfigyelhetők a mozgásban, akkor engedjük, hogy a gyerekek próbálgassák az adott készséget, segítsük őket az egyénileg legoptimálisabb koordináció felépítésében. Erre a gyerekeknek kell ráéreznie, nem nekünk kell kierőszakolnunk. Ehhez a felfedezési tanuláshoz szükséges, hogy minden esetben variábilis gyakorlási feltételeket biztosítsunk.
4. A szeriális és random gyakorlás esetében (is) elengedhetetlen a fokozott tanulói figyelem. Mivel az ilyen típusú gyakorlásnál nagyfokú kognitív (és fizikai) terhelés jön létre, ezért el kell fogadnunk, hogy

a pillanatnyi (látható) teljesítmény alatta maradhat az elvártaknak. Ne feledjük, hogy ez a pillanatnyi visszaesés a későbbiekben megtérül!

5. A gyakorláskor bátran kezeljük együtt egymástól teljesen független mozgáskészségeket! A kutatók szerint a véletlenszerű gyakorlás akkor igazán hatásos, ha lényegileg különböző készségeket és variációkat alkalmazunk (lásd Magill és Hall, 1990).
6. A feladaton belüli variációk esetében a variációk vegyék figyelembe, hogy a célfeladat alkalmazása milyen variabilitással történik. Még a zárt készségek esetében is jelentős fluktuációk mutatkoznak az ismétlések között. **Gyerekeknél jó stratégia, ha először a kontextust módosítjuk** (pl. különböző távolságokra vagy célfelületekre kell hajítani kislabdát, de a hajító mozdulat nem változik), **majd ezt követően a mozgásszerkezeti variációkat alkalmazzunk** (pl. dobás különböző kiindulópontokból, különböző előkészítő mozgásokból, könyökhelyzetből).

A FUNKCIONÁLIS ÉS NOMINÁLIS FELADATNEHÉZSÉG

A gyakorlási folyamat során a különböző feladatok nehézségének illeszkednie kell a tanulói jellemzőkhöz (pl. előzetes tapasztalati rendszer, kognitív fejlettség). A kezdeti feladatnehézség és annak progresszív nehezítése a tanuló igényei, fejlődése függvényében a tanulás optimalizálásának csomópontja. *Guadagnoli* és *Lee* (2004) létrehozták az úgynevezett kihíváspont elméleti keretrendszerüket („Challenge point framework”) azzal a céllal, hogy bemutassák a feladatok funkcionális feladatnehézsége (azaz a mozgás közben fellépő mikrokörnyezeti zaj mértéke) és a mozgástanultsági szintek közötti összefüggéseket. Véleményük szerint kezdők számára az alacsonyabb, haladók számára közepes és a profik számára a magas funkcionális feladatnehézség fogja jelenteni az optimális kihívást. Az elméletet *Vass Zoltán* (2020) részletesen bemutatja.

- 7. A gyakorláshoz kapcsoljunk egy, legfeljebb két tanulási, végrehajtási szempontot, amely kísérije végig a gyakorlást! A végrehajtási szempont támogatssa meg az adott variáció lényegét!
- 8. A gyakorlás során figyeljük a terhelés és pihenés arányát, idejét! A hatékony mozgástanuláshoz viszonylag pihent állapotra van szükség. A különböző gyakorlási formációkkal és csoportlétszámokkal szabályozzuk az optimális tanulási feltételeket!
- 9. Ne feledjük, hogy a magasabb mikrokörnyezeti zaj alacsonyabb teljesítményt eredményez a végrehajtáskor! Ne ebből ítéljük meg a tanuló hozzáállását, tanulási teljesítményét!
- 10. Keressük a változatos és élvezhető gyakorlási környezetet, keltsük fel a szituációs érdeklődést! Ennek komoly motiváló ereje van, ami segíti a tanulói figyelmet és koncentrációt, végső soron megalapozza a tanulást. A kihívást jelentő, de teljesíthető feladatnehézség kulcsfontosságú a fejlődésben.

7.8. A különbségek tanulásán alapuló mozgástanítás

Wolfgang Schöllhorn „Differential learning”-nek, magyarul különbségek tanulásának nevezte el mozgásoktatási elméletét, amely a 2000-es évektől jelenik meg a nemzetközi szakirodalomban (lásd Schöllhorn, 2000; Schöllhorn és munkatársai 2012). Az elmélet Vass Zoltán munkássága nyomán került be a hazai tudományos szakirodalomba (Vass és mtsai., 2011; Vass, 2020). Az elmúlt 20 évben a teória képviselői számos empirikus bizonyítékot szolgáltatottak az elméletre. Egyik alappillére azon a kísérleti módszerekkel igazolt jelenségen nyugszik, amely szerint a valóságban nem mutatható ki két, hajsza! pontosan ugyanolyan mozgástechnika sem az élsportban, sem a hétköznapi életben még ugyanazon személy esetében sem (Schöllhorn és mtsai., 2002). Erre alapozva a szerző – a nemlineáris pedagógia képviselőihez hasonlóan – erőteljes kritikával szemléli a hagyományos edzéselméleti és testnevelési könyvekben leírt „modelltechnika” koncepcióját, amely az oktatási folyamat lineáris elképzésének megfelelően minden tanulót ugyanazon az oktatási folyamaton keresztül, ugyanazon modelltechnikai végeredményhez kíván vezetni függetlenül a nemétől, életkorától, tudásszintjétől, egyéni sajátosságaitól. (További probléma, hogy a modelltechnika leírásai világklasszis sportolók egyéni technikáinak, mozgásmintáinak elemzése nyomán kerültek be a

tankönyvekbe, amelyek így az összehasonlítás alapját képezik. De melyik világklasszis mozgásmintája az optimális? – tehetjük fel a kérdést. Ráadásul az egyéni technikai végrehajtások jellemzői is folyamatosan változnak (Horst és mtsai., 2017)).

Schöllhorn úgy véli, hogy mivel nincs bizonyíték az azonos mozgásminta létezésére, ezért a klasszikus, ismétléses gyakorlásnak nem látják értelmét még több ezres végrehajtási szám után sem. Elképzelése épít a gyermekkorban természetes felfedezéses tanulás karakterisztikájára, ahol a nagyon változatos egyéni tapasztalat kerül a középpontba.

A szerző és munkatársai a 7.7. ábrának megfelelően két összetevőre bontották a különböző mozgásmintákkal kapcsolatos ismereteket. Az ismert összetevő magát a gyakorlat ismétléseinek számát jelenti, az ismeretlen összetevő pedig az ismétlések során megjelenő (különböző mértékű) zaj miatti mozgáseltéréseket.

A hagyományos a mozgásoktatás nem vesz tudomást a második tényezőről, hiszen károsnak tartja a tanulásban a zaj miatti változékonyságot (emlékezzünk az 5. fejezetben tárgyalt elméletekre).

1.	Ismétlés	Különbség
2.	Ismétlés	Különbség
3.	Ismétlés	Különbség
4.	Ismétlés	Különbség
5.	Ismétlés	Különbség

7.7. ábra: Egy mozgásminta ismétlésekor fellépő természetesen megjelenő különbségek modellje (Schöllhorn, 2012 nyomán)

Korábban is láttuk, hogy a mozgásvégrehajtás közben zaj a dinamikusrendszer-elmélet szerint – szemben a korábbi nézettel – nemhogy probléma, hanem kifejezetten segíti a tanulást. Ennek elnevezése lett a **véletlenszerű zavar** („stochastic perturbation”).

A különbségek tanulása mozgásoktatási elméletben a fenti tudományos eredményekre alapozva olyan módszertant dolgoztak ki a szerzők, amelyben a mozgás közbeni zajt mesterségesen felerősítik azáltal, hogy a tanulandó mozgást egyfolytában véletlenszerű zavar mellett egészében (globálisan) hajtják végre. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy olyan speciális mozgásvariációk mellett gyakoroltatnak, ahol nem jön létre egymás után két azonos variáció, és nem történik hibajavítás sem (feltételezve, hogy az alapvető koordinációs minta már nagyjából rendelkezésre áll a tanulás kezdetén). Ennek segítségével magas szintű adaptációs folyamatok indulnak el, amelyek eredménye a korábbinál hatékonyabb és stabilabb végrehajtási minták kialakulása. Mivel minden mozgás egyénileg jellemző mintázatú, amelyet jelentősen befolyásolnak a mozgás közben fellépő körülmények (pl. motiváció, érzelmek, fáradás), ezért egyfajta optimális zaj melletti gyakorlás szükséges. Az optimális zaj mértéke függ az egyéntől és az adott szituációtól.

Schöllhorn (2000) elsődlegesen mozgástechnika-tanulásra, valamint erőfejlesztésre javasolja módszerét, és a következő variációs szempontokat nevezi meg:

- a mozgás előzetes és végső feltételei (pl. kiinduló helyzet, befejező helyzet);
- a mozgás időbeli lefutásának változtatása figyelembe véve a relatív és abszolút időtartamot és ritmust;
- a variációk létrehozása bármely ízületben az ízületi szögek, gyorsulás, sebesség változtatásával;
- a mozgásvégrehajtás közben bizonyos végtagok kizárása;
- a fentiek kombinációja változó belső befolyásoló tényezőkkel, mint a fáradás vagy a pszichológiai készségi állapot.

Az elmúlt időszakban az elméletet több sportágban, korosztályban és teljesítményszinten vizsgálták, és az eredmények szerint mind a végrehajtási teljesítmény, mind a tanulás megnövekedett értékeket mutatott a hagyományos ismétléses gyakorlással szemben. A kritikusok további kutatásokat sürgetnek a területen, ugyanis ígéretes elméletként tekintenek a megközelítésre (Serrien és mtsai., 2018).

7.9. A gyakorlás közbeni figyelmi fókusz

Egy mozgásfeladat tanulása, gyakorlása közben a végrehajtásokat segítő instrukciók és az úgynevezett kényszerítő eszközök segítségével kétféle figyelmi fókusz alakíthatunk ki a tanulóknál. A **belső figyelmi fókusz** érdekében olyan utasításokat adunk, amelyek a tanuló szemszögéből a mozgáskivitelezés folyamatára, a térbeli, időbeli, dinamikai összetevőkre irányítja a figyelmet. A hagyományos mozgásoktatás során gyakran fókuszál az oktató például a végtagok vagy a test térbeli helyzetére. Ha az utasítás úgy szól, hogy például „A dobás végén a könyököd nyúljon ki!” vagy „Elugrás után a leérkezéskor fokozatosan hajlítsd a térded”, akkor az belső fókuszú.

Ezzel ellentétben, ha az instrukció a környezetbe vetíti ki a tanuló figyelmét, akkor **külső figyelmi fókuszú gyakorlásról** beszélünk. Állandó szempontként jelenik meg a testnevelés és mozgásfejlesztés folyamatában a **tartalmi-képzeti keret (analógiák)** felhasználása a foglalkozásokon. Az egyes mozdulatokhoz,

mozgásokhoz társított képek, hasonlatok kigondolása a pedagógus és a gyermekek kreativitásán múlik. A „*Pattanj el bokából, mint egy rugó!*” vagy „*Ostorcsapászerű mozdulattal dobd el a labdát!*” külső fókuszú instrukcióknak minősülnek.

A figyelem fókuszának vizsgálata viszonylag új terület a mozgástudományban, és e témában egyelőre kevés összegző eredmény olvasható a szakirodalomban. Az mindenestre elmondható, hogy **a külső fókuszú gyakorlás gyermekkorban hatékonyabban segíti a mozgástanulást** (ebben is lehetnek persze egyéni és szituációs különbségek), mivel kevésbé tudatos kontroll alatt, egyénileg funkcionálisabb mozgáskivitelezést eredményez (Wulf, 2013; Button és mtsai., 2020, Vass, 2020). Javasoljuk tehát, hogy az oktatási folyamatban rendszeresen törekedjünk a külső fókuszú instrukciókra alapozott tanulási/végrehajtási szempontokkal segíteni a mozgáskivitelezést.

7.10. A mentális gyakorlásról röviden

A pedagógus tanítási tevékenységrendszerében a sportpszichológiai módszerek közül a **mentális gyakorlás** alkalmazására is lehetőségünk van. A versenysportban már hosszú évtizedek óta működő felkészülési módszerek a testnevelés oktatásában is felhasználhatók, hiszen egyrészt megismertetik a tanulókat a mentális tréning egyes variációival, másrészt segítik a hatékonyabb, s egyben érdekesebb mozgástanulást. Ebben az alfejezetben kizárólag azzal foglalkozunk, hogy a mozgástanulás szempontjából milyen előnyei vannak a mentális gyakorlásnak.

A motoros tanulással foglalkozó szakirodalom a mentális gyakorlást szűkítetten értelmezi. *Magill* (2011,

429. o.) például ebben a szűkített értelmezésben úgy definiálta a mentális gyakorlást, mint „*egy fizikai készség kognitív gyakorlása, a megfigyelhető fizikai mozgások nélkül...*”. A „*kognitív gyakorlás*” egy mozgáskészség vagy annak egy összetevője vizuális vagy kinesztetikus belső képének tudatos előhívását jelenti, amely tehát nem jár a mozgás fizikai végrehajtásával. Amikor a sportoló edzésen „fejben” gyakorol vagy a konkrét versenyszituáció előtt végiggondolja és elképzeli mit és hogyan fog csinálni a verseny közben, mentálisan gyakorol. Ezt a megoldást alkalmazhatjuk testnevelés-órákon is.

Amikor a mentális gyakorláskor valamilyen vizuális képet hívunk elő, akkor a perspektívától függően külső vagy belső imaginációról beszélünk. A **külső imagináció** esetén az egyén önmagát úgy figyelheti meg, mintha kívülről, videón látná vagy egy külső megfigyelő szemszögéből figyelné a mozgását és a környezetét. A **belső imagináció** ugyanakkor abból a helyzetből hoz elő képet, amely a mozgást végrehajtó saját perspektívájából, életszerű helyzetben történik.

Az imagináció típusa lehet kinezetikus, taktilis, auditív vagy olfaktorális attól függően, hogy milyen érzékszervi információkat kapcsolunk be.

Mentális gyakorlás közben a vizuális képek és a kinezetikus információk felhasználása a leggyakoribb, de a hang- és taktilis információk is felhasználhatók. A „mit látok, mit hallok, mit érzékelek az izmaimban, miközben a mozgást végrehajtom” kérdések fokozzák az átélést és pontosítják az előhívott képek ideg-izom átkapcsolásait.

A mentális gyakorlás hatásaira fókuszáló tudományos kutatások egyértelműen igazolták, hogy a módszerek hatékonyan segíthetik a mozgástanulást, valamint a megtanult mozgások eredményes alkalmazását.

Néhány fontos tudományos eredményt kiemelünk a témában. Önmagában a mentális gyakorlásnak is van fejlesztő hatása, ez azonban elmarad a fizikai és a mentális gyakorlás együttes alkalmazásától (Hird és mtsai., 1991; Hemayattalab és Movahedi, 2010; Allami és mtsai., 2008). Ennek megfelelően a valós mozgásos gyakorlás, amikor csak lehet, előnyt kell, hogy élvezzen a mentális gyakorlással szemben (Schmidt és Lee, 2011). Ha azonban a fizikai gyakorlás nem lehetséges (például sérülés miatt), akkor a mentális gyakorlás is hatékony megoldást jelent (Schmidt és Lee, 2011). A mentális gyakorlás eredményessége azonban nagyban függ a mentális képekkel történő gyakorlottság képességszintjétől (Roure és mtsai., 1999; Lotze és Halsband, 2006). Továbbá akkor a leginkább eredményes, ha már van az adott mozgásról konkrét tanulási tapasztalata az egyénnek (Feltz és Landers, 1983).

További kiemelendő eredmény, hogy a mentális és a fizikai gyakorlás együttes, kombinált alkalmazása ugyanolyan hatékony lehet, mint kizárólag a fizikai gyakorlás. Ennek magyarázata a motoros készségek végrehajtásakor, tanulásakor fellépő gondolkodási műveletekben keresendő (problémamegoldás) (Schmidt és Lee, 2011). Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a mentális gyakorlás során ugyanazok a biomechanikai, neuromuszkuláris, kognitív és élettani mechanizmusok működnek, mintha valóban végrehajtanánk az adott mozgást (Hanakawa és mtsai., 2003; Decety



7.1. kép: Mentális gyakorlás testnevelésórán

és Jeannerod, 1995; Frak és mtsai., 2001; Decety és mtsai., 1993).

A mentális gyakorlásnak számos egyéb felhasználási formáját, hatását ismerjük (Weinberg és Gould, 2011). Javítja a koncentrációt, növeli a motivációt, építi az önbizalmat, szabályozza az érzelmi választ, segíti a mozgáskészségek elsajátítását, gyakorlását és javítását, támogatja a stratégia tanulását és gya-

korlását, segít a versenyre való felkészülésben, segít a fájdalommal és sérüléssel való megküzdésben, segít a problémamegoldásban. Ezekhez természetesen speciálisan kell alkalmaznunk a mentális tréning különböző módszereit, amely már a sportpszichológia tárgyköréhez tartozik. A magyar nyelven elérhető szakirodalmak közül ajánljuk *Gyömbér Noémi és mtsai.* (2012), *Lénárt Ágota* (2002) és *Budavári Ágota* (2007) munkáit a további ismeretszerzéshez.

Összefoglalás

A motoros tanulás alapja a gyakorlás, amelynek minőségi és mennyiségi összetevői egyaránt befolyásolják a tanulás hatékonyságát. A gyakorlás a gyermeki fejlődés során különböző környezeti feltételek mellett valósul meg, amelyek közül kiemelendő a szabad játék, a szabályozott játék és a tervezett gyakorlási környezet. A kisgyermek a kognitív fejlettségi szintjüknek megfelelően elsődlegesen implicit tanulási feltételek mellett tanulnak, ami nem tudatos tanulást jelent. Az intézményes oktatás-nevelésbe történő bekapcsolódásukkal ez a természetes tanulási jellemző átalakul, mivel az oktatók hagyományos explicit feltételeket teremtvén igyekeznek gyakoroltatni. Az implicit feltételek mellett megtanult mozgások ugyanakkor igazoltan stabilabb és adaptívabb hosszú távú alkalmazást tesznek lehetővé.

A tanulási folyamat elején a mozgásfolyamat minőségi kivitelezésére, azaz a kritikus mozgásszerkezeti összetevők bekapcsolására kell az oktatási hangsúlyt helyezni, e mellé fokozatosan rendelhetjük a teljesítményre törekvő végrehajtásokat.

A nemlineáris pedagógia a legújabb tudományos eredményeket felhasználva a globális oktatási metodika mellett érvel, amely során a megtanulandó célfeladatot úgy egyszerűsítjük, hogy az jellemezze a célfeladat sajátosságait, valamint összekapcsolja az észlelést és a mozgást.

A reprezentatív tanulási környezet a tanulandó mozgás valódi teljesítményhelyzetében megjelenő kulcsingerek beépítésére vonatkozik, amely így a globális oktatást helyezi előtérbe.

Fontos kutatási terület a különböző gyakorlási elrendezések hatásainak vizsgálata a végrehajtási teljesítményre, a tanulásra és a transzferálhatóságra. El kell fogadnunk, hogy a gyakorlás során látható teljesítményszintek és a gyakorlást követő pihenés utáni tanulási eredmények nem azonosak. Amennyiben a mozgás közben a gyakorlási elrendezés hatására fellépő mikrokörnyezeti zaj mértéke alacsony, akkor magas végrehajtási teljesítmény, de alacsony tanulási eredmény jön létre. Fordított esetben – amit random, azaz véletlenszerű gyakorlással alakíthatunk ki – a tanulás magas szintűvé válik. Ezt kontextuális interferencia, azaz a mikrokörnyezeti zaj befolyásolja.

Ismeretes, hogy a variábilis gyakorlás kedvezőbb a konstans gyakorlásnál még zárt készségű mozgások esetében is, ezért mindig a variábilis gyakorlás elvére kell támaszkodnunk még kezdők és gyermekek esetében is.

Négy alapvető gyakorlási elrendezést különböztetünk meg, amelyek egyre nagyobb mikrokörnyezeti zajt eredményeznek a végrehajtások során. Ezek a blokkosított, a miniblokkosított, a szeriális és a random

gyakorlási elrendezések. A leginkább rugalmas és transzferálható (máskörnyezetben is jól működő) készségfejlődést az utóbbi három biztosítja.

A mozgástanulást nem csupán fizikai, hanem mentális gyakorlással is támogathatjuk, amely különleges tanulási többletet eredményezhet.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Miért van jelentősége a gyakorlási módszerekkel kapcsolatos tudományos eredmények figyelembevételének a gyakorlati munkában?
2. Tervezzen meg egy mozgásfeladathoz kapcsolódó instrukciót úgy, hogy az a mozgás folyamatát és ne a kimenetét célozza!
3. Hasonlítsa össze a nyílt jellegű és a zárt jellegű mozgáskészségeket! Mi határozza meg, hogy melyik mozgást hova soroljuk?
4. Milyen módszerei vannak a globális és a parciális gyakorlásnak? Miért jelentőségteljes a globális gyakorlás?
5. Írjon össze három olyan mozgáskészséget, ahol szóba kerülhet a parciális oktatás!
6. Mitől mondhatjuk egy gyakorlási környezetre, hogy reprezentatív? Mi ennek a jelentősége?
7. Építsen fel három különböző gyakorlási feladatsort a variábilis gyakorlási elrendezéseknek megfelelően!
8. Milyen szempontokat kell figyelembe venni, amikor kezdőknek és gyerekeknek tervezünk gyakorlást?
9. Válasszon ki a kerettantervből 5 mozgáskészséget, amit szívesen oktatna! Írjon mellé külső fókuszú, majd belső fókuszú instrukciókat!
10. Mit gondol a mentális gyakorlás lehetőségeiről a testnevelésben? Sorolja fel és mondjon példákat a legalapvetőbb típusaira!

Irodalomjegyzék a 7. fejezethez

- Allami, N., Paulignan, Y., Brovelli, A., & Boussaoud, D. (2008). Visuo-motor learning with combination of different rates of motor imagery and physical practice. *Experimental Brain Research, 184*(1), 105-113.
- Baker, J., & Côté, J. (2006). Shifting training requirements during athlete development: Deliberate practice, deliberate play and other sport involvement in the acquisition of sport expertise. In D. Hackfort & G. tenenbaum (Eds.), *Essential Processes for Attaining Peak Performance* (pp. 92-109). (Perspectives on Sport and Exercise Psychology, Vol. 1), Oxford, UK: Meyer & Meyer Sport Ltd.
- Baker, J., & Young, B. (2014). 20 years later: deliberate practice and the development of expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 7*(1), 135-157.
- Battig, W. F. (1966). Facilitation and interference. In E. A. Bilodeau (Ed.), *Acquisition of skill* (pp. 215-244). New York, NY: Academic Press.
- Battig, W. F. (1979). The flexibility of human memory. In L. S. Cermak & F. I. M. Craik (Eds.), *Levels of processing and human memory* (pp. 23-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brady, F. (2008). The contextual interference effect and sport skills. *Perceptual and Motor Skills, 106*(2), 461-472.
- Budavári Ágota (2007). *Sportpszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Button, C., Seifert, L., Chow, J. Y., Davids, K., & Araujo, D. (2020). *Dynamics of skill acquisition: An ecological dynamics approach*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E., & Davids, K. (2019). Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(2), 117-132.

- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. *Recent Advances in Research on Sport Expertise*, 89-1.
- Davids, K., Bennett, S. J., Handford, C. H., & Jones, B. (1999). Acquiring a frame of reference for practising in self-paced extrinsic timing tasks: Analysis of co-ordination in skilled volleyballers. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 437-461.
- Davids, K., Kingsbury, D., Bennett, S., & Handford, C. (2001). Information-movement coupling: Implications for the organization of research and practice during acquisition of self-paced extrinsic timing skills. *Journal of Sports Sciences*, 19(2), 117-127.
- Decety, J., Jeannerod, M., Durozard, D., & Bavelle, G. (1993). Central activation of autonomic effectors during mental simulation of motor actions in man. *The Journal of Physiology*, (461), 549-563.
- Decety, J., & Jeannerod, M. (1995). Mentally simulated movements in virtual reality: does Fitt's law hold in motor imagery? *Behavioural Brain Research*, 72(1), 127-134.
- Edwards, W. H. (2011). *Motor learning and control: From theory to practice*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A. (2014). Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticisms. *Intelligence*, 45, 81-103.
- Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25-57.
- Frak, V., Paulignan, Y., & Jeannerod, M. (2001). Orientation of the opposition axis in mentally simulated grasping. *Experimental Brain Research*, 136(1), 120-127.
- Gentile, A. M. (2000). Skill acquisition: Action, movement and neuromotor processes. In J. H. Carr & R. B. Shepherd (Eds.), *Movement Science: Foundations for Physical Therapy in Rehabilitation* (2nd ed.) (pp. 111-188). Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Goode, S., & Magill, R. A. (1986). Contextual interference effects in learning three badminton serves. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57(4), 308-314.
- Gyömbér Noémi, Hevesi Krisztina, Imre Tóvári Zsuzsanna, Kovács Krisztina, Dr. Lénárt Ágota, & Menczel Zsuzsanna (2012). *Fejben dől el – Sportpszichológia mindenkinek* Budapest: Noran Libro Kft.
- Guadagnoli, M. A., & Lee, T. D. (2004). Challenge point: a framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 36(2), 212-224.
- Haibach, P. S., Reid, G., & Collier, D. H. (2011). *Motor learning and development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hanakawa, T., Immisch, I., Toma, K., Dimyan, M. A., Van Gelderen, P., & Hallett, M. (2003). Functional properties of brain areas associated with motor execution and imagery. *Journal of Neurophysiology*, 89(2), 989-1002.
- Hemayattalab, R., & Movahedi, A. (2010). Effects of different variations of mental and physical practice on sport skill learning in adolescents with mental retardation. *Research in developmental disabilities*, 31(1), 81-86.
- Hird, J. S., Landers, D. M., Thomas, J. R., & Horan, J. J. (1991). Physical practice is superior to mental practice in enhancing cognitive and motor task performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (8) 281-293.
- Horst, F., Eekhoff, A., Newell, K. M., & Schöllhorn, W. (2017). Intra-individual gait patterns across different time-scales as revealed by means of a supervised learning model using kernel-based discriminant regression. *PLoS ONE*, 12(6), e0179738.
- Kal, E., Prosée, R., Winters, M., & Van Der Kamp, J. (2018). Does implicit motor learning lead to greater automatization of motor skills compared to explicit motor learning? A systematic review. *PLoS ONE*, 13(9), e0203591.
- Landin, D., & Hebert, E.P. (1997). A comparison of three practice schedules along the contextual interference continuum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 357-361.
- Lee, T. D., & Magill, R. A. (1985). Can forgetting facilitate skill acquisition? In D. Goodman, R. B. Wilberg, & I. M. Franks (Eds.), *Differing perspectives in motor learning, memory, and control* (pp. 3-22). Amsterdam: North-Holland.
- Lénárt Ágota (Ed.) (2002). *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Budapest: OSEI.
- Lotze, M., & Halsband, U. (2006). Motor imagery. *Journal of Physiology-Paris*, 99(4), 386-395.
- Magill, R. A., & Hall, K. G. (1990). A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition. *Human Movement Science*, 9(3-5), 241-289.
- Magill, R. A. (2011). *Motor Learning and Control – Concepts and Applications*. (9th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Makszin Imre (2002). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Masters, R. S. W., van der Kamp, J., & Capio, C. (2013). Implicit motor learning by children. *Conditions of children's talent development in sport*, 21-40.
- Masters, R. S. W., & Poolton, J. (2012). Advances in implicit motor learning. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

- Maxwell, J. P., Masters, R. S. W., Kerr, E., & Weedon, E. (2001). The implicit benefit of learning without errors. *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section a Human Experimental Psychology*, 54A(4), 1049-1068
- Memmert, D., Hagemann, N., Althoetmar, R., Geppert, S., & Seiler, D. (2009). Conditions of practice in perceptual skill learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 32-43.
- Merbah, S., & Meulemans, T. (2011). Learning a motor skill: effects of blocked versus random practice a review. *Psychologica Belgica*, 51(1), 15-48.
- Naylor, J. C., & Briggs, G. E. (1963). Effects of task complexity and task organization on the relative efficiency of part and whole training methods. *Journal of Experimental Psychology*, 65(3), 217-224.
- Pinder, R. A., Renshaw, I., & Davids, K. (2009). Information-movement coupling in developing cricketers under changing ecological practice constraints. *Human Movement Science*, 28(4), 468-479.
- Pinder, R. A., Davids, K., Renshaw, I., & Araújo, D. (2011). Representative learning design and functionality of research and practice in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 146-155.
- Poulton, E. C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological Bulletin*, 54(6), 467-478.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus.
- Roure, R., Collet, C., Deschaumes-Molinario, C., Delhomme, G., Dittmar, A., & Vernet-Maury, E. (1999). Imagery quality estimated by autonomic response is correlated to sporting performance enhancement. *Physiology & Behavior*, 66(1), 63-72.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. (5th ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R., & Lee, T. (2014). *Motor Learning and Performance From Principles to Application* (5th ed.) Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Schöllhorn W. I. (2000). Applications of systems dynamic principles to technique and strength training. *Acta Acad Olympiquae Est*, 8, 67-85.
- Schöllhorn W. I., Nigg B. M., Stefanyshyn, D., & Liu, W. (2002). Identification of individual walking patterns using time discrete and time continuous data sets. *Gait & Posture*, 15(2), 180-186.
- Schöllhorn, W. I., Hegen, P., & Davids, K. (2012). The nonlinear nature of learning-A differential learning approach. *The Open Sports Sciences Journal*, 5(1), 100-112.
- Serrien, B., Tassignon, B., Baeyens, J. P., & Clijsen, R. (2018). A critical review on the theoretical framework of differential motor learning and meta-analytic review on the empirical evidence of differential motor learning. <https://doi.org/10.31236/osf.io/6jqeg> (letöltve: 2021. 01. 14.)
- Shea, J. B., & Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental psychology: Human Learning and Memory*, 5(2), 179-187.
- Vass Zoltán (2020). *Mozgásfejlődés, mozgástanulás, mozgástani-tás – Elméleti alapok és módszertani megfontolások*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Vass Zoltán, Molnár Péter, Kun István, & Varga Mátyás (2011). Új módszerek a gimnáziumi iskolai testnevelés oktatásában és a teljesítmény mérésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7-8), 78-87.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: a review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 77-104.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

Tanuljunk Röplabdázni oktatófilm. <https://www.youtube.com/watch?v=YM-s8rI4fnE>

III. RÉSZ: Pozitív tanulási környezet





08

A POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET MEGTEREMTÉSE, A HATÉKONY OSZTÁLYMENEDZSMENT



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A tanulási környezet fogalma és összetevői
- A hatékony osztálymenedzsment elvei
- Munkaformák a különböző funkcióik szerint
- A pedagógus viselkedésformáinak jellemzői, az asszertív, a passzív és az agresszív kommunikációs stílusok
- A testnevelésórák és diáksportfoglalkozások szokásrendje
- Órakezdési megoldások
- Eszközhasználat és eszközprotokoll
- A pedagógus helyezkedésének szempontjai
- Pár- és csoportalakítás a tanulás során
- A magatartási szabályrendszer kialakítása

A testnevelés tanítása rendkívül összetett tevékenységegyüttest kíván meg a pedagógusoktól. Az eredményes oktatómunka esszenciális feltétele, hogy tanulóink megfelelően viselkedjenek, valamint a tanóra légköre és szervezési feltételei minden tanuló számára biztosítsák a biztonságos és hatékony tanulás lehetőségét. A tanórák során a pedagógus alapvető felelőssége a tervezett tananyag differenciált feldolgozása, a tanulás támogatása, a diákoké pedig az aktív részvétel a tanítási-tanulási folyamatban, vagyis

maga a tanulás. Amellett, hogy mind a pedagógusoknak, mind a diákoknak befolyása van a pillanatnyi tanulási környezetre, alapvetésként fogadjuk el a pedagógus elsődleges felelősségét a tanulási környezet megteremtésében és fenntartásában.

Tanulási környezet alatt azokat, elsődlegesen a pedagógus által megteremtett tanórai feltételeket értjük, amelyek hozzájárulnak a diákok eredményes tanulásához. (Emlékezzünk, hogy a minőségi testnevelés-ok-

tatás pozitív tanulási környezetben zajlik!) A tanulási környezetnek alapvetően két nagy összetevőjét különböztetjük meg. Az első a **vezetői (menedzsment típusú) összetevő**, amely mindazokat a pedagógusi tevékenységeket takarja, amelyek nincsenek közvetlen kapcsolatban a tananyag feldolgozásával, hanem annak szervezeti kereteit, a tanulás feltételeit teremti meg. Ide tartoznak a hatékony tanuláshoz feltétlenül szükséges szokások, szabályok és rutinok, továbbá a rendezett és fókuszált gyakorlás megteremtésének és fenntartásának, a fegyelmezésnek a módszerei.

A másik összetevő közvetlenül a pedagógus oktatási tevékenységére vonatkozik, amit a tanulási környezet **tanítási/oktatási összetevőjének** nevezünk. Ide tartoznak a mozgástanítás, tartalomfeldolgozás, gyakorlás, visszajelzés, illetve a kommunikáció különböző eljárásai, amelyekkel a 3–7. fejezetekben részletesen foglalkoztunk.

A tanórak folyamán felmerülő problémák általában mindkét komponenst érintik, ezért a testnevelő peda-

gógusnak felkészültnek és magabiztosnak kell lennie mindkét területen. Habár didaktikai szempontokat figyelembe véve a két komponenst külön tárgyaljuk, csakis együttes figyelembevételükkel lehetünk képesek megteremteni azt a tanulási környezetet, amely segítségével eredményes oktatási folyamat valósulhat meg. Ebben a fejezetben azokat a módszereket tekintjük át, amelyek a vezetői, más szóval menedzsment típusú pedagógusi tevékenységekkel állnak kapcsolatban.



8.1. Hazai szakirodalmi alapok – röviden

8.1.1. Alapfogalmak

A hazai didaktikai szakirodalom többféleképpen közelíti meg az osztálymenedzsmenttel összefüggő feladatok elnevezését. *Szivák Judit* (2003) tanulás-szervezés terminus technicusszal jelöli az angol nyelvterületen elterjedt és Magyarországon is meghonosodott „*osztálymenedzsment*” elnevezésű pedagógusi tevékenységgyűttest. A fogalom alatt minden olyan tevékenységet ért, amely a tanulást előkészíti, segíti, a tanulói magatartást szabályozza. *Báthori Zoltán* (1997) a tanulás tervezését, irányítását, szabályozását és értékelését a tanulásszervezés módszereiként értelmezi, ami egy sokkal átfogóbb megközelítést takar.

M. Nádasi Mária (2003) a **frontális munkát, az egyéni munkát, a párban folyó tanulást és a csoportmunkát**

a pedagógus tevékenysége felől az oktatás szervezési módjainak, míg a tanuló szempontjából az **oktatás munkaformáinak** nevezi. Még nehezebbé teszi az értelmezést, hogy a testnevelés tantárgypedagógiájában hagyományosan a **foglalkoztatási forma** kifejezést használjuk a tanulás szervezeti kereteinek meghatározására, amely ráadásul más szempontok alapján csoportosít, mint ahogy az általános didaktikában olvasható.

A testnevelés területén hagyományosan szervezési feladatokként tekintünk a tanulásszervezéssel, osztálymenedzsmenttel kapcsolatos tevékenységekre. *Rétsági Erzsébet* (2004) a szervezés tématerületét „*A mozgásoscsелеkvés-oktatás szervezési feladatai*” címen tárgyalja és a szervezési feladatokat három fő kategóriába sorolja:

- a tanulók gyors és célszerű mozgatása;
- a szerek, eszközök gyors és célszerű mozgatása;
- a foglalkoztatási formák megválasztása.

A szervezést, „...az oktatási-nevelési célok megvalósításához szükséges személyi és tárgyi feltételek térben és időben történő biztosításaként...” (Rétság, 2004, 146. o.) értelmezi és kiemeli annak szerepét a sikeres és hatékony motoros tanulás feltételei között.

A fenti tevékenységrendszer eredményes működtetése rendkívül összetett, komoly szakmai felkészültséget kíván meg a testnevelő pedagógustól. Látnunk kell azonban, hogy széles körű módszertani repertoár áll rendelkezésünkre e cseppet sem egyszerű feladatok megtanulására, a problémák felismerésére és kezelésére. Ezeket a módszertani eljárásokat a pedagógussá válás folyamatában meg lehet tanulni, tudatosan ki lehet fejleszteni, vagyis az „erre születni kell” típusú vélemények nem helytállóak.

A tanulási környezet minősége, azon belül pedig a hatékony osztálymenedzsment-eljárások fontos tényezői a tanulási lehetőségek maximalizálásának, a motiváció megteremtésének és fenntartásának, a tantervi tar-



FONTOS!

Mielőtt összegyűjtjük a hatékony osztálymenedzsment jellemzőit, tevékenységeit, szükséges rámutatnunk arra, hogy könyvünkben a **tanulásszervezés és osztálymenedzsment** kifejezéseket ugyanolyan jelentéstartalommal használjuk. A fogalmak alatt olyan szervezési eljárásokat, módszereket, stratégiákat értünk, amelyek tartalmazzák a **tanuláshoz szükséges munkaformák és személyi feltételek kialakítását, az eszközök használatával kapcsolatos szervezést, az óra időbeosztásának figyelemmel kísérését, a tanulók magatartásának szabályozását (fegyelmezés), valamint a biztonságos környezet megteremtését és fenntartását.**

talom elsajátításának, végső soron a testnevelés deklarált céljai megvalósulásának. A témával foglalkozó tudományos kutatások szerint a testnevelő pedagógusok a tanórák negyedét, ötödét töltik szervezési feladatokkal (Kelder és mtsai., 2003; Bevans és mtsai., 2010), amely jelentős időkeretnek számít, s amely megerősíti fontosságukat a tanítási-tanulási folyamatban.

Szorosan ide kapcsolódnak a különböző, hagyományosan foglalkoztatási formáknak elnevezett szervezeti keretek, amelyek újragondolása elengedhetetlen feladatunk a testnevelés modernizálásában.

8.1.2. A tradicionális foglalkoztatási formák és értelmezésük

A testnevelésben a tanulói tevékenységek szervezésének módjait hagyományosan foglalkozási formáknak (Bély és Kálmánczhey, 1972), illetve foglalkoztatási formáknak (Báthori, 1985) nevezzük, amelyek így eltérnek az általános didaktikában, a közismereti tárgyak esetében alkalmazott munkaforma-elnevezésektől. Könyvünkben annak érdekében mutatjuk be ezeket, hogy egyrészt az elérhető szakirodalmakban és óratervezetekben beazonosíthatók legyenek, másrészt bemutassuk, hogy miért szükséges továbblépni ezen a megközelítésen a korszerű tanulásszervezési elveknek megfelelően.

A testnevelésben alkalmazott foglalkoztatási formák kidolgozását három alapvető okra vezethetjük vissza. Az első az osztálylétszám függvényében felhasználható szerek, eszközök számának korlátai, a második a tanórai fizikai terhelés optimalizálására, vagyis a lehető leggazdaságosabb időkihasználásra való törekvés, míg a harmadik a „közösségi elv” és az „egyéni bánásmód” (Bély és Kálmánczhey, 1972, 309. o.) összehangolása. Báthori Béla (1985) további szempontokat is kiemelt, köztük a feldolgozandó tananyag minőségi és mennyiségi jellegét (pl. új vagy gyakorlási anyag), valamint az oktatási módszereket, mint amik befolyásolják a választott foglalkoztatási formát. A 90-es évektől megjelent testnevelélméleti munkák alapját a Báthori-féle

rendszeres adta. A két – nagyon hasonló – megközelítést és elnevezéseket a 8.1. táblázatban látjuk.

A klasszikus megközelítés szerint az egyenkénti, a csoportos és az együttes forma arra vonatkozik, hogy egy időben egy adott csoporton belül hányan hajtják végre

az adott feladatot. Ha mindenki egy időben hajtja végre (pl. mindenki ugrókötelezik egy csoporton belül) akkor együttes, ha csak a csoport egy része (pl. fél csoport ugrókötelezik, a másik fele nyújt), akkor pedig csoportos formáról beszélünk.

BÉLY ÉS KÁLMÁNCZHEY (1972)	JELLEMZŐJE	BÁTHORI (1985)	JELLEMZŐJE
Együttes foglalkozás	Egy időben, mindenki ugyanúgy, ugyanazt a feladatot végzi.	Fő foglalkoztatások a résztvevők száma alapján: ● együttes foglalkoztatás; ● egyéni foglalkoztatás.	Az együttes fő foglalkoztatás a javasolt a testnevelésben. Az egyéni pedig sportkörön, edzésen jellemzőbb, nem is javasolt a testnevelésben.
Csoportonkénti (osztály-) foglalkozás: ● együttes forma; ● egyenkénti forma.	Ugyanazokat a feladatokat végzik a csoportok, viszont a hely- vagy eszközhiány miatt valamely csoport(ok) pihennek. A feladatot végző csoportok tagjai dolgozhatnak egy időben (együttes forma) vagy egymás után (egyenkénti forma).	Az együttes foglalkoztatás típusai a tananyag jellege és a tanulók foglalkoztatási létszáma alapján – <i>azonos tananyag egy időben</i> : ● együttes foglalkoztatás; ● csoportonkénti foglalkoztatás; ● egyenkénti foglalkoztatás.	Az egy időben feladatot végző tanulói létszám alapján különül el.
Csapatfoglalkozás: ● együttes forma; ● csoportos forma; ● egyenkénti forma.	Egy időben, különböző feladatot végeznek a tanulók.	<i>Különböző tananyag egy időben</i> – csapatfoglalkoztatás: ● együttes csapatfoglalkoztatás; ● csoportonkénti csapatfoglalkoztatás; ● egyenkénti csapatfoglalkoztatás.	Az egy időben feladatot végző tanulói létszám alapján különül el. A legösszetettebb foglalkoztatási forma a csoportonkénti csapatfoglalkoztatás.
Csapatfoglalkozás: ● gyakorlóállomásokon; ● körforma.	Egy időben, a különböző feladatokat állomásonként egységben gyakorolva haladnak a tanulók, időszakos állomáscserékkel.	Köredzés	Csapatfoglalkoztatási forma, a motoros képességek sokoldalú fejlesztésére.
Egyenkénti foglalkozás	Egy időben, osztályszinten csak egyetlen tanuló mozog.		

8.1. táblázat: A tanulás szervezeti kereteinek tradicionális megközelítései

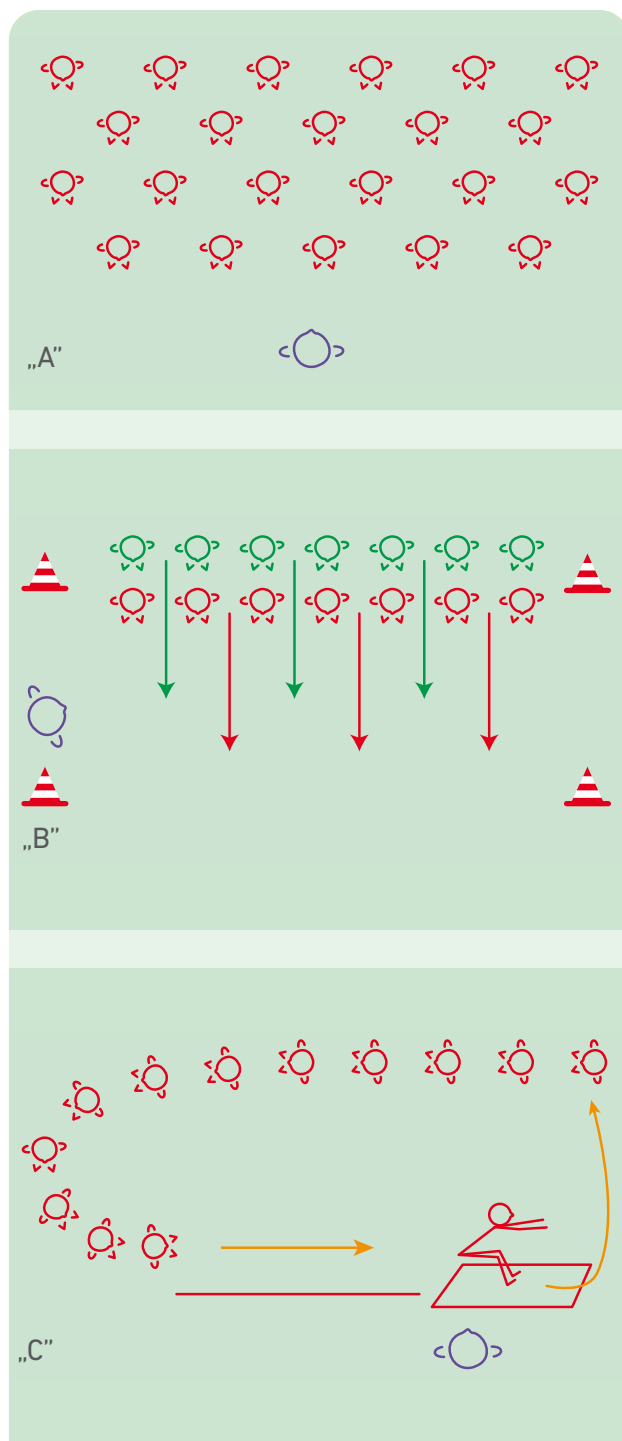
A gyakorlóállomásokon végzett munka során a kialakított csapatok egy időben hasonló természetű feladatokat végeznek az egyes állomásokon (pl. az egyik körben labdás gyakorlatokat, egy másik körben erősítő gyakorlatokat, egy harmadikban egyensúlyi gyakorlatokat), ez jelentheti körönkénti egyetlen vagy több feladat egymás utáni elvégzését. A csapatok meghatározott ismétlésenként vagy időnként cserélik egymást, azaz mennek tovább a következő állomásra. Ezt a megoldást már a 60-as években is korszerűnek tekintették, és belátható, hogy komoly előkészületek és tanulói felkészültség szükséges ehhez a megoldáshoz, hiszen egy órában lehet, hogy pl. 4-5 állomáson, állomásonként 3-4 feladat is előkerülhet.

A körforma az előzőekhez hasonlóan történik, de annak tartalma a fizikai állapotfejlesztést jelentette, amit ma már köredzésnek nevez a szakirodalom.

Érdekes megállapítani, hogy az egyenkénti foglalkozást és az együttes foglalkozást már a 60-as években sem tartották korszerű szervezési megoldásnak.

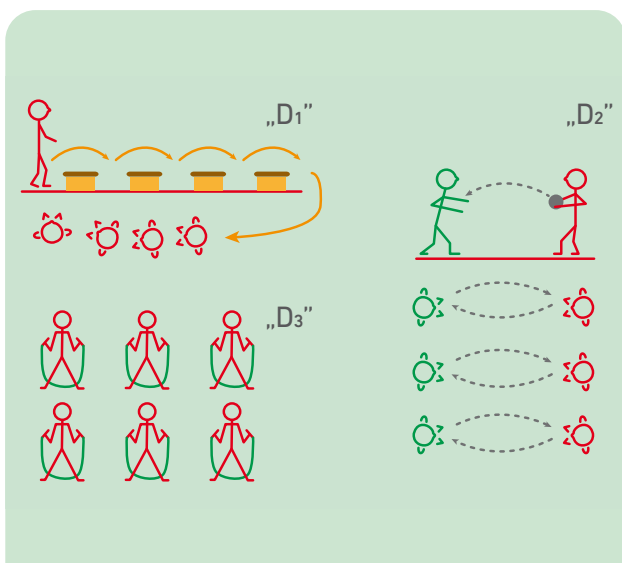
Báthori Béla (1985) testneveléelméletében már bevezette a résztvevők száma, a tananyag jellege és a tanulók foglalkoztatási arányainak szempontjait az egyes formák rendszerezéséhez, amellyel logikusan választotta le egymásról a különböző foglalkoztatási formákat. Rendszerében köredzésnek nevezte el a korábbi körforma kifejezést, utalva annak fizikai állapotfejlesztő tartalmára. A rendszer logikáját mutatja be a 8.1.-8.4. ábra.

A bemutatott hat foglalkoztatási forma kapcsán rendszeresen felmerülő kérdés, hogy mit tehetünk, ha egy időben nem csak egyféle csapatfoglalkoztatási formát használunk a tanórán. A 8.4. ábrán egy olyan órarészlet terveztünk meg, ahol egy időben három különböző tartalom feldolgozása zajlik (ezért egészében csapatfoglalkoztatásról beszélünk), viszont a három gyakorlóállomáson három különböző csapatfoglalkoztatási formában. Ilyen esetekben az egyetlen logikus megoldást az adná, ha gyakorlóállomásonként történne meg a foglalkoztatási forma kijelölése, az egész osztály-



8.1.-8.3. ábra: Hagyományos osztályfoglalkoztatási formák (együttes – „A”, csoportonkénti – „B”, egyenkénti – „C”)

ra vonatkozóan ugyanis nem tudunk egyetlen formát megadni. Ilyen iránymutatást azonban nem ismerünk a szakirodalomból. Nem ez okozza ugyanakkor a legnagyobb problémát, ami miatt szakdidaktikánkban eltérő rendszerezést fogunk használni.



8.4. ábra: A hagyományos csoportfoglalkoztatás formáinak elvei (egyenkénti – D_1 ; csoportonkénti – D_2 ; együttes – D_3)

A bemutatott tradicionális foglalkoztatási formák tehát az egy időben feladatot végrehajtó tanulói létszám (egy fő, több fő vagy mindenki) és a végrehajtott feladatok természete alapján (azonos tananyag vagy különböző tananyag) rendszereztek. Lényegüket tekintve a zárt oktatás koncepciójához illeszkednek, és ezzel az úgynevezett **tömegiskolai frontális oktatásnak** (M. Nádasi, 2008) adnak teret, ahol a differenciálás csak esetlegesen van jelen az órákon. Ebben a formában a diákok ugyanazokat a feladatokat többnyire ugyanolyan módon (kivételes esetekben egyéni könnyítésekkel) hajtják végre, ami a differenciáltság hamis képzetét kelti. A tanulók ezekben a foglalkoztatási formákban egymással párhuzamosan (akár egyénileg vagy párban, akár csoportban, akár osztályszinten) rugalmatlan, azonos ütemben zajló oktatásban vesznek részt, aminek sajátja a direkt tanári irányítás, eredménye pedig a nagymértékű fejlődési, tanulási különbségek erősödése (részletes elemzését lásd M. Nádasi, 2003; 2010), ahogy azt a 6.4. alfejezetben már láthattuk.

További, visszatérő problémaként jelentkezik, hogy a rendszer nem illeszkedik az általános didaktika szaknyelvébe, ami megnehezíti például a pedagóguséletpálya-modell kapcsán elkészítendő óratervek értelmezhetőségét, nem szakos szakértői megítélését.

8.1.3. A munkaformák mint a tanulás-szervezés alapvető elemei

A modern didaktika megközelítéséből nem az tehát a fő kérdés, hogy a feldolgozandó tananyag azonos-e vagy sem, illetve egy vagy több tanuló végzi-e a gyakorlatot az adott pillanatban. Ez a két kérdés csupán egy-egy eleme a tanulás-szervezésnek, amelyek csak a külső lehetőségeit kínálják fel a tanulásnak.

Számunkra sokkal fontosabb, hogy **a tanórákon alkalmazott tanulás-szervezés** (annak időbeli, térbeli, létszámbeli, tanulói összetételbeli kialakításával) **illeszkedjen a választott oktatási stratégia alapján megtervezett tanulási, gyakorlási szükséglethez**, továbbá **tegye lehetővé a korszerű oktatási megközelítések integrációját, azaz biztosítsa a tanuláshoz szükséges belső feltételeket**. A tanulás belső feltételei alatt az egyénre szabott, egyénileg legoptimálisabb nehézségű feladatokat, egyéni célkitűzéseket, az egyénileg is rugalmas tanulási ütemet, a kedvező szociális és motivációs mezőt értjük, amiben a tanulók aktív alkotójává válhatnak saját tanulási folyamatuknak.

Megjegyezzük, hogy alapvetésként tekintünk arra – amint ez korábban is meghatározó volt és a minőségi testnevelés egyik lényeges eleme –, hogy a tanuláshoz rendelkezésre álló külső feltételeket maximálisan ki kell használni, ami mind az időbeliségre, mind a térbeliségre igaz. Ebben nyilvánvaló korlátokat jelentenek a rendelkezésre álló eszközök, az infrastrukturális felételek és a tanulói előképzettség, készség, illetve fontos szempont a tanuláshoz szükséges gyakorlás optimális elrendezése, a tanulók fizikai és mentális terhelésének szempontjai.

Szakdidaktikánk az eddigiekben felsorolt okok miatt szakítani kíván a hagyományos foglalkoztatási formákban való gondolkodással, és nem is javasoljuk a továbbiakban ezek jelölését az óravázlatokban.

Helyettük visszatérünk az általános didaktikában használt **munkaforma** elnevezésre, amely többféle funkció szerint csoportosítható és értelmezhető. A többféle

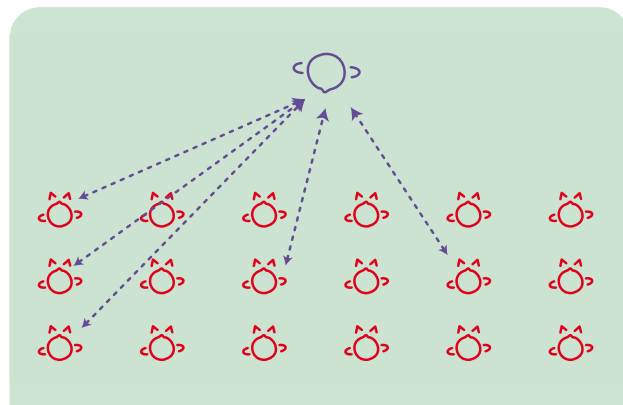
funkció párhuzamos kiemelésének fontos szerepe van, ugyanis maga a munkaforma teremti meg közvetlenül a tanulási esemény körülményeit. Másként fogalmazva maga a tanulás mindenképpen valamilyen munkaformán keresztül megy végbe. A hagyományos munkaformákkal szemben számos kritika olvasható az általános didaktikai szakirodalomban, amelyek egységesen, többek között azok frontális mivoltát, differenciálatlanságát, kizárólagos pedagógusközpontúságát, nem utolsósorban pedig egy-egy osztály egészére vonatkozóan a tanulás relatív hatástalanságát írták le (lásd pl. M. Nádas, 2003; Csirmaz, 2003).

Példaként bemutatjuk a 8.5. és 8.6. ábrák modelljeit, ahol a hagyományos frontális (együttes) munka és a csoportmunka jellemzői és interakciós korlátai láthatók (Csirmaz, 2003 nyomán). A nyilak mutatják a tanulók egymás közötti interakcióinak hiányát, az egyoldalú, pedagógusközpontú irányítást. A 8.6. ábrán pedig egy látszólagos csoportmunkát látunk („álcsoportmunka”), ahol a diákok egyéni munkát végeznek csak csoportokba szervezeten mindenfajta interakciós igény nélkül.

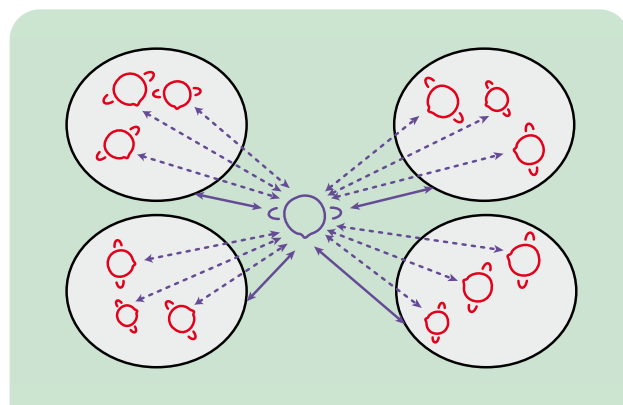
Mindkét modell általánosan és sokszor kizárólagosan alkalmazott megoldás a testnevelés-oktatásban is, amit többek között a foglalkoztatási formák zárt rendszere köt gúzsba. A tanár kijelöli az adott feladatokat, a diákok együttesen vagy csoportban tanári mintára elvégeznek, a tanár hibát javít, visszajelez és szükség esetén egyéni segítséget nyújt.

A 8.7. ábra viszont egy valódi, komplex csoportmunka modelljét ábrázolja. Jól látszik, hogy az előzőektől eltérően itt erőteljesen megjelenik a csoporton belüli interakció, azaz a tanulók feladatot oldanak meg közösen, kérdeznek egymástól, segítenek egymásnak, a feladatok segítségével közös produktumot hoznak létre. A pedagógus nem csupán egyes tanulókkal lép kapcsolatba, hanem a csoport közös tevékenységét is szabályozza, támogatja. Ebben a modellben ráadásul nem csupán a csoporton belül, hanem a csoportok között is létrejön interakció, ami például az elkészült csoportfeladatok bemutatásán, közös megvitatásán alapul. A tanulás tehát sokrétűbb és sokkal komplexebb for-

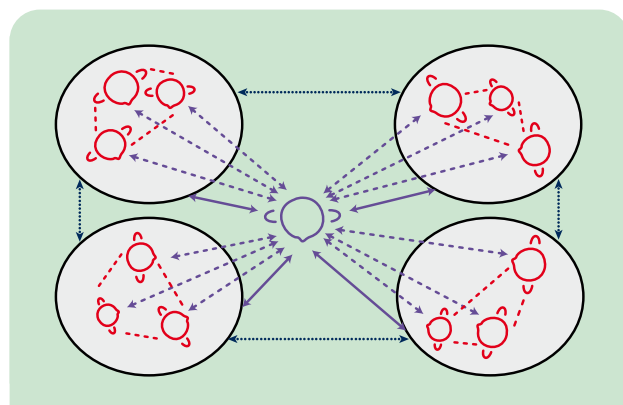
mában jelentkezik. (Emlékezzünk vissza a 4. fejezetben bemutatott direkt és indirekt oktatási stratégiákra és oktatási modellekre.)



8.5. ábra: A frontális (együttes) munkaforma modellje



8.6. ábra: Az „álcsoportmunka” modellje



8.7. ábra: Egy valódi csoportmunka modellje

A példákön keresztül érzékelhető volt, hogy a munkafarmák pedagógiai folyamatokban történő megítélése többféle szempont szerint történik, amely szempontok a munkafarmák más és más funkcióit emelik ki.

8.1.4. A munkaformák különböző funkciói

Saját rendszerezésünk az alábbi struktúrát kínálja az egyes munkaformák kiválasztásához és óratervekben történő megjelöléséhez.

1. Munkaformák a tanulói létszám és összetétel szerint.
2. Munkaformák a tartalomfeldolgozás célja szerint.
3. Munkaformák a differenciáltság mértéke szerint.
4. Munkaformák a tanulás irányítottága szerint.

Amikor egy munkaformát kívánunk kiválasztani és illeszteni egy meghatározott tartalom feldolgozásához, akkor több olyan kérdést kell megfogalmaznunk magunknak, amelyek befolyásolják gondolkodásunkat.

1. Milyen pedagógiai elképzelés és oktatási stratégia mentén kívánjuk az adott tartalmat feldolgozni?
2. Milyen előképzettsége és ismeretei vannak az adott tanulócsoporthoz a különböző munkaformák alkalmazásában (ideértve a kapcsolódó szabályokat és szokásokat)?
3. Új munkaforma megismertetése esetén melyek azok a lépések, amelyek biztosítják a hatékony elsajátítást és alkalmazást?
4. Ismert munkaforma esetén mely változatok illeszkednek leginkább az adott tanulócsoporthoz, tagjainak egyéni szükségleteihez, igényeihez?

Fontos megjegyzésünk, hogy a munkaformák alkalmazásai nem csupán a pedagógus számára hordoznak kihívásokat. A tanítványainkat fokozatosan kell bevezetnünk a különböző munkaformák alkalmazásába, megismertetnünk azok működését. **A munkaformákat is, mint minden egyéb szervezési feladatot, meg kell tanítanunk a diákjainknak, így válhat hatékonyá és gazdaságossá az oktatás folyamata.**

MUNKAFORMÁK A TANULÓI LÉTSZÁM ÉS ÖSSZETÉTEL SZERINT

A fenti kérdések átgondolása után az első feladatunk annak meghatározása, hogy az adott tartalmat milyen **létszám szerinti munkacsoportban** dolgozzuk fel. A testnevelés oktatásában ezt alapvetően befolyásolja a tanórán rendelkezésre álló infrastruktúra mérete (mekkora helyünk van) és a szükséges eszközök mennyisége. Együttes munkaformát akkor tudunk választani, ha megfelelő tér áll rendelkezésre, illetve szükség esetén mindenkinek jut saját eszköz.

Az **együttes munkaforma** jellemzője, hogy egy időben történik a gyakorlás, amiben minden tanuló részt vesz.

A **csoportos munkaforma** jellemzője, hogy a tartalomfeldolgozás több csoportban zajlik, amely csoportok legalább 6 főből állnak. A csoportok személyükben állandók (fix csoportok) vagy rugalmasan változnak (változó csoportok) a feladat jellegétől függően.

LÉTSZÁM SZERINT	TANULÓI ÖSSZETÉTEL SZERINT	CÉL SZERINT	DIFFERENCIÁLTSÁG MÉRTÉKE SZERINT	A TANULÁS IRÁNYÍTOTT-SÁGA SZERINT
Együttes		Kompetitív		
Csoportos	Heterogén Homogén	Kollaboratív	Differenciálatlan	Pedagógus által irányított
Mikrocsoportos		Kooperatív	Differenciált	Félautonóm
Páros		Egyéni kihívást célzó	Adaptív	Autonóm
Egyéni				

8.2. táblázat: A munkaformák rendszerezése

A **mikrocsoportos munkaforma** esetén 3-5 főben határozzuk meg a résztvevők létszámát. Különválasztását azért tarjuk indokoltnak, mert ez az a csoportlétszám, amely biztosítani tudja a csoporttagok közötti megfelelő együttműködést, kommunikációt, aktivizálódást. A kooperatív tanulásban alkalmazott csoportlétszámok is jellemzően így alakulnak.

A **páros munkaforma** nagyon gyakran alkalmazott megoldás a testnevelésben, ahol két tanuló közösen tevékenykedik egy feladaton.

Az **egyéni munkaforma** esetén a tanulók önállóan, a társaktól függetlenül végeznek feladatot.

A csoportos, mikrocsoportos és páros munkaformák esetén a tanulók összetétele lehet **heterogén vagy homogén**. A heterogén összetétel esetén az adott feladathoz kapcsolódóan különböző a tudásszint, míg a homogén összetétel esetén nagyon hasonló. Mindkét kialakítás lehet indokolt egy adott tanulási feladatban, azonban törekednünk kell egyrészt a tudatosan szervezett, valamint a rugalmasan változó csoportösszetételekre, másrészt a heterogén csoportokban rejlő előnyök kihasználására. Erről a kérdésről a fejezet további részében még lesz szó.

MUNKAFORMÁK A FELADAT CÉLJA SZERINT

A tanulói létszám mellett döntést kell hoznunk arról, hogy milyen feladatként érdekében szervezzük a diákokat az adott munkaformába.

Kompetitív munkaformáról akkor beszélünk, ha a feladatvégrehajtás közben a tanulók egymással versenyeznek annak érdekében, hogy minél jobban szerepeljenek. A kompetitív munkaforma együttes formában akkor jelentkezik, ha egy időben zajlik a versenyzés a diákok között, vagyis közvetlenül összehasonlítható, hogy ki, hogyan szerepel. (Képzeljünk el egy osztályszintű futóversenyt, ahol egyértelműen nyomonkövethető, hogy ki, hányadik a versenyben.)

Csoportos formákban a csoportokon belül zajlanak a versenyek, így csoportonként alakul ki sorrend a diákok között. Páros formában a párok közvetlenül egymással versenyeznek (pl. páros küzdések).

Egyéni formában akkor lehet kompetitív a munkaforma, ha nincs mód közvetlen összehasonlításra. Képzeljünk el egy akadályversenyt, ahol minden állomáson a tanulók egyénileg szereznek pontokat, amit gyűjtenek egy erre kialakított feladatlapon. Mivel több akadály van a pályán, ezért nem lehet nyomon követni, hogy ki hol tart, csak a verseny végén derül ki a sorrend, amikor mindenkinek nyilvánossá válik a megszerzett pontszáma.

Kollaboratív munkaformáról akkor beszélünk, ha legalább két tanuló együttműködése szükséges egy versenyben történő részvételben. Ez lényegét tekintve egy együttműködő-versengő helyzetet teremt, ahol a tanulóknak közös stratégiát kialakítva kell minél jobb eredményt elérnie. A pár-pár és csoport-csoport elleni játékok, feladatok során, esetleg osztályszintre emelve az összeredményeket kollaboratív munkaforma jön létre. Példaként bármilyen versenyszerű páros- vagy csapatjáték felhozható.

A **kooperatív munkaforma** jellemzője, hogy párban, csoportban vagy osztályszinten egy közös cél érdekében történik az erőfeszítés. Önmagában egy kooperatív munkaforma még nem jelenti azt, hogy kooperatív oktatási stratégiát alkalmaznánk, ahogy azt a 4. fejezetben is leírtuk. Másként fogalmazva: a kooperatív munkaformában végzett feladat még nem elegendő, hogy kooperatív tanulási stratégiáról beszéljünk. A kooperatív helyzet nagyon gyakran jön létre párok között és csoporton belül, időnként pedig csoportok között is megvalósulhat.

Nézzünk néhány példát. Ha két tanuló egymást segítve igyekszik minél tovább egy labdát a levegőben tartani, akkor párban valósul meg a kooperáció. A létszám bővülésével ez csoportszintre kerül. A továbbiakban egy röplabdaháló fölött kell két csoportnak a levegőben tartania labdát, ebben az esetben a csoportok között

is megvalósul a kooperáció. Ha pedig több labdát bekapcsolva az egész osztályra kiterjesztjük a feladatot, akkor osztályszintű kooperáció jött létre. A kooperatív munkaforma legmagasabb szintű megvalósítása a kooperatív tanulás, ami már oktatási stratégiai szinten értelmezendő.

Az **egyéni kihívást célzó munkaforma** esetén a feladatcél az, hogy a tanuló a számára kijelölt vagy ön-maga által kitűzött feladatot sikeresen vagy minél sikeresebben megoldja. Képzeljük el, amikor egy tanítványunk azon dolgozik egyénileg, hogy képessé váljon labdaejtés nélkül 20-szor a levegőbe dobni a labdáját. Ebben az esetben az egyénileg kitűzött cél elérése kerül a középpontba, amelyre a társak tevékenységének nincs közvetlen hatása. A testnevelés oktatásában ebben a cél szerinti munkaformában zajló gyakorlásnak nagyon hangsúlyossá kell válnia, ami különösen a 3–12 éves korú gyermekek testnevelésében kiemelkedő jelentőségű, szemben az összehasonlító versenyhelyzeteket forszírozó kompetitív munkaformákkal (lásd Csányi, 2020).

MUNKAFORMÁK A DIFFERENCIÁLTSÁG MÉRTÉKE SZERINT

A munkaformák általános didaktikában történő tárgyalásakor a differenciálás szempontja az egyes munkaformák megítélésének, hatékonyságának egyik kulcseleme. A tradicionális munkaformák kritikája szinte mindig a differenciálhatóság köré is szerveződik. A differenciálás kérdéséről részletesen írtunk a 6. fejezetben, amely ismeretekre építve itt három munkaformátípust különítettünk el.

A **differenciálatlan munkaformák** esetében minden tanuló ugyanazt ugyanúgy hajt végre. Sem a feladat típusában, sem a céljában, sem az ismétlésszámában, sem a nehézségében nincs különbség. Lényegtelen, hogy egyénileg, párban, csoportban vagy együttesen zajlik a gyakorlás, végső soron mindenki mindent elvégez. Amikor egy-két tanulónál kényszerűen egyéni könnyítésekkel élnek – például szervi elváltozások miatt –, az

még nem tartozik a valóban differenciált munkaformák közé. Ugyanígy nem tekintünk valódi differenciálásként a pedagógus egyéni segítségadásaiban megnyilvánuló pillanatnyi könnyítésekre, amelyek összességében csak kevés számú tanuló, kevés gyakorlatában jelennek meg. Ugyancsak differenciálatlan munkaformának számít a kötött rétegmunka, ahol a diákok a vélt képességszintjeik alapján homogén csoportokba vannak beosztva.

A differenciálatlan munkaformák elterjedtségének visszaszorítása a testnevelésben is fontos törekvés. Alapelveként fogalmazhatjuk meg, hogy minél inkább differenciált egy tanóra, azaz minél közelebbi feladatokat tudunk kínálni egyes tanítványaink tanulási szükségleteihez, tudásszintjéhez, annál hatékonyabb és eredményesebb lehet a fejlődésük. Ma tehát már alapvető elvárás, hogy minden tanórai feladat esetében automatikusan gondoljuk végig, hogy milyen differenciálási szempont és igény léphet fel. Ettől függetlenül természetesen bizonyos feladatok esetében nem szükséges differenciálni. Ez jellemzően akkor igaz, ha az adott mozgásfeladat önmagában differenciált (pl. egy játékban történő megpihenés lehetősége), vagy olyan célzatú, ahol nem is indokolt a differenciálás (pl. bizonyos keringésfokozó, bemelegítő gyakorlatok esetében).

A **differenciált munkaformák** már jelentős számú tanuló számára biztosítják az egyénileg megfelelő feladaton, cél érdekében vagy nehézségi fokozatban történő gyakorlás lehetőségét. A differenciált munkaformák jellemzője, hogy egy osztályban többféle feladattípus vagy feladatnehézség egy időben van jelen, de az egyénre szabottság mértéke még közepes, azaz részben valósul meg. A feladatok rugalmasan igazodnak mind az egyénekhez, mind a párokhoz és csoportokhoz, így nincs hosszú időn át fennmaradó, kötött csoportokban megvalósuló rétegmunka. Az egyéni tanulási sebességhez rugalmasan igazodnak a feladatok. A differenciált munkaformák kapcsolódhatnak közvetlen pedagógus irányításához, de autonómiatámogató módszerek is társulhatnak melléjük.

Az **adaptív munkaformák** a differenciálás legmagasabb minőségét képviselik, amelyek során a tanulók mindegyike a számára legoptimálisabb feladaton, feladatcélon vagy feladatnehezségen dolgozik függetlenül attól, hogy egyénileg, párban vagy csoportban teszi ezt. Az adaptivitás az egyénre szabottságot, azaz a personalizációt jelenti, ami a tanulók alapos megismerése nélkül nem valósulhat meg. Adaptív munkaforma létrejöhet a pedagógus közvetlen irányításával, amikor a pedagógus egyénre szabja az adott tanulási eseményt. Az adaptív munkaformák ugyanakkor rendszeresen társulnak autonómiatámogató módszerekhez amelyek segítségével a tanulók képessé válnak – az előzetes vagy a tanulás során megszerzett tapasztalataik birtokában – öndifferenciálni magukat (lásd még 6.4. alfejezet). Ez azt jelenti, hogy nagy pontossággal lesznek képesek önmaguk számára optimális kihívást jelentő feladatcél, feladattípust vagy nehézséget választani, mert az oktatás során a feladatkijelölés erre lehetőséget biztosít számukra.

MUNKAFORMÁK A TANULÁS IRÁNYÍTOTTSÁGA, NYITOTTSÁGA SZERINT

A tanulás irányítottsága és nyitottsága rendszerünk utolsó eleme, amely az oktatás stratégiáival van összefüggésben.

A **pedagógus által irányított munkaformák** a direkt oktatás körébe tartoznak. Jellemzőjük, hogy semmilyen vagy csak minimális döntési lehetőséget biztosítanak a tanulók számára a tanulási folyamatban. Ez igaz a feladatok kijelölésére, a feldolgozás hogyanjára, az eszközök kiválasztására, a visszajelzés és értékelés módjára. A pedagógus által irányított munkaformák a fentiekől függetlenül biztosíthatnak részben vagy egészben személyre szabott feladatokat egyaránt, ami így kellő differenciáltságot is magában hordozhat.

A **félautonóm munkaformák** jellemzője, hogy a pedagógus által előre felkínált, jellemzően 2–4 feladatnehezség, feladatcél vagy feladattípus közül választva történik meg a feldolgozás. Ebben a tanulónak már jelentős felelőssége lesz, hiszen neki kell kiválasztani

a tudásszintjéhez legközelebbi feladatot függően attól, hogy ez egyénileg, párban vagy csoportban történik.

Az **autonóm munkaformák** nagyfokú tanulói felelősséget, önszabályozottságot és tanulói döntéshozatali lehetőséget hordoznak magukban. Jellemzően a tanulói feladatválasztásnak azon az előzetes ismereten kell alapulnia, hogy az adott pillanatban mire képes (diagnosztikus értékelés) és hova szeretne eljutni (egyéni célkitűzés). A pedagógus ebben a helyzetben sokkal inkább mentorként van jelen, akinek az válik elsődleges feladatává, hogy segítse az egyénileg optimálisnak vélt feladat kiválasztását, megtervezését, kialakítását, az egyéni tanulási útvonal felépülését.

8.1.5. A munkaformák illesztése az óratervekbe

A felsorolt munkaformatípusok egyfajta logikát is jelentenek a különböző tanulási feladatok megtervezéséhez, amit célszerű mindig végiggondolni. Az óratervekben javasoljuk a 8.2. táblázatban bemutatott funkciók szerint megnevezni az adott munkaformát attól függően, hogy mely funkciók dominálnak. A létszám és tanulói összetétel szerinti besorolás mellett szükségesnek tartjuk még legalább egy domináns funkciót meghatározni, amellyel megmutatkozik az adott didaktikai szándék.

Példák:

- heterogén párokban kooperatív munkaforma;
- homogén mikrocsoportos félautonóm munkaforma;
- egyéni kihívást célzó, adaptív munkaforma;
- együttes, differenciált, pedagógus által irányított munkaforma;
- homogén csoportokban, kompetitív munkaforma.

A munkaformák ebben a rendszerezésben bármilyen pedagógiai elképzeléshez és tanulási feladathoz illeszthetők.



8.2. Hatékony osztálymenedzsment – elvi alapok

A hatékony osztálymenedzsment egyik feltétele – amit természetesen kutatások is megerősítenek – a megfelelő testnevelésórai protokollok kialakítása a tanulók számára (Cothran és Kulinna, 2015; Fink és Siedentop, 1989). Az alapvető szabályok létesítése, a megszokott rutinok (szokások) kialakítása kulcsfontosságú minden iskolafokon, de különösen az alsó tagozaton, ahol fokozott a balesetveszély. A tanórai protokollok feladata, hogy fizikai és érzelmi szempontból egyaránt **biztonságos tanulási környezet** alakuljon ki és működjön a tanórák során. Ezeknek a protokolloknak az elfogadása és elsajátítása azonban nem magától értetődő, ezeket meg kell tanulni! Elvben az óvodai nevelés során a gyermekeknek már olyan tapasztalatok birtokában kell lennie, amelyek az irányított mozgásos tevékenységek balesetmentes végrehajtására vonatkozó alapszabályokra, bizonyos sporteszközök biztonságos használatára vonatkoznak. Ettől függetlenül az oktatási folyamat elején, tipikusan évkezdéskor, fokozott figyelmet kell szentelnünk a testnevelésórákon működtetni kívánt protokollok megtanítására és folyamatos gyakorlására, illetve magasabb osztályfokokon az ismétlésére. A **tanórai protokollok** azokat az **előre meghatározott és elsajátított szokásokat és szabályokat jelentik**, amelyek különböző gyakorisággal, de rendszeresen előfordulnak testnevelésórákon. A szabályok elsősorban a magatar-

tással kapcsolatos elvárásokat, következményeket rögzítik, míg a szokások az órákhoz kapcsolódó általános szervezési feladatokkal állnak kapcsolatban (Graham, 2008; Graham és mtsai., 2010).

Pangrazi és Beighle (2013) a testnevelésórák gördülékeny, fegyelmezett és jól szervezett megvalósítása érdekében az alábbi elvek betartását javasolja.

1. Használj megfelelő viselkedésformákat az oktatás során!
2. Határozd meg a szokásokat, a szabályokat és a következményeket!
3. Alkalmazz hatékony (osztály)menedzsment módszereket!
4. Tanítsd meg az elfogadható tanulói magatartás jellemzőit!
5. Használd a magatartás-menedzsment különféle módszereit a megfelelő magatartás erősítése érdekében!
6. Csökkentsd az elfogadhatatlan magatartásformákat fegyelmezés segítségével!

A felsorolt elvek sajátos logikai sorrendet is jelentenek, amelyeket a továbbiakban részletesen fejtünk ki.

8.3. A testnevelő pedagógus viselkedésformáinak jellemzői

A pedagógus viselkedése hatást gyakorol a diákok viselkedésére. A megjelenése, öltözete, szokásai, kommunikációs stílusa, kérdései és érdeklődése egyaránt befolyásolja a tanulók szemében kialakuló megítélését. A sportos megjelenés, az egészségtudatos magatartás alapelveinek való megfelelés elemi elvárás a testnevelést oktató pedagógussal vagy a diáksportban tevékenykedő kollégákkal szemben. A rendezett öltözet, a sportcipő, a testi higiénia, a dohányzás mellőzése, az

egészséges ételek és a víz fogyasztása, a rendszeres testmozgás és sportolás igénye olyan alapvető jellemzők, amelyekkel feltétlenül rendelkeznie kell. A pedagógiai magatartás szempontjából az önbizalom, a magas szintű szakmai tudás, a nagyfokú empátia és tolerancia, a támogató, bátorító kommunikáció, továbbá a megbízható vezetői készségek csak példák a hatékony pedagógusi szerep jellemzőire vonatkozóan.

A pedagógusok magatartásával kapcsolatban az egyik első elvárás a megfelelő kommunikációs stílus kialakítása a tanulók irányába, amelyet a 3. fejezetben már részletesen tárgyaltunk. A pozitív tanulási környezet szempontjából azonban még egy aspektusból szót kell ejtenünk róla.

A hatékony testnevelők mindig hatékony kommunikátorok is egyben (Graham, 2008; Galloway és Donnelly, 2003). A három leggyakoribb pedagógusi kommunikációs stílus közül (agresszív, passzív és asszertív stílusok) elsőként az **asszertív kommunikációs stílus** jellemzőit mutatjuk be *Pangrazi és Beighle* (2013) nyomán, amelyet egyben a **követendő kommunikációs mintaként jelölünk meg** a pozitív tanulási környezet kialakítása érdekében.

Az **asszertív pedagógusi kommunikáció** legalapvetőbb jellemzője, hogy folyamatosan kifejezi az érzéseit és elvárásait a tanulók számára. Kiszámíthatóan és megbízhatóan kommunikál mind verbálisan, mind non-verbálisan. Nem fél elmondani, hogy mit szeretne és ebben nem akadályozza meg, ha mások esetleg mást gondolnak ugyanarról. Nem könyörög, hanem célorientált, tudja, mit miért tesz, mit miért mond és a legjobbat akarja a diákjainak. Tudatosan építi be a saját érzéseit a mondanivalójába, s a pozitív megerősítés segítségével törekszik a megfelelő tanulói magatartás kialakítására. (Az asszertív pedagógusi viselkedés nem csupán egy kommunikációs stílus, hanem elemi feltétele az úgynevezett asszertív fegyelmezési stratégiának).

Az asszertív kommunikáció két kulcseleme a tanulók emlékeztetése a helyes magatartásra és a folyamatos pozitív megerősítés. Az asszertív pedagógus világos, határozott instrukciókat ad, de nem fordul át agresszívvá váló ridegségbe vagy érzelmességbe. A közlésein keresztül világossá válik a tanulók számára, hogy milyen cselekedet helytelen, az milyen érzéseket vált ki a pedagógusból, a társakból és egyben utat mutat a helyes magatartás irányába. Az oktatási céljai és a tanulók egyéni szükségletei, jellemzői egyaránt a figyelme homlokterében állnak. Határozott, magabiz-

tos, szigorú, ugyanakkor empatikus és demokratikus beállítódás jellemzi.

A **passzív kommunikációs stílusú pedagógus** mindenáron meg akar felelni a tanulóknak. Népszerű akar lenni közöttük, amely egyfajta megfelelési kényszerrel is jelent számára. Megpróbál távolmaradni a konfliktusoktól és azt gondolja, hogy az ő rugalmassága fogja megteremteni a fegyelmezettséget. Ha ez az elvárása nem valósul meg, akkor idegesnek és dühösnek mutatja magát. Gyakran előfordul, hogy nem fordít energiát a rendbontó, „rosszalkodó” tanulókra. Várja, hogy a probléma magától elmúljon és az egész osztályra helyezi át a felelősséget. Sajnos a probléma azonban nem múlik el magától és gyakran még rosszabbá válik a helyzet, ami újabb haragot és dühöt eredményez. Ennek rendszeresen az egész osztály az elszenvedője. A passzív kommunikátor sokszor a levegőbe mond dolgokat. Beírásokkal vagy a szülők értesítésével fenyegetőzik, amit általában nem tart be. Egy idő után ebből a szempontból szavahihetetlenné válik, ami tovább rontja a helyzetét. A kérdései gyakran megfoghatatlanok, használhatatlanok, amire nehéz jó válaszokat adni, s ez még inkább feszült helyzetet teremt a tanórákon.

Az **agresszív módon kommunikáló pedagógus** a megfélemlítésre és a fenyegetésre próbál építeni. Úgy véli, hogy tanári szerepéből automatikusan fakadó tekintélye miatt mindenkinek fegyelmeztetnek kell lennie és vakon követnie őt. A tanórai szabályokat és az elvárásait nem vagy nem megfelelően tanítja meg, ami bizonytalanságot, szorongást, extrém esetben félelmet generál a diákokban. Beszélgetéseire, vitáira egyfajta versenyként gondol, amit mindenáron meg kell nyernie és mindenáron rá kell erőltetnie a másokra a véleményét. A mondanivalója középpontjában mindig a másik, vagyis a „TE” áll. A mindig és a soha kifejezések rendszeresen társulnak egy adott szituációhoz. Például „Soha nem figyelsz rám!” vagy „Mindig elrontod a játékot!” Ennek eredményeképpen a tanulók könnyen úgy érezhetik, hogy semmit nem tudnak jól csinálni. A rendszeres „soha”, „semmit”, „mindig” és „állandóan” kifejezések a gyerekeket védekező helyzetbe kényszerítik és elide-

genítik a pedagógustól, ahelyett hogy közelebb hoznák őket egymáshoz. A mondatai sokszor lekicsinylők, a diákok egész személyiségét minősítők, amit jellemzően szarkasztikus módon fogalmaz meg (például hiba esetén „Hát ez gyönyörű volt kisöreg!”). Az agresszív kommunikációt folytató pedagógusok tanóráin sajnos megszokott a kirekesztő, megszégyenítő, megalázó szituáció. Úgy érzik, hogy a magatartásproblémák az ő személyüknek szólnak, ezért harcolni és küzdeni próbálnak a diákokkal, ahelyett hogy a helyes magatartásra irányítanák a figyelmüket. Ez a nevelői magatartás inkább rögzíti és mélyíti a problémát, mintsem segítene

feloldani, megoldani azt. Az agresszív pedagógusviselkedés társuló jellemzője a lelki agresszió (esetenként terror) mellett a testi fenyegetés és a tevőleges büntetések alkalmazása. A „koki”, a pofon, a hajhúzás mellett meg kell említenünk a mozgással, erősítő gyakorlatokkal történő büntetések destruktív és romboló hatásait, amelyek a „fekete pedagógia” és a jog tárgyköréhez tartoznak.

A 8.3. táblázatban a három kommunikációs stílus tipikus kifejezőmódjait állítottunk egymással szembe.

Asszertív kommunikáció	Passzív kommunikáció	Agresszív kommunikáció
Szomorú vagyok, amikor azt látom, hogy beszélsz, miközben én beszélek.	Mit csinálsz? Miért csinálod ezt? Tudnád jobban is csinálni?	Soha nem hallgatsz végig! Állandóan beszélgetsz!
Ez a második figyelmeztetésed, kérlek, ülj ki a feladatból.	Addig nem megyünk tovább, amíg mindenki nem figyel. Miért nem figyelsz rám?	Mindig veled van a probléma! Soha nem tudsz rendesen viselkedni!
Zavarsz, amikor az eszközzel játszol, miközben beszélek és elfelejtem, amit mondani akarok. Kérlek, hagyd békén az eszközt, amikor beszélek.	Letennéd végre az eszközt?	Azt hiszed, amit otthon szabad, azt itt is szabad?

8.3. táblázat: Példák az asszertív, a passzív és az agresszív kommunikációs stílusú közlésekre

A pedagógus professzionális magatartásának további szerepkövetelménye, hogy tartsa meg a vezetői, pedagógusi szerepet, ne akarjon a diákok barátja lenni. Tanulóink számára nagyon fontos, hogy gondoskodók, empátikusak és barátságosak legyünk, de ez nem „haverkodást” jelent. Kiváltképp kezdő pedagógusoknál tipikus, hogy nem találják meg az optimális távolságot a diákoktól és az elfogadottságuk érdekében túllépnek a határon. Sok tanuló zavarttá válik, ha túlzott barátkozást érzékel, ami már rövidtávon kellemetlen szituációt

teremthet. Próbáljuk távol tartani magunkat a diákok magánbeszélgetéseitől, a „pletykálástól”! Nevelési és oktatási céljaink érdekében koncentráljunk az igazi pedagógusi, vezetői szerepvállalásra!



8.4. A testnevelésórák szokásrendszerének kialakítása

Átöltözés, várakozás, terembe lépés, eszközfelvétel és -letétel, a gyakorlatok kezdése és befejezése, mosdóhasználat. Csak néhány azok közül a rutinná váló tevékenységek közül, amelyek szerves, sokszor észrevétlen részei a mindennapi gyakorlatnak. Ha a tanulók tisztában vannak e tevékenységek mikéntjével, sokkal valószínűbb, hogy ezekben a helyzetekben megfelelően fognak viselkedni, ráadásul rutinszerű, gyors alkalmazással rendkívül sok hasznos időt takaríthatunk meg az oktatás folyamán. További szempont, hogy az alapvető rutinok alkalmazása rövid időn belül a gyerekek bel-

ső igényévé is válik. **A jól szervezett órákat jobban élvezik a diákok, mivel kevesebb a tétlen pillanat, illetve nagyobb a fizikai és érzelmi biztonságérzetük közben.**

A 8.8. ábrán összefoglaltuk azokat a szokásrendszerbeli összetevőket, amelyek szükségesek a pozitív tanulási környezet kialakításához.

8.4.1. Az öltözői szokásrend



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Az öltözői szokások

Hogyan közelítsék meg tanulóink az öltözőt? Hol és hogyan várakozzanak, amíg az előző osztály öltözik? Mikor mehetnek be az öltözőbe? Hova tegyék a ruhájukat a cipőjüket és a táskájukat? Mit tegyenek az ékszerekkel, értékekkel? Mik az öltözői társas szabályok? Mikor hagyhatják el az öltözőt, hol várakozzanak, ha átöltöztek? Miért és hogyan kell minden óra végén tisztálkodniuk? Hogyan és mikor hagyják el az öltözőt?

A fenti kérdésekre vonatkozóan megfogalmazható általános javaslataink az alábbiak.

Az öltözőbe időben, legalább 5 perccel becsengetés előtt érkezzenek a tanulók és várják meg, amíg az előző osztály felöltözött. A táskájuk, a ruhájuk és a cipőjük rendezetten legyen az öltözőhelyükön. Célszerű az év elején rögzíteni az egyes öltözőhelyeket, így különösebb vita nélkül mindenki a saját helyén öltözhet. Az öltözőben mindenki az öltözéssel legyen elfoglalva és normalizált hangerőn történjen a beszélgetés. Aki ruhát cserélt, szükség esetén menjen el a mosdóba, igyon néhány korty vizet és a helyén vagy a kijelölt helyen várakozzon az órakezdésre. Az ékszereket, értékeket adják át a testnevelő pedagógusnak vagy hagyják zárható helyen, esetleg a tornaterembe rendszeresített dobozba helyezték el.



8.8. ábra: A testnevelésórák és sportfoglalkozások szokásrendszerének fő összetevői



8.1. kép: Egy iskolai öltöző

Az öltözői rend felügyeletével kapcsolatban felmerülhet az „öltözőfelelős” választásának lehetősége. Tapasztalatunk szerint ez a felelősségi kör és feladat nem igazán működik a gyakorlatban. Sokkal több személyes konf-

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL *Zolika öltözői félelme*

Zolika az általános iskola másodikos tanulója volt. Az egyik szeptemberi testnevelésóra előtt nem akart elindulni az öltözőbe átöltözni a társaival. Sírva a padjában maradt. Az osztálytanító nem értette a problémát, ezért próbálta megnyugtatni és érdeklődött, mi az oka a sírásának. Zolika elmondta, hogy mióta az öltözőben öltöznek, a nagyok mindig nagyon csúnyán beszélnek vele (velük), lökdösik őt és a társait. Ezért nemcsak hogy nem akar átöltözni, de fél a testnevelésórától is.

Ön mit tenne, ha ezt tapasztalná?

Az osztálytanító felismerte a problémát és a testnevelő kollégájával történt egyeztetést követően úgy döntöttek, hogy az osztályteremben öltöznek tovább a gyerekek. Ennek alapját az adta, hogy a helyzet valószínűleg rövid időn belül nem oldódott volna meg. Ezzel az egyszerű szervezési lépéssel egy csapásra megszűntek az öltözői konfliktusok, és Zolika osztálya sokkal nyugodtabban és biztonságosabban mehetett testnevelésórára.

Az idősebb osztály tanulóival természetesen megtörtént a szükséges elbeszélgetés. Az iskolában szokássá vált, hogy csak harmadik osztálytól öltöznek az öltözőben a kisiskolások, ezzel pedig jelentősen csökkent a konfliktusok mennyisége.

liktust szül, mint amennyi előnnyel járhat, ezért nem javasoljuk alkalmazását. Mindenki a saját ruházatának és magatartásának rendezettségéért legyen felelős.

A visszaöltözés legyen gyors, előzze meg a tisztálkodás. Ha elkészült a tanuló, azonnal hagyja el az öltözőt.

Kisiskolásoknál, különösen 1–2. osztályban gyakran előfordul, hogy a diákok a saját osztálytermükben cserélnek ruhát. Ebben az esetben a tanító pedagógussal közösen szükséges kialakítani, hogy ki hozza és ki viszi testnevelésórára a gyerekcsoportot, hogyan történik az öltözés.

Fokozott figyelmet kíván, ha az alsó tagozatos tanulók nem az osztálytermükben öltöznek. Az öltözők sajnos gyakran válnak a megfélemlítés, megszegényítés, verekedés helyszínéivé, ráadásul nemkívánatos trágár beszéd is előfordul. A kisiskolás tanulók minden esetben várják meg, amíg az idősebbek elhagyják az öltözőt és csak utána menjenek be.

Az öltözői renddel kapcsolatban az iskolai szinten mindenre érvényes szabályokat a házirend rögzíti. A következőkben egy ilyen példát mutatunk be.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL *Egy testnevelési öltöző házirendje (részlet)¹*

1. A tanulók a testnevelési órák előtt és után az öltözőket rendeltetés szerint használhatják tisztálkodás, átöltözés céljából.
2. Az öltözők kulcsát a testnevelők kezelik, ők nyitják az óra végén és zárják az óra előtt.
3. Az öltözőből a tanítási órát megelőzően csak a tanár utasítására jöhetnek ki a tanulók, ott kötelesek megvárni az óra kezdetét!
4. Az öltözők kulcsát tanuló nem veheti fel és nem kaphatja meg.
5. Az öltözőkbe tanuló a tanítási óra alatt nem léphet, a későn érkezők csak a szertárban öltözhetnek át.
6. Az öltözőkben hagyott értéktárgyakért, ruhanevelőkért felelősséget nem vállalunk!
7. Az értéktárgyakat (pénztárcákat, ékszereket, mobiltelefonokat, ...) a tanári szobában kell elhelyezni.
8. Az öltözőkben dohányozni TILOS!
(...)



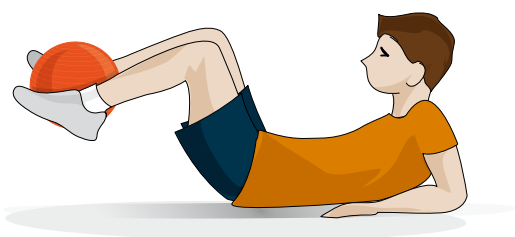
8.4.2. Belépés és kilépés a tornaterembe, sportpályára – az aktív óra-kezdés és a zárótevékenységek



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Helyezkedés és alakzatok

Mikor helyezkedünk megfelelően a térben? Milyen alakzatokat alkalmazunk leggyakrabban és hogyan helyezkedjünk az alakzatban? Mit jelent a sor, az oszlop? Hogyan lehet kört alakítani? Mi a szétszórt alakzat?

Általános szabály, hogy a diákok csak a pedagógus felügyelete mellett léphetnek be a tornaterembe. Leggyakrabban tehát az osztály együtt megy a terembe, ezt követően a pedagógus irányításával kezdődik meg az óra. A tradicionális órakezdésnek jellemzően a „bevonulást” követő nagyság szerinti sorakozó az órakezdő alakzata, amit tornasornak szoktunk nevezni. Ezzel a gyakorlattal több okból sem értünk egyet. A 25-30 tanulóból álló egysoros vonal alkalmatlan érdemi kommunikáció folytatására. A sor vége sok esetben a tornatermek akusztikai jellemzői miatt akadályozott az órakezdéskor elhangzó információk megértésében. Mivel a pedagógus (a hagyományos jelentésadás miatt) a sor elején áll mind az órakezdéskor, mind az óra végén, a kisebbek (sor vége) kevesebb figyelmet kapnak, ami negatív metakommunikációs üzenetet hordoz számukra. Az egysoros vonal további hátránya, hogy az osztály nagy részével nem lehet szemkontaktust kialakítani, akik általában ugyanazok a tanulók, így könnyen érezhetik az első pillanattól, hogy ők kevésbé fontosak, mint a magasabbak. A sor ráadásul a tanulók érintkezése miatt állandó lehetőséget kínál a rendbontásra, fegyelmezetlenségre, konfliktusra. A nagyság szerinti elrendezés pedig pszichés problémákat alakíthat ki hosszú távon (például kisebbségérzés, önértékelési problémák erősödése).



PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Mindig szükséges a tökéletes alakzat?

Egy harmadik osztályos testnevelésóra kezdésekor a gyerekeknek egysoros vonalba kellett ülniük egy meghatározott teremrészben. Mivel az alakzatot vonal nem segítette, ráadásul 26 tanulóról beszélünk, ezért igazán nehéz volt valódi, egyenes vonalba ülniük. A pedagógus számára fontos volt, hogy ne legyen a vonal görbe, vagyis tökéletes legyen az alakzat. Úgy gondolta, ez nagyon fontos a fegyelmezetség megteremtéséhez. Addig nem kezdte meg az órát, amíg nem lett az elvárásához illeszkedően tökéletes a vonal, ami nagyjából 6 percet vett igénybe. Ön szerint mi lett a várakozásának a következménye? Mi a probléma az ehhez hasonló helyzetekkel?

Megoldás

A várakozás következménye az lett, hogy egyre ingerültebben mondta a gyerekeknek, hogy „Még mindig nem egyenes!”. Teltek múltak a percek és a gyerekek is egyre feszültebbek lettek. Elkezdtek egymással veszekedni („Ülj már előrébb! Én jó helyen ülök!”). A kezdődő hangzavar persze még inkább nehezítette a helyzetet, további fegyelmezési kényszert generált. A tanórának mintegy 15%-a telt el így, ezzel a fölösleges várakozással. Az egysoros vonalnak sem szerepe, sem értelme nem volt a továbbiakban. Látszott, hogy ez egyáltalán nem volt megszokott és megtanult szervezési szituáció a tanulók számára.

Sokkal humanisztikusabb, kiválóan működő alternatív megoldások az alábbiak.

- Szétszórtan, közel a pedagógushoz törökülésben ülnek a gyerekek.
- Névsor szerint állnak több (2-3) sorba a gyerekek.
- Félkörben, kettős félkörben állnak a pedagógussal szemben.
- Négyes-ötös oszlopban bóják mögött ülnek a gyerekek, egymáshoz közel (sorakozó oszlop).
- Nem statikus az órakezdés, hanem az első pillanattól aktivizáljuk tanulóinkat.

A korszerű testnevelés módszertani ajánlások szerint az órakezdés pillanatától célszerű aktivizálni a tanulókat, amit **aktív órakezdésnek** nevezünk (Graham, 2008; Thomas és mtsai., 2008).



8.2. kép: Aktív órakezdés

Az aktív órakezdés olyan, rendszeresen alkalmazott, szokássá alakuló tevékenység, amely során a diákok már a tornaterembe/sportpályára lépés pillanatától aktívak lehetnek. Az aktív órakezdés nem feltétlenül része a tervezett bemelegítésnek, bár kétségtelenül többségében keringésfokozó hatású feladatokat takar.

Az aktív órakezdés elősegíti, hogy a diákok a testnevelésórakkal kapcsolatos kezdeti izgatottságukat (főleg kisiskolás korban) szabályozott körülmények között, előre meghatározott feladatokkal levezessék. A gyerekek a testnevelésóra mozogni jönnek, érdekes eszközöket használhatnak, játszhatnak, ezért rendszeresen izgatottá válnak a sok óras ülés után. Emiatt fordul elő oly sokszor, hogy a terembe lépés után azonnal elkezdene nagy intenzitással futkározni vagy egyéb zavaró tevékenységet végezni. Szorítsuk ezt szabályok közé és az oktatási céljainkat szem előtt tartva építsünk a kezdeti lelkesedésükre! Néhány perces közepes és nagy intenzitású mozgást követően sokkal nyugodtabb légkörben tudunk a tanulási célokról és az órai tartalmakról beszélni a tanulócsoporthal, majd folytatni az órát, megkezdeni a bemelegítést. Tapasztalatunk szerint az aktív órakezdés nagymértékben segíti a motivációt, a tanórai fegyelem kialakulását és „büntetésmentességével” javítja az óra általános légkörét. A jelen könyv első kiadásához tartozó DVD melléklet két tanórása példákat mutat az aktív órakezdés megvalósítására.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Variációk aktív órakezdésre

Ez a tevékenység a gyakorlatban úgy valósul meg, hogy az óra előtt az ajtónál gyülekeznek a diákok, majd a pedagógus irányításával és az első feladatok rövid tisztázását követően a terembelelépés pillanatától mozgásba lendülnek.

- A pedagógus előzetesen kijelöl egy téglalap alakú pályát, majd a terembe lépéskor elindítja a zenét. A cél, hogy folyamatosan, a zene ritmusát követve kezdjenek a diákok intenzív járást, majd futómozgásokat végezni a kijelölt területen. A zene leállításakor a tanulók a pedagógus körül vagy egy előre kijelölt helyen gyülekeznek és itt kezdődik a létszámmellenőrzés, illetve az órai célok tudatosítása.
- A pedagógus előzetesen különböző mozgásútvonalakat jelöl ki a pályán bója segítségével. A diákok a terembe lépéskor felvehetnek egy szabadon választott labdát, majd labdavezetéssel kell a különböző mozgásútvonalakon haladniuk minél több útvonalat bejárva. Az aktivitás jelzésre, zenére indul és annak megállítására ér véget.
- A diákokat előzetesen csoportokra osztjuk és minden csoportnak nevet/számot adunk. A pedagógus a tornateremben lévő flipchart táblára vagy kiragasztott plakátokra írja ez egyes csoportok feladatait. 1-es csoport: folyamatos lassú futás a kijelölt területen; 2-es csoport: folyamatos labdavezetés helyben; 3-as csoport: folyamatos, könnyed ugrókötelezés; 4-es csoport: átfutások az előkészített koordinációs létrán. A csoportok körülbelül 30-45 mp-et vannak egy helyen, majd a zene leállításakor gyors forgással egy másik feladatot kezdenek meg.

Az aktív órakezdés további alternatív megoldása, hogy azok, akik gyorsan és fegyelmezetten öltöznek, azonnal mehetnek a terembe és meghatározott formában, előre rögzített módon elkezdhetnek bemelegíteni és gyakorolni. A tornateremben létesített letörölhető flipchart tábla nagymértékben segíti a célzott feladatok leírását, s ezzel a folyamatosan érkezők tájékozta-

tását. Ez a megoldás nagyon sok diákot motivál a gyors és fegyelmezett átöltözésre, ráadásul rendszeres alkalmazása erősíti az önálló, felelősségteljes magatartás kialakulását. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy ez a megoldás csak akkor működhet, ha felügyeletet tudunk biztosítani a teremben és a diákok megfelelő személyes felelősséget mutatnak a feladatok iránt. Baleset esetén a felügyelet hiánya egyértelműen felveti a pedagógus felelősségének kérdését.

ZÁRÓTEVÉKENYSÉGEK

A **zárótevékenységek** célja az **óra befejezéséhez** kapcsolódó szokások kialakítása, amelyek a levezető gyakorlatokat (például stretching vagy relaxáció) és az óra végi tudatosítást követik. Érdeemes ezt a lehetőséget rendszeresíteni és benne – elsősorban középiskolás korban – fokozatosan több önállóságot követelni, mintegy előkészítve a stretching és a relaxáció élethosszig tartó, önálló használatát. A zárótevékenységek lehetőséget teremtenek továbbá a diákok önértékelésére, az osztálykohézió növelésére, a tanóra nyugodt, csendes, pozitív érzelmi állapotban történő elhagyására. Az „*Aki kiesett, mehet öltözni!*” és a „*Sorakozó! (...) Egészségetekre!*” típusú klasszikus, interakció és értékelés nélküli órabefejezéssel nem értünk egyet, nem javasoljuk alkalmazásukat. Elköszönésként ugyanakkor továbbra is javasoljuk az „Egészségetekre!”, a „Szervusztok!” és a „Viszontlátásra!” formulákat.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Óra végi önértékelés

A tanóra végi tudatosítást követően a pedagógus arra kéri a diákokat, hogy állják őt körbe. A feladat: olyan távolságra állni a pedagógustól, amennyire az egyes tanulók önmagukat értékelik az adott órai tevékenységük, magatartásuk (órai munkájuk) alapján. A módszer segítségével azonnali és közvetlen képet kaphatunk az összes tanulónk önértékeléséről.

Mit tenne, ha az egyik tanuló nagyon messze állna Öntől, de sokkal közelebb kellene állnia? Mit tenne, ha egy másik tanuló túl közel helyezkedett, ugyanakkor az órai munkája ezt nem indokolja?

Ha van az iskolában lehetőség fali vizes kút létesítésére a tornaterem körül, akkor a testnevelésóra további záróakkordja lehet, hogy a tanulóink **kötelező jelleggel igyanak**, vagyis pótolják az intenzív testmozgással elvesztett folyadékot a szervezetükben. Az ivókat két-három csoportban közelítsék meg, majd menjenek öltözni.

Az óra végén is lehetőség van egymásnak gratulálni, egymást megdicsérni, akár csatakiáltást rendszeresíteni.



8.3.–8.4. kép: A pedagógus az óra végén is sokat tehet a közöségformálás és a pozitív érzelmek kialakítása érdekében

8.4.3. A tanórai jelenlét és a felmentettek ellenőrzése



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL A tanórai jelenlét és a felmentettek kezelése

Hogyan történik a tanulók jelenlétének ellenőrzése? Mit tegyünk a felmentettekkel? Miként vonjuk be a felmentetteket a tanórába?

A felmentettek általában orvosi vagy szülői igazolás birtokában kérnek felmentést. Ezekben az esetekben megfelelő megértést és elfogadást tanúsítsunk, nincs ugyanis jogunk felülbírálni az okokat. Pedagógiai szempontokat figyelembe véve sem célszerű kételkedni a felmentés jogosságában, valódiságában. Ha ez felmerül, akkor minden esetben a szülőt és az intézményvezetőt bevonva kezeljük a helyzetet. Tartózkodjunk a teljes csoport előtti, felmentéssel kapcsolatos információkéréstől és főleg a számonkéréstől. Az orvosi és szülői felmentések háttérében személyes ügyek húzódnak, ezért diszkrét kezelésük szükséges.

A felmentés jellege lehet részleges vagy teljes. Teljes felmentés esetén célszerű a felmentett tanulót aktívan bevonni a tanórába. Ez a felmentés okától függően történhet valamilyen önálló feladat megoldásával (természetesen valamilyen testneveléshez, egészséghez kapcsolódó tevékenységgel kapcsolatban), a pedagógus számára nyújtott közvetlen segítséggel, játékvezetői feladatokkal vagy társfigyeléssel. Erre vonatkozóan mindig kell a tarsolyunkban lennie valamilyen opciónak. Tapasztalatunk szerint a tétlen, unatkozó felmentettek gyakran válnak fegyelmezetlenné és kezdik zavarni a tanórákat.

Sokszor előfordul az is, hogy a tanítványok igazolás hiányában kérnek felmentést. Ennek is számos oka lehet, és az elbírálás minden esetben négy szemközti, egyéni mérlegelést igényel. Különösen középiskolában jellemző, hogy a következő órák valamelyikén történő dolgozatírásra való felkészülés érdekében kérnek felmentést a tanulók. Ez a tény kimondatlanul is a testnevelés másodlagos tantárgyi megítélését jelzi. (Mikor fordul elő, hogy mondjuk, matematikaóráról felmentést kérnek a diákok, hogy készülni tudjanak a testnevelés-számonkérésre?) Minden esetben gondoskodjunk tehát a felmentett tanulók bevonásáról annak érdekében, hogy minden testnevelési alkalommal gyarapodjon tudásuk, hasznosan töltsék idejüket és más tantárgyakéval azonos megítélés alá essenek.

A felmentettek ugyanúgy a pedagógus felelősségi körébe tartoznak, mint a többiek, ezért egyedül hagyni őket (például az öltözőben) nem lehet.

A részleges felmentés esetén nagyfokú figyelem mellett kell megterveznünk az adott tanuló aznapi tevékenységét. A részleges felmentések általában mozgásszervi problémákból erednek, amelyek nem zárják ki, hogy bizonyos feladatokat adaptált formában hajtsanak végre tanulóink.

A tanulói létszám és jelenlét ellenőrzése megszokott tevékenysége a testnevelésóráknak. A létszámellenőrzést a lehető leggyorsabban, leggördülékenyebb módon kell megoldani. A tanítványaink neveinek megtanulása ebből a szempontból is alapvető elvárás. Az egyesével történő névsorolvasás az év elején (első 1-2 hét), ismeretlen osztályok esetén kívül nem célravezető.

A hagyományos, sorakozó utáni katonás jelentéssel nem értünk egyet, mivel fölösleges kötöttséget és sok esetben azonnali fegyelmezési kényszert okoz. Alternatív javaslatunk az alábbiak.

- A pedagógus az öltözőben kérdez rá, hogy ki hiányzik. A diákok azonnal válaszolni fognak a kérdésre.
- Számoljuk meg őket a terembe lépés pillanatában vagy a kezdő alakzatban (ha használunk ilyet) és ha hiányos a létszám, kérdezzük meg a felmentettet, a heteseket vagy a tesifelelősöket.
- A hetesek vagy a tesifelelősök óra előtt jelzik a hiányzókat.
- A felmentettek összeírják a hiányzókat az óra első 2 percében.
- Bevált megoldás, ha minden diáknak egy saját helye, jelzése van a terem egy jól körülhatárolt részén (például felfestett számok vagy pöttyök) és a pedagógus az üres helyek alapján rögzíti a hiányzókat.
- További megoldás, ha fix csoportokat alakítunk (4-6 csoportot) és a csoportvezetők jelzik minden esetben a hiányzókat a pedagógus felé.

A bemelegítéskor vagy az óra további részében is megtörténhet az ellenőrzés különösen akkor, ha a pedagógus minden tanulót jól ismer és a létszám alapján azonosítani tudja a hiányzókat.



8.4.4. A feladatok elkezdése, megállítása (start és stop jelzések) és a figyelem irányítása



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL A tanórai jelzések

Mikor kezdheti meg a tanulócsoport a feladatot?
Mikor kell befejezniük? Milyen jelzésekre kell figyelniük?
Mit jelentenek a jelzések? Mit kell tenniük a jelzéseket észlelve?

A legalapvetőbb menedzsment jellegű feladat a tanórai jelzések megfelelő alkalmazása. Ha nem használnánk jelzéseket, nem is tudnánk órát vezetni. A jelzések célja az, hogy azonnal megragadják a figyelmet. A figyelemfelhívás vonatkozhat egy gyakorlat elkezdésére, megállítására, a gyakorlatok közötti váltásra vagy valamilyen egyéb feladat végrehajtására. A leggyakrabban valamilyen utasítást, tapsot, sípszót, esetleg vezényszót alkalmazunk jelzésként.

A testnevelésórán minden feladat jelzésre induljon. Az indítójel különösen fontos olyan feladatoknál, amelyek hirtelen nagy sebességű mozgással kezdődnek. A fogójátékok tipikusan ilyenek, amelyek szervezésére az alábbiakban kínálunk egy jól bevált példát.

A szóbeli jelzések talán a leggyakoribbak az órákon. A szóbeli jelzésekkel kapcsolatos elvárás, hogy megfelelően hangos és érthető legyen a tanulók számára. A 8.4. táblázat a leggyakoribb szóbeli jelzéseket mutatja.

Kezdő jelzések	Befejező jelzések
Rajta!	Elég!
Kezdjétek meg a gyakorlatot/feladatot!	Fejezzétek be a gyakorlatot/feladatot!
Induljatok!	Álljatok meg!
Start!	Stop!

8.4. táblázat: A leggyakoribb szóbeli jelzések

A szóbeli jelzések nagy területen, szabadterén nehezen észlelhetők, illetve különösen a labdás gyakorlatok megállítására ritkán alkalmasak. Hozzáteve, hogy a folyamatos hangos beszéd és kiabálás könnyen hangszálproblémákhoz, betegséghez vezethet (Trout és McColl, 2007). A testnevelésben még kevésbé elterjedt technikai eszköz, de kiváló és hangszálakat kímélő, egészségvédő megoldást nyújt a kihangosító, vezeték nélküli mikroport.

A nem szóbeli jelzések közül a taps és a sípszó a leggyakoribb. Mindkét esetben fontos, hogy a teljes csoport hallja a hangot. Ha nem megfelelő a jelzés hangereje,

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL – Fogójáték szervezése

Az 1. osztályos gyerekek a pedagógus közelében ülve végighallgatják a fogójáték szabályait. A pedagógus kiválasztja a két fogót, de elfelejti magához rendelni őket és a gyerekek még nem tanulták meg, hogy minden játék, jelzésre indul. Mivel a kiválasztott fogók azonnal meg akarják a társaikat fogni, a többiek pedig menekülni akarnak, ezért sokan hirtelen felpattanva megpróbálnak elfutni.

Vajon mekkora a valószínűsége, hogy összeszaladnak a gyerekek, rálépnek egymásra, vita alakul ki a fogók és a menekülők között? Mit kellene tenni a biztonságos játékkezdés érdekében?

Megoldás

A fogójátékok esetében az alábbi szervezési lépéseket javasoljuk.

1. Nyugodt légkörben mondjuk el a szabályokat!
2. Válasszuk ki a fogókat és hívjuk őket magunk mellé!
3. Jelöljük meg őket (például szalaggal) és fogjuk meg a kezüket, vállukat.
4. „Meneküljétek!” utasításra engedjük elfutni a többi tanulót, majd néhány másodperc múlva a fogók elengedésével (vagy egyéb jelzésre) adjunk szabad utat a fogóknak is és kezdődjön a játék!

balesetveszélyes helyzetek alakulhatnak ki, mivel a fél osztály hirtelen megáll, a másik fele pedig nem hallva a jelzést tovább folytatja a gyakorlást. A hangjelzést síppal vagy szájjal (fütty) is adhatjuk. Az ujjak használata a füttyszóhoz nem javasolt, mivel egyrészt nem higiénikus (előtte és utána eszközök sokaságát fogjuk meg), másrészt egy érintéssel járó későbbi segítségadásnál negatív érzést válthat ki a tanulókból.

Megjegyezzük, hogy a túlzott és nagy hangerejű sípszóhasználat – különösen kis területen, indokolatlanul – rendkívül zavaróvá válhat a tanulási légkör szempontjából. Gondoljunk csak a hangos sípszóra vezényelt gimnasztikai gyakorlatok negatív hatásaira vagy a fegyelmező eszközként alkalmazott fülsüketítő sípszóhasználatra! Használjuk tehát megfelelően és mértékkel!

A taps esetében ugyancsak szempont a hangerő, amit megfelelő tapstechnikával lehet elérni. Bátran alkalmazzuk a tapsot minden életkorban!

A taps és a sípszó mellett egyéb hangképző eszközöket is igénybe vehetünk. A dob, a duda, a csengő, illetve a zene elindítása és megállítása ugyancsak megfelelő eszközök, ráadásul színesebbé teszik a mindennapi gyakorlatot. A zene használatának fontosságát kiemeljük, hiszen motivációs erővel bír a tanórák során. Amikor elindul a zene, a diákok elkezdik a gyakorlást. Ha megállítjuk, akkor pedig befejezik és figyelnek a további instrukciókra. A távirányítható zenei lejátszók ma már könnyen elérhető oktatástechnikai eszközök.

Főleg alsó tagozaton jellemző megállítási és figyelemfelhívási forma, hogy a pedagógus felemeli a kezét a levegőbe. Ezt azonban csak speciális esetekben tartjuk célravezetőnek, nagy sebességű, odafigyelést igénylő feladatok esetében semmiképpen. Ennek egyszerű oka, hogy a gyerekek különböző időpillanatban fognak megállni (hiszen nem ugyanakkor veszik észre a jelzést), ami mindig baleseti kockázatot rejt magában. Ellenben, ha a tanulók csoportokban, ülő helyzetben helyezkednek el a gyakorlóterületen és szeretnénk, ha közel jönnének hozzánk például valamilyen magyarázat érdekében, a kar felemelése megfelelő eljárás lehet.

A nem szóbeli jelzések esetében figyelniük kell a jelzések konzekvens alkalmazására. A feladatok megindítását általában egy jelzéssel kezdjük, míg a megállítást két-három rövid vagy egy hosszú jelzéssel. Választhatunk ötletes megoldásokat is, például jelzésritmusokat (rövid-hosszú-rövid, rövid-rövid-hosszú, hosszú-rövid-rövid). A jelzésritmusok alkalmazása a pozitív fegyelmezés egyik módszere is lehet, amikor a pedagógus által diktált tapsritmust a diákoknak vissza kell adniuk, le kell utánozniuk, ezzel általában abba is hagyják rendbontó viselkedést. A módszer alkalmazására jó példákat láthatunk az *Oktatófilm az alternatív játékok iskolai alkalmazásához* című módszertani kiadványunkban (Csányi és mtsai., 2014).

A feladatok kezdésével kapcsolatban kiemelünk még egy olyan technikát, ami segít megelőzni azt, hogy a tanulók az instrukciók befejezése előtt elinduljanak gyakorolni. A rutinos pedagógusok sok esetben fűzik bele az instrukciójukba, hogy „amikor azt mondom, hogy...” vagy „ha meghalljátok a jelzést, akkor...”. Ezzel a megoldással előbb közöljük tehát, hogy mikor és csak azután mondjuk meg, hogy mit várunk a tanulóktól. Ez növeli a fegyelmezettséget és segíti az instrukciók végighallgatását.

8.4.5. A figyelem fókuszálása (összpontosítása) a pedagógus irányába



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL
A figyelem összpontosítása

Mit tegyenek a tanulók, ha megállítottuk a feladatot?
Hogyan vonjuk magunkra a tanulók figyelmét?

A feladatok megállításkor nemcsak maga a megállás a fontos. Az is lényeges, hogy a megállást követően mit kell tennie a diákoknak. Leggyakrabban a stop jelzés következményeként a diákoknak azonnal csöndben kell maradniuk és testtel a pedagógus felé fordulva, szemkontaktus mellett kell várni a további instrukciókat. Ez a **teljes testfókusz**. Kisiskolás tanulók esetében mindenképpen célszerű a megállítást követően ezt

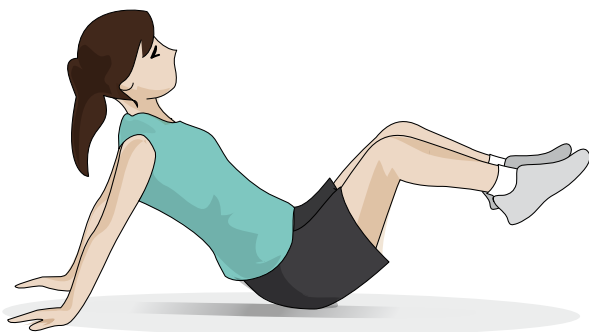
törökülésben (kezeket a térdre rakva) megkövetelni. A további feladatok ebből a helyzetből következhetnek. Ha túl nagy térben vagyunk, akkor a megállást követően célszerű magunkhoz közel hívni a gyerekeket, majd az instrukciókat követően visszaengedni őket az eredeti helyükre és újraindítani a gyakorlást.

Nem győzzük hangsúlyozni, hogy minden tevékenységet sokat kell gyakorolni, meg kell tanulni ahhoz, hogy az szokássá váljon. Ahogy a diákok eltévesztik a játékszabályokat, úgy a tanórai szokásokkal kapcsolatban is tévesztenek. Van, aki többet, van, aki kevesebbet. A jelzések konzekvens alkalmazása és az elvárt reakció figyelemmel kísérése rendszeres tanórai feladatunk, előkészítésükben a játékos feldolgozás nagyszerű megoldást kínál.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL A figyelem fókuszálását segítő játékos feladat

Egyszerű, de a gyerekek körében kedvelt játék a következő. A diákok meghatározott mozgásformával (például oldalazófutással, galoppszökdeléssel), ütközés nélkül mozognak a térben. A pedagógus jelzésére azonnal meg kell állniuk és a pedagógus felé kell fordulniuk testükkel és figyelmükkel egyaránt. Mind a mozgásformát, mind a megállás és megindulás módját, illetve a jelzést szabadon alakíthatjuk a gyermekek érdeklődéséhez, életkori sajátosságaihoz, valamint magához a tananyaghoz.

A sorakozójátékok ugyancsak ebbe a csoportba sorolhatók, alkalmazásuk pozitív módon támogatja a különböző alakzatok megtanulását.



8.4.6. Eszközhasználat és eszközprotokoll



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Az eszközökre vonatkozó szokásrendszer

Mikor és hogyan vehetik fel a tanulók az eszközt? Mik az egyes eszközökkel kapcsolatos balesetvédelmi szabályok? Mit kell tenniük az eszközzel, ha meghallják a stopjelzést? Mit tehetnek és mit nem tehetnek az adott eszközzel?

A testnevelésórán és diáksportban használt szerek és eszközök használata nagyfokú odafigyelést igényelnek a diákoktól és megfelelő előkészítést a pedagógusoktól. Az eszközök önmagukban izgatottságot generálnak, ami az alapzaj növekedésében, az önkontroll csökkenésében – extrém esetben az elvesztésében – nyilvánul meg. Szervezési feladatként pedig jelentős időt tud elvenni az órából, ami csökkenti a tanóra aktivitási szintjét.



8.5.–8.6. kép: Az eszközök szállításának módjait a balesetek elkerülése érdekében meg kell tanítanunk!

A „TESIFELELŐSÖK”

Az órák előtt az eszközöket célszerű olyan felelősökkel kikészíttetni, akik megbízhatók és felelősségteljesen képesek a gyakorlólhelyekre mozgatni azokat. A diákok szemében „tesifelelősöknek” lenni komoly kiváltság, elismerés. Törekedjünk arra, hogy ezt a bizalmat a hónapok és évek során a lehető legtöbb tanulónak biztosítsuk. A gyerekek általában versenyeznek a tiszttségért, ezért a jelölés akár egy hosszabb időszak tanórai teljesítményeinek elismeréseként is szolgálhat. Célszerű tehát, ha havonta választjuk ki, hogy ki az a két tanuló, aki megérdemli a „tesifelelős” tiszttséget. Az eszközökkel kapcsolatos óra előtti és utáni teendőket általában rábízzhatjuk tehát a felelősökre.

Általános alapszabály, hogy az eszközöknek órakezdetkor a gyakorlólhelyen kell lenniük és a gyors, pontos eszközfelvétel érdekében több helyszínen is elérhetőnek kell lenniük.



8.7. kép: Az eszközök rendezett előkészítése a tornateremben

Ha szerencsénk van, a szertár közvetlenül a tornaterem mellett van, így ha esetleg elfelejtettünk valamit, akkor könnyedén pótolhatjuk. Kérjük meg a tesifelelősöket az eszközök pótlására! Ne feledjük, hogy az osztályt soha nem hagyhatjuk felügyelet nélkül!

Általánosságban elmondhatjuk, hogy az eszközökkel kapcsolatos döntéseinket annak fényében tudjuk meghozni, hogy milyen előképzettségű, életkorú osztályunk

van, mennyire képesek felelősségteljesen viselkedni, milyen eszközök használatáról van szó és hány darab eszköz áll rendelkezésünkre.

Az eszközök kikészítésekor ügyelnünk kell az eszközök típusára és mennyiségére. Sokszor az eszközök elégtelen száma kívánja meg a speciális csoportalkítási, gyakorlási formákat. Ideális esetben minden tanulónak jut eszköz, de ez sajnos legtöbbször nincs így. Tapasztalatunk szerint annak is örülhetünk, ha páronként adott egy jó minőségű eszköz. Másként megközelítve: az elérhető eszközmennyiség visszahat a tananyagfeldolgozás szervezeti kereteire, vagyis az óratervezést befolyásoló alaptényező.

A legtöbb konfliktus diák-tanár és diák-diák viszonylatában is az eszközhasználat körül szokott kialakulni. Az eszközökkel kapcsolatos megfontolások között első helyen szerepel az eszközök felvételének kérdése. Javaslatunk, hogy az eszközöket az óra előtt, megfelelő mennyiségben és biztonságosan helyezzük el a terem különböző részeiben. Tanítsuk meg, hogy mit és mikor tehet, továbbá mit nem tehet az eszközzel az osztály, természetesen a balesetmegelőzési szempontokat is kiemelve.

Egyetlen hálóból vagy tárolószekrényből 25-30 tanuló egyes oszlopban történő eszközfelvétele a legkevésbé célravezető eljárás, egyszerűen időpocsékolás.



8.8. kép: Sok fölösleges időt emészt fel az egyetlen hálóból, egyesével kiosztott labda

Hatékony alternatívaként javasoljuk a következőket.

- A diákok csoportokban, a csoportok számára elkülönített helyszínekről, egymást követve veszik fel az eszközöket.
- A csoport egyik tanulója viszi a csoportjának előkészített eszközöket és ő osztja ki a társainak.
- Minden tanuló egyesével veszi fel az eszközt a már előkészített és szétszórta elhelyezett eszközökből.
- A gyerekek valamilyen fogójáték segítségével veszik fel az eszközöket. (Például növekvő fogó labdával. Akit megfognak, labdát vesz és fogóvá válik).

Ha az eszközök nem állnak megfelelő minőségben és mennyiségben rendelkezésre és nem megfelelően szabályozott az eszközfelvétel, akkor „ádáz küzdelem” szokott kibontakozni, főleg a kisebbeknél. A gyerekek számára fontos ugyanis, hogy milyen színű, melyik típusú eszközt „kaparintják meg”. Ez a későbbi életkorokban átalakul az eszköz minőségével, márkájával kapcsolatos konfliktusokká. Oda kell tehát figyelni arra is, hogy a népszerűbb eszközöket ne mindig ugyanazok birtokolják.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL „Én a másik labdát akarom!”

Az 1. osztályos gyerekek alig várják, hogy végre a labdával gyakorolhassanak. A pedagógus egy hálóban hozza be a gumilabdákat és egyesével osztja ki a tanulóknak. A sor végén álló Péter azonban sírva kiül a padra, mert nem azt a színű labdát kapta, amit szeretett volna.

Ön mit tenne? Hogyan lehetne pozitív módon megoldani a helyzetet? Miben hibázott a pedagógus?

Megoldás

A legalapvetőbb hiba az egyesével történő kiosztás volt. Ezt a korábban javasolt eszköz kiosztási javaslatok alkalmazásával célszerű kezelni. Az „eszköz-vita” azonban így is gyakran előfordul. Egyszerű és gyors megoldás ilyenkor, ha segítséget kérünk a többiektől és megpróbáljuk elcseréltetni a problémás eszközt. Biztosan találunk valakit, aki cserélni fog. Ha pedig mégsem akad jelentkező, akkor adjuk át a magunknak fenntartott eszközt. A pedagógussal elcserélt eszköz nagyon vonzó a gyerekek számára és egycsapásra feloldja a szomorúságot.

Miután a tanulóink felvették az eszközöket, tudniuk kell, hogy mit és hogyan tegyenek vele. A szervezés itt is lényeges szempont. Kérdés, hogy mikor vetessük fel az eszközöket. A válaszuk egyértelműen az, hogy csakis a szervezési feladatokat követően. Első lépésben mindig alakítsuk ki a párokat/csoportokat, majd építsük fel a gyakorlóhelyeket. Az osztály fegyelmezettségétől függően dönthetünk, hogy ekkor vetjük fel az eszközöket vagy a konkrét feladatismertetés után. Az eljárás, amit érdemes megjegyeznünk az **„Először szervezz, utána taníts!”** módszere (Graham, 2008).

Idősebb korban a feladatközlést követően a diákok felvehetik az eszközt és azonnal megkezdhetik a gyakorlást. Bátran engedjük, hogy akik gyorsabban vették fel az eszközöket, megkezdhessék a feladatot, ne kényszerítsük őket arra, hogy megvárják az egész osztályt!

Például: *„Jelre vegyétek fel a labdát, keressetek magatoknak egy üres helyet és kezdjétek helyben vezetni a labdát!”*

Akik pedig lassítják a folyamatot és kevésbé együttműködők, azok esetében személyes kontaktus felvételére van szükség.

Hasznos lehet, különösen labdák használatakor, ha az eszközfelvételt követően adunk fél-egy percnyi időt, hogy szabadon (de kontrollált módon) pattintsák, görgessék, esetleg dobják a labdát a gyerekek. Miután alábbhagyott az izgatottságuk, rendezett módon meg tudjuk kezdeni az oktatást.

Az eszközzel csak a pedagógus által meghatározott eszközkezelési formáknak megfelelően szabad bánni. Például a dobásgyakorlatok közben tilos ütni vagy rúgni a labdát. Ennek betartása a balesetmentes testnevelésórák elemi feltételét jelenti. A gyakorlás közben sokszor előfordul, hogy a testnevelő megállítja a tevékenységet és segítséget ad, hibát javít vagy éppen új gyakorlatot közöl. Ezekben az esetekben a diákok teljes figyelmére szükség van, vagyis az eszközzel nem szabad játszadozni. A labda hashoz szorítása, ölbé vétele, láb közé szorítása könnyen ellenőrizhető és viszonylag stabilan, hosszabb ideig is kivitelezhető. Ha ez sem ve-

zet célra, akkor bátran tessük le a labdát a földre és ne engedjük, hogy megérintsék a tanulók addig, amíg a pedagógus beszél!

Nincs kétségünk afelől, hogy a kicsiknél az eszköz-protokoll tanulási fázisában sokszor ki fog esni, le fog pattanni a labda. A későbbi életkorokban ez akár a rendezavarás szándékával is megtörténhet. Emlékeztessük azonban minden esetben a diákokat, hogy mi a feladatuk jelzésnél és mit kell tenniük a labdával! Így fogják megtanulni az elvárt magatartásformát és egyre kevesebbet zavarják majd az órát. Előbb-utóbb saját belső igényükké fog válni a nyugodt közeg, hogy gyorsan megkezdhessék a következő érdekes feladat tanulását. Ha néhány tanuló szándékosan megzavarja az instrukciók elmondását, az első figyelmeztetés után vetítsük előre számukra következményként az eszköz elvesztését és a feladattól történő időleges kiállításukat. Ez az eljárás egy csapásra megszokta oldani a helyzetet².

8.4.7. A pedagógus helyezkedése, alakzatok és alakzatváltások



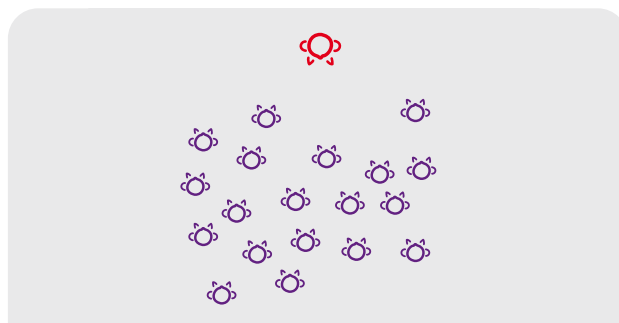
KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Helyezkedés és alakzatok

Mikor helyezkedünk megfelelően a térben? Milyen alakzatokat alkalmazunk leggyakrabban és hogyan helyezkedjünk az alakzatban? Mit jelent a sor, az oszlop? Hogyan lehet kört alakítani? Mi a szétszórt alakzat?

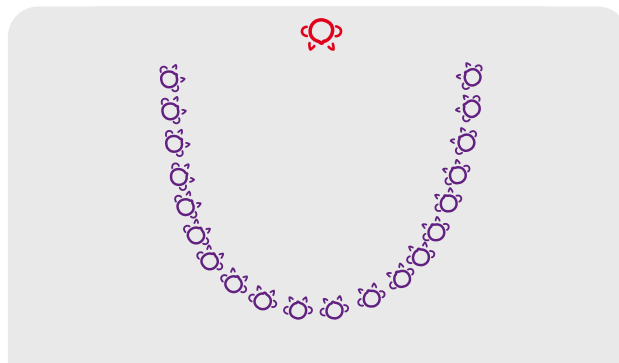
A tanórák vezetésének egyik legkritikusabb pontja, hogy a pedagógus hogyan helyezkedik az osztályban. Kezdő pedagógusok gyakori hibája, hogy folyamatosan a terem közepén állnak, így a tanulók felét sem tudják szemmel tartani. Alapszabály, hogy minden pillanatban látnunk kell a teljes osztályt, instrukciókat az osztály számára pedig kizárólag úgy adjunk, ha mindenkit látunk! Nem helyes tehát a terem közepéről magyarázni, miközben sokaknak háttal állunk. A „**Hátra a falhoz!**” módszertani eljárás segít emlékezni arra, hogy a faltól mindig van esély az egész osztályt figyelemmel kíséreni.

Ha tehát bemegyünk például tevőleges segítséget adni a terem közepére, jusson eszünkbe, hogy mielőbb át kell tekintenünk a történéseket, amihez a fal felé kell közelítenünk!

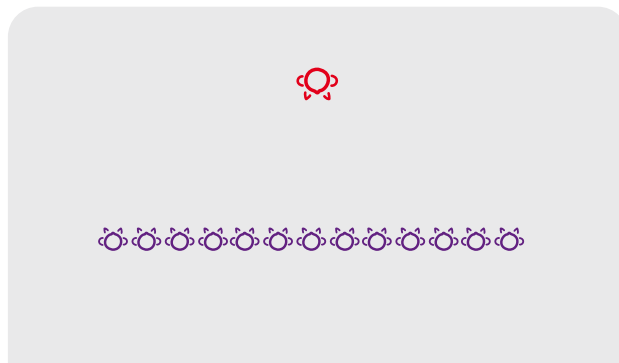
A tanulócsoporthoz áttekintésének és a hatékony tanulási folyamatnak feltétele, hogy milyen módon rendezzük el a csoportokat és az egész osztályt a térben, valamint, hogy mekkora térben dolgozunk. A sor, az oszlop, a kör, a félkör és a szétszórt elhelyezkedés olyan alapvető alakzatok, amelyeket rendszeresen használunk testnevelésórán.



8.9. ábra: Szétszórt alakzat



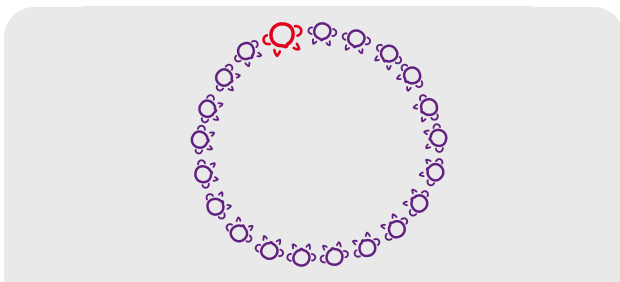
8.10. ábra: Félkör



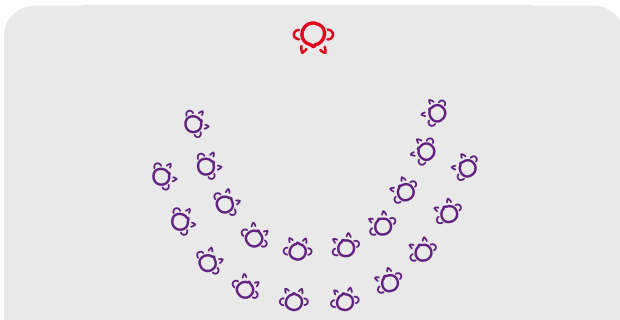
8.11. ábra: Egysoros vonal



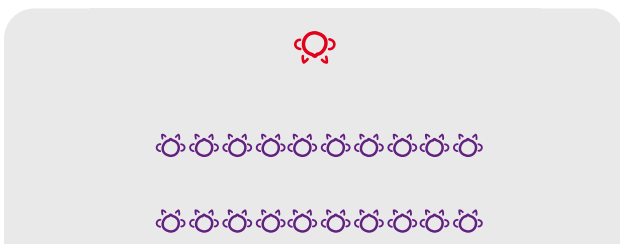
Erről bővebben írunk az a 9.6.6. alfejezetben.



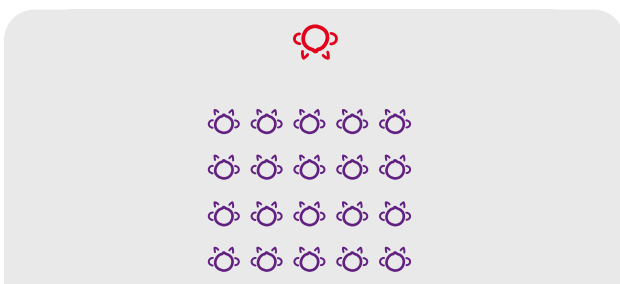
8.12. ábra: Arckör



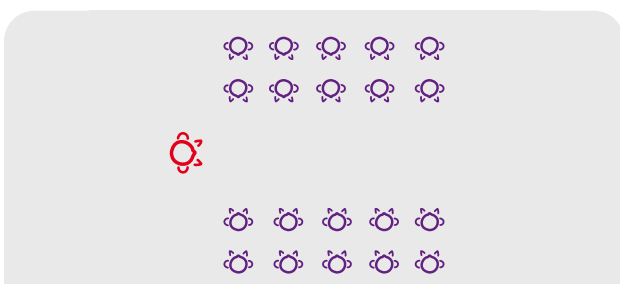
8.13. ábra: Kettős félkör



8.14. ábra: Kétsoros vonal



8.15. ábra: Ötös oszlop



8.16. ábra: Osztott páros vonalalakzat

A 8.9.-8.16. ábrákon látható alakzatok közül a szét-szórt alakzat és a félkör leggyakoribb felhasználása az egyéni vagy páros ügyességfejlesztés, gimnasztikai gyakorlatok, levezető nyújtás közben történik. A két- vagy többsoros vonal a két alapvonal vagy oldalvonal közötti gyakorláshoz illeszkedik. Az oszlopalakzat rendkívül sokrétűen alkalmazható, különösen a csoportos tevékenységeket megelőző feladatismertetés-kor, illetve az akadálypályák és a terem hosszában végzett feladatvégrehajtások során. Az oszlopok a tesznevelésóra talán leggyakoribb formációi, amelyek kialakításáról a későbbiekben, a csoportalakításokkal kapcsolatban még lesz szó.

Az alakzatok, gyakorlási formák kialakításának szempontjait illetően az alábbi kérdéseket kell feltennünk magunknak.

- Milyen alakzat, formáció a legoptimálisabb az adott tevékenység biztonságos és hatékony végrehajtásához?
- Melyik típus alakítható ki a leggyorsabban?
- Milyen távolságra kell állniuk egymástól a diákoknak?
- Mit tegyünk, ha túl nagy vagy éppen túl kicsi a rendelkezésre álló tér?
- Hogyan helyezkedjünk, hogy az egész osztály belátható legyen számunkra?

A tradicionális, autokrata testnevelési felfogás szerint a tanórai fegyelmettséget elsősorban külsőleg vezérelt, katonai jellegű szervezési formák alapozzák meg. Maga, az ilyen típusú feladatok elnevezése is erre utal – „rendgyakorlatok”. A testnevelésórai munka hatékony szervezéséhez a szükséges formációk, alakzatok kialakításához azonban nem szükséges számos rendgyakorlati feladat, különösen nem a katonás parancsszavak vagy éppen az ütemezett menetelések. Ráadásul a tanórai fegyelem a legkevésbé azon múlik, hogy vannak-e rendgyakorlatok vagy sem. Célszerűnek tartjuk a sokunk számára negatív jelentéstartalom miatt magának a fogalomnak is az elhagyását és a Kerettanterv 2013-nak megfelelően „térbeli alakzatok és kialakításuk”, illetve „szervezést segítő feladatok” kifejezések alkalmazását. Az alakzatok és gyakorlási formációk kialakítá-

sa, amikor csak lehet a vezényszavak helyett a tanulókat megszólítva, **utasítások formájában** történjen!

Vezényszavak	Utasítások
Állásba föl!	Álljatok föl!
Ülésbe le!	Üljetek le!
Balra át!	Forduljatok balra!
Hátra arc!	Forduljatok hátra!
Kartávolságra nyitódj!	Nyitódjatok egymástól kartávolságra!
Kettes oszlopba fejlődj!	Lépjetek ki / fejlődjetek kettes oszlopba!

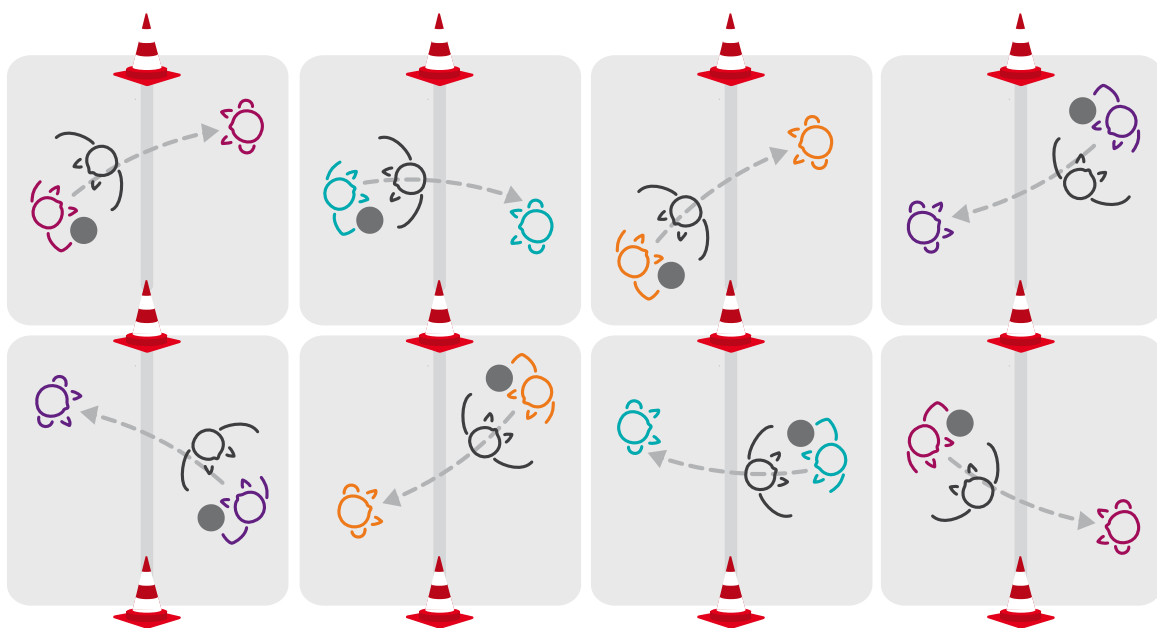
8.5. táblázat: Példák a vezényszavakra és utasításokra a testnevelésórán

Abban a pillanatban, ha túlszabályozzuk a szervezési folyamatot és rideggé válunk, negatívan hatunk a tanórai légkörre, valamint a diákok motivációjára, vagyis az óra hatékonyságára. Ha egy alakzat kialakítható fél perc alatt, akkor felesleges perceket tölteni nyitódásokkal, szakadozásokkal, menetelésekkel. Törekedjünk arra, hogy gyorsan, célszerűen, érdekesen és – legfőképpen – fölösleges rendgyakorlatozás nélkül alakítsuk ki a gyakorlási formákat!

FONTOS!

A 21. században, amikor a testnevelés deklarált célja a tanulóközpontú személyiségfejlesztés és amikor a demokratikus pedagógusi magatartás alapvető elvárás, testnevelésünknek el kell végre szakadnia a militarista gyökerű, személytelen kommunikációtól és szokásoktól!

A kialakított térformában lényeges, hogy a tanulók ne zavarják egymást gyakorlás közben. A kezdő pedagógusok rendszeres hibája, hogy a rosszul megválasztott alakzat kialakítása után túl közel kerülnek egymáshoz a tanulók, holott bőven lenne még hely a teremben. Ennek ellenkezője is gyakorta előfordul – főleg kiskolásoknál – jelesül, hogy fölöslegesen nagy térközrel helyezkednek el tanulóink. A túl nagy térben könnyen elveszíthetik a tájékozódási pontjukat, amelynek keveredés és káosz lehet a következménye. Éppen ezért lényeges mind a gyakorlási formációk, mind a gyakorlóhely(ek) megfelelő kijelölése (erre a bóják és pionok a legalkalmasabb eszközök), begyakorlása és megtanulása.



8.17. ábra: Példa 24 tanuló elhelyezésére 8 kijelölt játéktérületen, azonos tananyag feldolgozásával

Szabadtéren további szempont a zaj, a másik osztály vagy éppen a nap elhelyezkedése. Ha nyugodt hang-erőn szeretnénk a diákjainkkal kommunikálni, akkor érdemes a zajos területtől távol instruálni. Ellenkező esetben a zaj zavarni fogja a kommunikációt. Ha süt a nap, akkor minden esetben úgy kell helyezkednünk, hogy oldalról érkezzenek a sugarak. Alapelv, hogy a nap inkább a mi szemünkbe süssön, mint a tanulókéba.

Ha a gyakorlólhelyeken kialakult a gyakorlási formáció (hogyan melyik helyszínen melyik csoport tartózkodik), óra közben bizonyosan meg kell azt változtatnunk, hiszen a konkrét gyakorlatokkal együtt azok feldolgozása is változhat. Az egyes gyakorlási helyek közötti átmenetet gyorsan és célszerűen kell megoldani. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlat megállítást követően egyszerre történik meg a gyakorlólhelyek elhagyása és az előre kijelölt (megszokott) váltási sorrend mellett a csoportok (csapatok) cserélnek egymással. A cserék akkor valósuljanak meg, ha mindenki befejezte a gyakorlást és felkészült a helycserére! A cserét előzetesen megrajzolt pályatérképpel vagy az egyes helyszíneket jelölő, bójákra ragasztott sorszámokkal segíthetjük. Ha csoportokban, tanulási állomásokon dolgozik az osztály (például körvezés), akkor **a cserét érdemes az óramutató járásával megegyezően** rendszerezíteni.

Az autonómiatámogató oktatási környezetben azonban jelentősége van annak, hogy ne csak előre meghatározott sorrendben történjen a tanulási helyszínek közötti váltás. A rugalmas tanulási feltételek biztosítása magával vonja, hogy az egyes helyszíneken végzett feladatokat az egyénileg szükséges módon használják. Ez akár az egyes állomásokon töltött időkeret egyéni csökkenését vagy növelését is jelentheti.

8.4.8. Párok és csoportok kialakítása, szervezése

A testnevelésórák egyik sajátos módszertani jellemzője, hogy egy foglalkozás alatt többféle, akár 3-5 különböző munkaformában is dolgozhatunk. Például a keringésfokozó játék egyénileg zajlik, majd a gimnasztikai gyakorlatok során párban tevékenykednek a gyerekek. A főrészben aztán először párban, majd mikrocsoportokban, az óra végén ismét egyénileg tevékenykednek a tanulók. A munkaformaváltás mindig időbe telik, ami az aktív tanulási időt csökkenti. Ezért itt is, mint minden szervezési feladatnál, törekednünk kell az olyan célszerű és gyors megoldásokra, amelyek pozitív reakciókat váltanak ki tanulóinkból és nem generálnak felesleges várakozási időt. Habár a pár- és csoportalakítás mindennapos feladat a testnevelésben, a testnevelő pedagógusok sajnos sokszor nem kellő körültekintéssel, előzetes szempontok figyelembevétele nélkül oldják meg azt.



8.9. kép: A párokban történő gyakorlás a testnevelésórák kedvelt szervezeti formája



A csoportalakítás leggyakoribb, hagyományos módjai között kell említenünk azt, amikor sorakozósból nyitódással vagy számolással alakítunk csoportokat. A kötött, rendgyakorlat jellegű tevékenységekkel történő pár- és csoportalakítások sok esetben érdektelenséget és unalmat váltanak ki a tanulókból, ami negatívan hat a testnevelésórák affektív célokat támogató hatásrendszerére.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Csoportalakítás számozással

Egy szétszórt alakzatban végzett gyakorlatot követően a pedagógus csoportokat kíván kialakítani. Beállítja egysoros vonalba a tanulókat, majd számozással beosztja őket. 1-es, 2-es, 3-as, 4-es, 5-ös és így tovább a kialakítandó csoportok számáig. Ha kész van a sorszámok kiosztásával, akkor azt kéri, hogy minden diák álljon a vele azonos számot kapott csoportvezetője mögé. Ezzel készen vannak a csoportok.

Mit gondol, milyen problémák merülhetnek fel ennél a csoportalakítási módnál? Körülbelül mennyi ideig tarthat?

Megoldás

A számolással történő csoportalakítás működő megoldás, de mégsem annyira hatékony, mint más eljárások. A diákok gyakran konfliktusba kerülnek a mellettük álló társukkal, mert a nekik jutó szám (és csoport) nem megfelelő számukra, mert nem a barátjukkal vagy a „jobb” csoporttal kerülnek egy társaságba. Ebből tolakodás és fegyelmezetlenség alakulhat ki. Főleg 1–3. osztályban gyakori, hogy a gyerekek elfelejtik a számukat és tanácstalanná válnak. Mindezek hatására az időszükséglet jelentősen megnövekedhet, konfliktusok alakulhatnak ki, ami kedvezőtlenül hat az óra hatékonyságára és a tanulási környezetre.

Tapasztalatunk szerint a pár- és csoportalakítás módszereként a mai napig alkalmazott, berögzült eljárás a csapatkapitányos választás. Ilyenkor az osztály leg-

ügyesebb és/vagy legmegbízhatóbb tanulói (csapat-számától függően) egyesével vagy kettesével választják az osztálytársaikat a csoportjaikba. Egyre fogy a tömeg és a végén szinte minden alkalommal a kevésbé ügyes vagy éppen beilleszkedési nehézségekkel küzdő tanulók maradnak. Rendkívül nehezen kezelhető pedagógiai szituációk jelennek meg, az eljárásnak szinte természetes velejárói a viták, a kirekesztő magatartás megjelenése, az utolsók elutasítása. Ezen a helyzeten csak ront, ha a gyengébb képességű vagy a közösségben kevésbé elfogadott tanulókat jelöljük ki kapitányokká. Ha a minőségi testnevelés esélyegyenlőségre és érzelmi biztonságra törekvő szemléleti kerete vezeti a pedagógiánkat, akkor **kerüljük el a nyílt csapatkapitányos választást** és törekedjünk olyan alternatív megoldások alkalmazására, amelyek közösségépítő és nem közösségromboló, önértékelést rongáló hatásúak. Fontos kérdésnek tartjuk tehát, hogy milyen módon lehet a diákok aktív bevonásával, szociális értelemben is produktív módon párokat, csoportokat alakítani.

A pár- és csoportszervezés eljárásai többféle szempontból rendszerezhetők.

1. **Előre meghatározott párok, csoportok alakulnak a pedagógus döntése alapján.**
 - Ilyenkor a pedagógus az óra előtt alakítja ki az adott tevékenységhez szükséges párok/csoportok név szerinti összetételét, majd a kész csoportbeosztást kifüggeszti a tornaterembe egy megszokott helyre. Amikor időszerűvé válik, a pedagógus felolvasással sorolja be a gyerekeket vagy a kifüggesztett beosztás alapján egyszerűen mindenki megtalálja a csoportját.
 - A csoportok összetétele a céljainktól, a tananyag természetétől függően változhat. Figyelembe vehetjük a baráti kapcsolatokat, szociális tényezőket, a képesség és készségszinteket (mozgásügyességet), a testalkati tényezőket (például torna- vagy küzdőgyakorlatok esetében ilyen a testtömeg, a testmagasság, az erőszint) vagy az adott feladattal kapcsolatos tudásszinteket.

1. Zoli	1. Gábor
2. Géza	2. Andris
3. Lili	3. Vivi
4. Árpi	4. Niki
5. Feri	5. Heni
6. Hanna	6. Jóska

1. Panka	1. Marcsi
2. Bélus	2. Ernő
3. Ági	3. Ildi
4. Gizi	4. Zsuzsi
5. Karcsi	5. Sanya

8.18. ábra: Csoportbeosztás különböző színek felhasználásával

2. Előre meghatározott párok, csoportok alakulnak a diákok döntése alapján.

- Jellemzően a többfős csoportok kialakításánál célszerű az alkalmazása annak a módszernek, amikor az előre kijelölt csoportvezetők az óra előtt, egymás között tanácskozva választják ki a társaikat. Összeírják a neveket, majd az óra folyamán felolvasással magukhoz hívják a választottjaikat. Fontos, hogy mindenki szerepeljen a csoportokban (senki ne maradjon ki).
- Az összeírás vagy kiválasztás tanóra közben is megtörténhet, amíg a többiek valamilyen feladatot végeznek vagy játszanak.

3. Párok, csoportok kialakítása a véletlen (szerencse) vagy kvázi véletlen alapján.

Lehetőségünk van a szerencsét segítségül hívni a pár- és csoportalakításokkor. Általános tapasztalat, hogy a vak szerencse által eldöntött szituáci-

ókat a gyerekek elfogadják és tiszteletben tartják. Az óra előtt, a bemelegítés közben vagy közvetlenül a feladat előtt valamilyen jelzéssel jelöljük meg a diákokat. A jelzés célszerűen egy eszköz (labdaszín, -típus), karszalag (szín), jelzőtrikó (szín), jelzőszalag (szín) vagy bármilyen jól elkülöníthető jel legyen. A jelölés lehet véletlenszerű vagy tudatosan irányított. A tudatosan irányított, kvázi véletlenszerű megoldás azt jelenti, hogy bár a gyerekek számára véletlennek tűnik a pár vagy csoportalakítás, a valóságban a pedagógus előre kitalálja, hogy ki, kivel kerüljön össze.

Véletlenszerű eljárások az alábbiak.

- A legközelebb álló társat kell választani.
- Párvalasztás 3 mp alatt. (A pedagógus hangosan elkezdi számolni háromtól visszafelé, ez alatt párt kell találni).
- Azonos tulajdonság: születési hónap, csillagjegy, hajszín, hajhossz, szemszín, cipőszín...
- Olyan társ választása, akivel ma még nem dolgozott együtt az illető.
- Azok alkotnak párt, akik együtt ülnek az osztályteremben.
- Olyan párt kell találnia a tanulónak, akivel, úgy érzi, hatékonyan tud együttműködni.
- A csapatkapitányokhoz névsor szerint kerülnek a tanulók.
- A csapatkapitányok választhatnak névkártyákat vagy napló szerinti sorszámokat húzva kaplából.

Természetesen számtalan egyéb, kreatív ötlet is felmerülhet.



8.10.-8.11. kép: A páros gyakorlatok élménygazdag tanulási lehetőségeket rejtnek magukban

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Egy játékos megoldás a páralakításhoz

A diákok szabadon vagy valamilyen kötött mozgásformával haladnak a játékterületen. Jelre a lehető legrövidebb idő alatt minden tanulónak párt kell találnia úgy, hogy társával szembe állva megfogja annak mindkét kezét. Kiváló ötlet, ha a terem közepén egy „barátság bóját” létesítünk (Pangrazi és Beighle, 2013 nyomán). Akinek nem jut pár, ehhez a bójához kell futnia, ahol még van esélye társat találni. A kirekesztettség érzése ezzel a megoldással nem kerül előtérbe. Ha páratlanul vannak a csoportban, akkor a pedagógus bekapcsolódhat a játékba vagy engedélyezzen egy háromfős csoportot.

Variációk

Bármilyen felületet, testrészt megadhatunk találkozási pontként (cipőorr, váll, térd), de kérjük, hogy

a párok nézzenek egymás szemébe. Bármilyen mozgásformából következhet a pártalálás.

Megjegyzés

Hívjuk fel a figyelmet, hogy kétszer ne legyenek egyforma párok, vagyis mindig más személyt kell találni! Ezzel megelőzhető, hogy a legjobb barátok elkezdjék a játék folyamán egymást keresgélni. Cél tehát, hogy a játék végén mindenkinek legyen párja. A pártalálást segíthetjük, ha a meglévő párok ülésben várják a játék végét. Fontos szemléleti kérdés, hogy **senki ne maradjon a játék végén egyedül**, mivel a befogadást és elfogadást szeretnénk erősíteni, nem a kirekesztést. Ebből fakadóan a „*cica legyen, akinek nincs párja*” (az utolsónak nem marad pár, ő a cica) nevű játékot nem javasoljuk.

BARÁTOK ÉS A PÁRALAKÍTÁS KÉRDÉSE

A **páralakítás** során a gyerekek gyakran keresik a legjobb barátaikat, illetve azonos nemű társaikat a térben. Ezt a természetes törekvésüket az első pillanattól kezdve szabályoznunk kell, mert:

- a barátok tanórai együttműködése gyakran megy a koncentrált tanulás rovására;
- néhány tanulónak nem jut barát (az ő barátja a társáé is egyben), sőt akár az osztály egésze is elutasíthatja a vele történő együttműködést. Ez azt eredményezheti, hogy ezek a tanulók kerülni fogják a szociális érintkezés formáit a testnevelésórákon;
- jelentősen lassítja a folyamatot, amíg megtalálják egymást.

A testnevelésórák kiváló közösségépítő lehetőséget rejtenek magukban, amelynek egyik kulcsmomentuma, hogy ki, kivel és milyen sűrűn dolgozik, játszik együtt. Célunk, hogy sűrű párcserékkel, óráról órára, sőt néha feladatról feladatra más és más párral dolgozzanak tanulóink. Ha az első testnevelésórától kezdve természetes a diákjaink számára, hogy mindenki összekerül-

het mindenkivel és hogy a cserék viszonylag rövid időn belül bekövetkeznek, hosszú távon kevesebb probléma fog felmerülni a „ki kivel legyen együtt” kérdésben. A páralakítás különböző technikáinak előnyeit és hátrányait a 8.6. táblázatban foglaltuk össze.



PÁRALAKÍTÁS, HA A TANULÓK SZABADON DÖNTHETNEK

Előnyök	Hátrányok
A tanulók szeretnek a legjobb barátaikkal dolgozni.	Nem a legjobb barát jut mindenkinek.
A barátok ismerik egymás készségeit, képességeit.	A motiváció nagyon alacsonnyá válhat.
A gyerekek biztonságban érzik magukat a barátaikkal.	A diákok az „élvezetőségre” koncentrálnak a tanulás helyett.
	Korlátozódik a szociális kontaktusok lehetősége.
	Pszichológiai vagy testi szempontból egyensúlytalan helyzetek teremthetők.
	A barátok könnyebben elfogadják egymás teljesítményét (és nem javítják a hibákat).

SZISZTEMATIKUSAN VÁLTOZÓ PÁROK

Előnyök	Hátrányok
Nem maradnak ki tanulók.	Először nem ismerik egymás képességeit és készségeit a tanulók.
Számtalan szociális kontaktus létesül.	Először nehezebb egy új (másik) tanulóval dolgozni.
Minden új társ, új kihívást jelent.	
Minden tanulónak van lehetősége együtt dolgozni mindenkivel.	
Új barátság kialakulásának a lehetősége is biztosított.	
Az osztályléggör kedvezőbbé válhat.	

8.6. táblázat: A párválasztás technikáinak előnyei és hátrányai (Telama és Polvi, 2007 nyomán)

Szót kell ejtenünk arról a megoldásról is, amikor annyit mond csupán a pedagógus, hogy például „Alakuljanak 4 fős csoportok!” A fenti gondolatmenetünk alapján egyértelműen kikövetkeztethető, hogy nem javasoljuk ezt a megoldást, mivel, ha nincs pontosan annyi tanuló az órán, amennyi ki tudja alakítani a megfelelő létszámot, lesznek tanulók, akik nem kerülnek csoportba. Azt javasoljuk, hogy a csoportlétszám helyett mindig a szükséges csoportok számát határozzuk meg. Az „Alakuljanak 4 fős csoportok!” helyett, az „Alakuljon 6 csoport!”, kisebbeknél az „Alakuljon 6 db 4-5 fős csoport!” hatékony megoldás.



8.12. kép: Gyakorlás csoportokban

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Pár- és csoportalakítás kártyalapok segítségével

Shimon (2011) a franciakártyák felhasználásával kapcsolatban tesz javaslatot csoportalakításra, amely nyomán számos analóg ötlet is kitalálható. A javaslatban egy pakli franciakártya jelenti a pár- vagy csoportalakítás eszközt.

A figurák alapján létrehozhatók különböző létszámú és mennyiségű csoportok.

2 csoport, párok – fekete, piros

4 fős csoport – pikk, káró, treff, kőr

Ehhez hasonlóan magyar kártyákkal vagy más játékkártyákkal is létrehozhatók párok vagy csoportok.

párok – azonos szín, azonos szám, azonos figura

4 csoport – piros, zöld, makk, tök

4 fős csoportok – alsó, felső, király, ász, 7, 8, 9, 10

A kiosztott kártyákkal a kézben a gyerekeknek mielőbb meg kell találniuk az előre meghatározott csoportokat.



8.13. kép: Magyar kártya alkalmazása pár- és csoportalakításhoz

AZ OSZTÁLY KETTÉVÁLASZTÁSA, KÉT CSOPORT LÉTREHOZÁSA

Ha az osztályból két, közel azonos létszámú csoportot kívánunk létrehozni, akkor hagyományos, rendgyakorlattal történő egyik megoldás szerint a gyerekek egyes oszlopba állnak, ahonnan minden második tanuló kilépésével kialakul a két oszlop. Másik megoldás, amikor egysoros vonalból lép ki minden második tanuló, így kialakítva a két sort. Akár köralakzatból is kialakítható kettős kör, ha egy kijelölt tanulótól minden második hátulról lép. Meglévő alakzatokból könnyen alkalmazhatjuk a fenti megoldásokat.

A rendgyakorlati alapú csoportalakítás helyett azonban törekedjünk a diákok aktív bevonására a csoportalakításokba, hiszen ezzel is hozzájárulunk az általános motivációs alap szélesítéséhez!

Ha az osztályt két részre kívánjuk bontani, akkor a leggyorsabb eljárás, ha játékosan párokat alakítunk, majd a pár egyik tagja az egyik, a másik a másik csoportba kerül. Csoportmunkát követően az osztály ugyancsak könnyen kettéválasztható (például 6 db 4 fős csoportnál 3 csoport marad az egyik helyen, a másik 3 csoport a másikon).

Játszhatunk csoportalakító játékot, amikor a pedagógus által jelre felmutatott számoknak megfelelő számú (vagy létszámú!) csoport alakul. Ha két csoportot szeretnénk egy 24 fős osztálynál, akkor evidens, hogy kettes lesz a felmutatott szám. (A jel lehet sípszó vagy egyéb.)

Ugyancsak könnyű és gyors megoldás, ha szétszórt alakzatból leszámoljuk az osztály felének megfelelő létszámot, majd ott felezzük meg az osztályt. Ebben az esetben figyelembe vehetjük, hogy kit melyik csoportba rendelünk.

AZ OSZLOPALAKZAT MINT SZERVEZÉSI ALAPEGYSÉG



8.14. kép: Az oszlopok mint szervezeti alapegységek

Az oszlopok kialakítása – különösen kezdő pedagógusok esetében – nagy segítséget jelenthet a szervezésben. Az oszlopok kialakítása és működtetése soha nem önmagáért történik. Szerepe a korszerű testnevelésben közvetlenül a tanulásszervezéshez kapcsolódik, vagyis speciális funkciót tölt be. Az oszlopok gyorsan kialakíthatók a gyakorlóhely bármely részén. Kezdetben bójákkal vagy jelzőpöttyökkel alakítsuk ki az alakzatok kezdőpontját! A tanulók üljenek le körülbelül kartávolságra a csoportvezetőjük és egymás mögé. Nem szükséges hozzá rendgyakorlati jellegű alakzat-kialakítás, s ezzel fölösleges kötöttség. Az oszlopokat ezt követően a gyerekekkel közösen nevezzük el. Lehetnek színek, számok, állatnevek, sportágak vagy egyéb csoportjelölések. Mindig, minden tanuló tudja, hogy ki a csoportvezetője éppen és melyik csoporthoz tartozik. A csoportvezetői feladatkör segíti a vezetői készségek formálódását, a csoporttal kapcsolatban érzett felelősségérzet növelését. Fontosnak tartjuk, hogy a csoportvezetői szerepkör egyfajta jutalomként is funkcionáljon, amelyet bármely tanuló el tudjon érni megfelelő odafigyelés, órai munka alapján. Ennek megfelelően kifejezetten nem javasoljuk a nagyság szerinti sorrendet és a legügyesebbek állandó favorizálását ebben a szerepkörben. További szempont, hogy ne csak a vezetők, hanem a csoportok tagjai is

sűrűn, akár óráról órára cserélődjenek, megteremtve a lehetőséget minél több diák (mindenki mindenkivel) együttműködésére. Mivel az oszlopok csoportos munkaformát jelentenek, így az oszlopok esetén is lényeges a tanulói összetétel, a homogén vagy heterogén csoportok kérdése. A továbbiakban röviden kitérünk erre a kérdésre is.

Heterogén csoportok esetében egy-egy csoportban különböző tudásszintű tanulók dolgoznak, míg **homogén csoportok** esetében közel azonos tudásszintű tanulók kerülnek össze. Mindkét csoportalakítási lehetőségnek megvannak az előnyei és a hátrányai. Egy-egy tornaelem oktatásakor például a gyakorlatok adaptálása az egyéni tudásszinthez, a különböző nehézségű rávezető vagy kényszerítő gyakorlatok indokolhatják a homogén csoportok alakítását. Aki segítség nélkül tud kézállásba lendülni, az külön csoportba kerül, aki segítséggel ugyancsak külön dolgozik. Lesz, aki még bordásfalnál gyakorol és lesz, aki különféle támaszgyakorlatokat végez. Optimális esetben a tanulóknak is képessé kell válniuk önmaguk kiválasztani, hogy melyik csoportban gyakorolnak, mely gyakorlatok megfelelők számukra, hiszen tisztában kell lenniük előrehaladásukkal, képességszintjükkel, hiányosságaikkal és erősségeikkel. (Pedagógiaiilag ez a legjobb megoldás.) Így minden tanuló a tudásszintjéhez közeli gyakorlatot tud végezni. A csoportok között azonban célszerű átjárhatóságot biztosítani. Aki ráérezett az adott feladatra, mehessen a nehezebb feladatra, aki pedig mégsem birkózik meg a feladattal, kerülhessen át egy könnyebb gyakorlatra, csoportba.

A különböző méretű, tömegű, magasságú, nehézségű eszközök egyaránt megkívánhatják a homogén csoportokat (tömöttlabda tömege, fitball labda nagysága, ütőméret, gerenda vagy ugrószekrény magassága...). A lehető leginkább egyénre szabott fizikai terhelés érdekében megfelelő megoldás, ha terhelhetőség szempontjából alakítunk homogén csoportokat. Nagyon kell azonban ügyelnünk arra, hogy ne alakulhasson ki olyan szituáció, amely rendszeresen képességek vagy készségi szintek szerint különíti el a tanulókat. Nem egyszer tapasztaltuk már saját gyakorlatunkban

is, hogy a testnevelésórán **rendszeresen elkülönítve** dolgoztak a nagyon ügyesek és a kevésbé ügyesek. Ennek a megoldásnak sokkal több negatív hozadéka van, mint pozitív, hiszen hosszú távra képesség vagy készségszintek szerint szelektálja a tanulókat, ami a kompetenciaérzet és az önbizalom csökkenését, végső soron a belső motiváció mérséklődését eredményezi.

Az esetek döntő többségében heterogén csoportokkal dolgozunk testnevelésórán, mivel ezt szinte minden tananyag feldolgozása lehetővé teszi. Ez esetben a tananyag feldolgozásánál előtérbe kerülhet egymás segítése, ellenőrzése, esetleg értékelése, a társtanítás, társtutorálás. Az adott feladatban magasabb tudásszintű tanulók közvetlenül segíthetik a kevésbé gyakorlottakat, amely a motoros fejlesztésen túl szociálisan és kognitív értelemben is erőteljes hatásokat képes kiváltani. Heterogén csoportok esetében a cso-

portokon belül (és nem a csoportok között) kell megoldanunk a differenciálást. Ebben a korántsem könnyű didaktikai feladatban a választás lehetőségének felkínálása és az egyénileg legmegfelelőbb gyakorlási feltételek kialakítása elengedhetetlen tanulásszervezési feladata a pedagógusnak (például: feladaton belüli vagy feladatok közötti variációk módszere, meghívásos tanítás segítségével). A csapatversenyek tipikus példák, amelyek során a 3-5 fős csapatok a játéktudás szempontjából szinte mindig heterogén összetételűek, hiszen így biztosítható a csapatok közel azonos esélye a győzelemre.

Visszakanyarodva eredeti témánkhoz, vagyis az oszlopok, mint szervezeti alapegységek működésére, a következő példában látható 8.19. ábra egy gyakorlatban alkalmazott oszlopalakzat változtatásának heti rendjét mutatja.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Szisztematikusan változó heterogén csoportalakítás

Az ábra egy oszlopalakzat heti beosztását mutatja.

Az oszlopalakzatban a 4 oszlop tagjai az előre kikészített jelzőtrikókból mindig olyan színt vesznek fel, amelyet az ábra mutat. Például hétfőn, kedden és csütörtökön az első csoport mindig piros trikót vesz.

A második csoport szerdán, csütörtökön és pénteken, a harmadik csoport hétfőn és szerdán, míg a negyedik csoport kedden és pénteken. Ezzel a megoldással szabályozottá válik például az egymás közötti játékok beosztása és a folyamatos csoportcserélés.

A rendszerben a színek fixek, míg a csoporttagok szabadon mozgathatók változtathatók.



8.19. ábra: Rugalmasan változó csoportalakítás heti rendje

További pedagógiai megfontolásokként a pár- és csoportalakítással kapcsolatban kitérünk a nemek, az etnikai/kisebbségi kérdések, a szociális illeszkedés és a testméretekbeli hasonlóságok szempontjaira (Rink, 2010 nyomán).

CSOPORTALAKÍTÁS NEMEK SZERINT

A nemek és a koedukáció témája a testnevelésben régóta a viták és kutatások metszéspontjában áll. Az elmúlt évtizedek társadalmi átalakulása, a nemi sztereotípiák elleni küzdelem és a nők diszkriminációjának kérdései fontos társadalmi problémákká váltak. Kutatásokból tudjuk, hogy a szocializációs hatások eredményeképpen a nemi sztereotípiák kialakulása már kétéves korra felismerhető a gyerekeknél (Pomerleau és mtsai., 1990).

Tapasztalataink szerint általában 6-7. osztálytól kezdődik a koedukáció megszűnése a magyar iskolai testnevelésben. Középiskolában egyáltalán nem jellemző a koedukált testnevelés. A fiúk és a lányok külön tanulócsoportokban, ráadásul gyakran azonos nemű pedagógus irányításával dolgoznak.

Milyen problémák merülnek fel a koedukált és a szétválasztott csoportok testnevelésével kapcsolatban? A témában *Biróné Nagy Edit* (2004) felveti a kombinált megoldásmódok lehetőségét, amelynek szükségességével egyetértünk. Mind a szétválasztásnak, mind a koedukációnak megvannak az előnyei és a hátrányai, amelyeket *Lines és Stidder* (2003) nyomán *Pikup és Price* (2007) az alábbi táblázatba foglalt össze.

	ÉRZÉKELT ELŐNYÖK	ÉRZÉKELT HÁTRÁNYOK
EGYEMŰ CSOPORTOK	A pubertásban pozitívan hathat a tanulási eredményekre.	Megerősíti a „férfias és nőies” tevékenységek sztereotip beállítódását.
	Könnyebb az osztálymenedzsment.	Korlátozott lehetőségek mindkét nem számára.
	Kontaktsportágak űzhetők.	
KOEDUKÁLT CSOPORTOK	Csökkenti a nemek közötti gátakat és legyőzi a sztereotípiákat.	Korlátozza a kulturális különbségeket.
	Megszokott, természetes közegben (koedukált csoportban) lépnek a diákok a magasabb osztályfokokba.	Csökkenti a lányok részvételi hajlandóságát, teljesítményét és önbizalmát.
	Támogatja a Nemzeti Alaptanterv nevelési céljainak teljesülését.	Korlátozza a fiúk lehetőségeit a játékokban.
	Ellentétes azzal a gyakorlattal, amely támogatja az agresszív magatartást és a megfélemlítést.	A figyelemfelkeltés érdekében a fiúk hajlamosabbak rendetlenkedni.
	Hangsúlyozza a szociális és affektív tanulást.	A fiúk több szidást kapnak.
	Lehetővé teszi a hagyományos (sport-) játékok módosítását kontaktnélküli szabályokkal.	A lányok kevésbé lesznek lelkesek a testnevelésben, mint a fiúk.

8.7. táblázat: Az egynemű és koedukált csoportok előnyei és hátrányai (Pikup és Price, 2007 nyomán)

Érdekes olvasmányt jelent a témában a *Stidder és Hayes* (2013) által szerkesztett „Egyenlőség és inklúzió a testnevelésben és sportban” című kiadvány, amelyet további szakirodalmi tájékozódásként ajánlunk.

Visszatérve az alapkérdésre az általános iskola 7. osztályáig koedukált testnevelést, majd a középiskola végéig kombinált csoportszervezési megoldásmódot javasolunk. Ez azt jelenti, hogy részlegesen, heti 1-3 órában a fiúk és a lányok együtt tevékenykedjenek. Egy-két speciális mozgásanyagtól eltekintve ma már természetes, hogy minden sportág és tevékenységi forma üzhető mindkét nem számára. Belső differenciálás mentén a koedukált középiskolai osztályokban is megoldható a speciális mozgásanyag oktatása (például RG, testi kontakttal járó sportok). Ráadásul az iskolai testnevelés felkészítő hatásait a mindennapi életre a koedukált mozgásos tevékenységeken keresztül képes igazán megvalósítani. Minden tanulónak tisztában kell lennie a másik nem részvételének, motivációinak jellemzőivel és különösen a sportjátékok kapcsán felmerülő tolerancia, személyes és társas felelősség fontosságával. Ezt azonban csakis tapasztalati úton lehet elsajátítani, amire a közös testnevelésórák egyedülálló alkalmakat kínálnak.

Menedzsment szempontjából törekednünk kell az osztályon belül nemek szerint vegyes összetételű párok, illetve csoportok rendszeres kialakítására. A „*Fiúk focizzanak itt, a lányok zsinórlabdáznak ott!*” sztereotip szervezést nem tartjuk megfelelőnek. Ha az első pillanattól természetes az osztályban, hogy mindenki, mindenkinek párja és csoporttársa lehet, akkor a későbbiekben kevesebb problémánk lesz a prepubertásban beinduló nemek közötti „viharakkal” kapcsolatban. Törekedjünk tehát koedukált osztályoknál a külön fiú és lánycsoportok kialakításának elkerülésére!

ETNIKAI, KISEBBSÉGI SZEMPONTOK

Ha a csoportban kisebbségi tanulók vannak, akkor fokozottan ügyelnünk kell arra, hogy ne alakuljanak szegregált csoportok vagy párok. Igyekezzünk minden tanulót arányosan elosztani, beosztani. Az esetleges

kezdeti feszültségek feloldásában a kooperatív játékok, csapatépítő tevékenységek nagy segítségünkre lehetnek. Az interkulturális nevelést célzó pedagógiai alapelvünk szempontjából ez a törekvés a meghatározó.

SZOCIÁLIS ILLESZKEDÉS

Előfordulhat, hogy néhány tanulónk nem képes produktív módon együttműködni bizonyos időszakokban, bizonyos tanulókkal. Célszerű ilyenkor olyan csoportokba helyezni őket, ahol nem zavarják egymás és más munkáját.

TESTMÉRETEK

Tipikusan a küzdő feladatokban, illetve torna jellegű feladatvégrehajtásokban lehet szempont a párok, csoportok testtömege, erőszintje, testmagassága. A küzdő feladatokban a tanulóknak „partiban” kell lenniük, vagyis közel egyenlő esélyekkel kell indulniuk. A torna esetében pedig a társ(ak) testének részbeni megtartása, a megfelelő segítségadási pontok megtalálása (például fellendülés kézállásba) bizonyos testméretbeli hasonlóságot feltételeznek. Testméretek szerinti párokat, csoportokat azonban csak szükség esetén alakítsunk.

8.4.9. Egyéb szokások kialakítása



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Egyéb szokások kialakítása

Mit tegyünk a későkkel? Mit kezdjünk a felszerelés-hiánnyal? Engedélyezzük-e a folyadékfogyasztást óra közben? Kiengedjük-e a mosdóba a diákokat? Mit tegyünk, ha valaki megsérül? Mit tegyenek a tanulók, ha megszólal a tűzjelző?

KÉSÉSEK

A késések, ha nem is mindennaposak, de sűrűn előfordulnak a tanóráinkon. A késés lehet osztályszintű, csoportos vagy egyéni. A késések hátterében számos ok állhat, amely nem minden esetben a diákok felelőssége.

Az osztályszintű késés általában az előző óra végének be nem tartásából következik. Ilyenkor jelezzük a problémát az illetékes pedagógus kollégának. Ha kisebb csoportban, 2–4 tanuló késik, annak is lehet valamilyen iskolai kötelezettségből fakadó oka, de felmerülhet természetesen, hogy szándékosan nem érnek oda órakezdsre. Az egyéni késések is következhetnek több okból. Javaslatunk, hogy ilyenkor ne várjunk a későkre, hanem kezdjük meg az órát időben. Ha a feladat nyilvánvaló, akkor kapcsolódjanak be a tanulók, ha azonban pedagógusi instrukció szükséges, akkor meg kell várniuk azt a helyzetet, amikor lehetőség van a pontos információ megadására. Megkérhetünk egy tanulót is, hogy mondja el a feladatot a késő(k)nek. Amennyiben a késés olyan mértékű, hogy az osztály már a bemelegítésen is túl van, akkor fokozottan figyeljünk, hogy a késők is be tudjanak melegíteni.

A FELSZERELÉSHIÁNY

Az iskolai testnevelésórák rendjéhez hozzátartozik, hogy a tanulók az utcai ruhájukat lecserélve sportruházatban és sportcipőben vesznek részt a tanórákon. Ennek elsődlegesen egészségvédelmi okai vannak, mivel a sportruházat biztonságos testnevelésórai részvételt tesz lehetővé. Az oktatási jogok hivatalába számos kérdés érkezik a testnevelésórákkal kapcsolatban, amelyek között természetesen a felszereléssel kapcsolatosak is felmerülnek. Nézzünk néhány konkrét állásfoglalást ezzel kapcsolatban egy korábbi tanulmányunk nyomán (Csányi és Boronyai, 2011a; Csányi és Boronyai, 2011b).

1. *„Egy szülő azzal a kérdéssel fordult hozzánk, hogy milyen körülmények között lehet a testnevelés órát a szabadban megtartani, mivel gyermekének esőben kellett futnia az órán. A Magyar Köztársaságban alkotmányos alapjog a tanítás szabadsága, amely a pedagógus számára többek között magában foglalja a tananyag, a nevelés és tanítás módszereinek szabad megválasztásához való jogot. E jogot azonban csak mások jogainak sérelme nélkül, a jogszabály által meghatározott keretek között lehet gyakorolni. Önmagában az, hogy szabadtéri foglalkozás keretében tartják meg a testnevelés órát, nem okoz jogsé-*

relmet. A nevelési-oktatási intézménynek azonban gondoskodnia kell a rábizott gyermekek, tanulók felügyeletéről, a nevelés és oktatás egészséges és biztonságos feltételeinek megteremtéséről. Amennyiben a pedagógus olyan körülmények között szándékozik megtartani az óráját, amely veszélyezteti a tanuló testi épségét – például, ha a testneveléstanár nem megfelelő öltözékű tanulókat a hidegben futtat –, sérül a tanuló biztonságos és egészséges környezethez való joga, a pedagógus pedig elmarasztható döntéséért.” (K-OJOG-596/2002.)

2. *„Egy beadványozó arról kért tájékoztatást, hogy a testnevelésórán használt öltözékre nézve milyen kötelező szabályok vannak a tanulók számára. A fenti álláspontunkról szóló tájékoztatás mellett felhívtuk a beadványozó figyelmét a következőkre. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 19. § (2) bekezdése kimondja, hogy a pedagógus – a minőség, típus és ár megjelölése nélkül – olyan ruházati vagy más felszerelés beszerzését kérheti a tanulótól, amely nélkülözhetetlen az általa tartott tanórai foglalkozáson való részvételhez, illetve a tanított tananyag elsajátításához és amelyet a tanórai foglalkozáson egyidejűleg minden tanulónak rendszeresen alkalmaznia kell. A jogszabály rögzíti, hogy minőség, típus és ár megjelölése nélkül határozhatja meg a pedagógus a felszerelést. Tekintettel az előbbiekre, álláspontunk szerint egy olyan ruházat előírása, amelybe a testnevelésórán át kell öltözni, nem tartozik a szabadságjog jogszerűen korlátozásai közé. Az öltözék esetében azonban a szín előírása nem tekinthető a tanórai foglalkozáson történő részvételhez nélkülözhetetlennek, mással nem helyettesíthetőnek.”* (K-OJOG-1229/2005.)
3. *„Egy szülő kért tájékoztatást hivatalunktól gyermeke ügyében. A panaszos állítása szerint a tanuló testnevelés-felszerelése eltűnt a szekrényéből, amit jelzett testneveléstanárának. A pedagógus azonban nem vizsgálta a felszerelés eltűnésének az okát, hanem felszólította a tanulót, hogy utcai ruhában végezze el a testnevelési gyakorlatokat. A szülő méltóságsértőnek és balesetveszélyesnek érezte a tanár eljárását. Tájékoztattuk a beadványozót, hogy az általa leírtak felvetik oktatási jogok sérelmét. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. 19. § (1) bekezdésében foglaltak*

alapján ugyanis a pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti ugyan az a jog, hogy a nevelési, illetve pedagógiai program alapján a nevelés és tanítás módszereit megválassza. Ennek azonban korlátját jelenti, hogy nem alkalmazható olyan fegyelmezési eszköz, amely alkalmas lehet a tanuló legalapvetőbb jogainak, az emberi méltósághoz és a testi épséghez való jogának megsértéséhez. Amennyiben azonban olyan helyzet áll elő, amelyben a nevelési, tanítási módszer alkalmazása miatt veszélybe kerül a tanuló testi épsége, a pedagógus elmarasztható döntésért. A testnevelésórára előírt speciális felszerelés elsődleges célja, hogy a tanórai feladatok végrehajtása során a gyermekek ne sérüljenek és a balesetveszélyes helyzetek ilyen módon elkerülhetőek legyenek. Amennyiben a pedagógus ezt figyelmen kívül hagyja, úgy ezzel a magatartásával veszélyezteti, sérti a tanulói jogokat.” (K-OJOGB-637/2007.)

A felszereléssel kapcsolatban tehát kijelenthető, hogy annak megléte alapvető elvárás a testnevelésórákon. Szín, minőség, típus (például kötelező tornadressz a lányoknak) és egyéb jellemző azonban csak kérés, ajánlás lehet, s nem lehet kötelezettség. Ettől függetlenül a gyakorlatban jól bevált, hogy az iskolák, illetve az egyes osztályok saját szint vagy speciális felirattal ellátott pótlót kínálnak a testnevelésórákhoz. Ha uniform felszerelést szeretnénk a tanóráinkon, akkor egyrészt azt a szülőkkel minden esetben egyeztetnünk kell, másrészt annak olyannak kell lennie, amit a tanulók is szívesen viselnek. A pólók mind a fiúknak, mind a lányoknak megfelelő megoldást jelentenek, ugyanakkor tapasztalatunk szerint különösen a lányokat zavarja egy idő után a hagyományos, feszülő tornadressz, ami az egyik gátjává is válhat a serdülőkorú lányok testnevelésórai motivációjának (testképroblémák). **A javasolt felszerelés tehát legyen szerethető és elfogadható a tanulók számára!**

MOSDÓHASZNÁLAT

A diákok számára minden esetben biztosítani kell, hogy alapvető szükségleteik kielégítése érdekében a mosdóba mehessenek óra közben. Életre szóló rossz em-

lék lehet, ha véletlenül „baleset” történik az órán. Ilyen leginkább a kisiskolásoknál fordulhat elő, ha például egy elsős tanulónk nem mer kikéredzkedni a toalett-re. A tanulóknak szokásukká kell válnia, hogy a tanóra előtt kimenjenek a mosdóba és elintézzék szükségleteiket. Kezdetben hívjuk fel a figyelmet, emlékeztessük a gyermekeket erre! Jól bevált gyakorlat, ha egyszerre csak egy tanulót engedünk ki a mellékhelyiségbe, ezzel kizárva a közös rendetlenkedés lehetőségét.

AZ ÓRA KÖZBENI VÍZFOGYASZTÁS KÉRDÉSE

A testnevelésórák intenzív terhelésének hatására nagy mennyiségű folyadékot veszítenek a tanulók, ezért rendkívül fontos annak pótlása. A tavaszi, nyári és őszi időszak átlagosnál melegebb napjain fokozott odafigyelést igényel ez a kérdés. A szabadtéri órákon, ahol a mosdó vagy ivóvíz nem áll rendelkezésre, nagy meleg esetén engedélyezzük, sőt kérjük, hogy saját kulacsot hozzanak magukkal a diákok. Az óra folyamán pedig egy-két alkalommal szervezett formában adjunk lehetőséget az ivásra, öblítésre, mosakodásra. A testmérettől függő mennyiségű folyadékpótlás fontosságának oktatása az iskolai testnevelés ismeretrendszerének fontos összetevője, amit érdemes szokássá alakítani. A tanórák végén szólítsunk fel minden tanulót, hogy pótolják az elveszített vizet, vagyis igyanak. Ha a tornaterem környékén rendelkezésünkre áll valamilyen ivókút, építsük be használatát az óra végi szokások körébe. A cukros üdítők és egyéb folyadékok fogyasztása természetesen nem tartozik ebbe a körbe, semmiképpen ne engedélyezzük fogyasztásukat a tanórán vagy azt követően.

BALESETVÉDELEM ÉS BIZTONSÁG

A testnevelésóra veszélyes üzem – mondhatnánk közhelyesen, de sajnos igaz a megállapítás. A legkörültekingetőbb szervezés mellett is előfordulhatnak véletlen balesetek, sérülések. A baleset-megelőzés a legfontosabb és legproblematisabb feladatköre a testnevelő pedagógusnak, mivel a tanórán történekkal kapcsolatban jogi és erkölcsi felelőssége van. A hanyagság, a figyelmen kívül hagyás és a szakmai hiba miatt történő tartós

egészségkárosodás jogi érvényű kivizsgálást von magával, ahol a pedagógus felelőssége minden esetben felmerül.

Ahogy *Rétsági Erzsébet* fogalmaz: „A sportszakmailag, módszertanilag és pedagógiailag kifogástalan munka a balesetvédelem leghatásosabb eszköze.” (Rétsági, 2004, 215. o.)

Osztálymenedzsment szempontból a balesetek több csoportba oszthatók. A kisebb fájdalommal járó, vérzés nélküli balesetek esetén az érintett tanulóhoz menjünk oda, kérdezzük meg az állapotát, nézzük meg a sérülést és engedjük vissza a gyakorlásba, ha nincs különösebb probléma! Ne zavarjuk fölöslegesen az osztály többi részének tevékenységét, ne állítsuk meg az osztályt!

Ha erős horzsolással, vérzéssel, rándulással vagy olyan sérüléssel van dolgunk, ahol elsősegélyre van szükség, akkor több lehetőségünk van. (1) Önmagunk látjuk el a sérülést. (2) Ha iskolaorvos vagy védőnő tartózkodik az iskolában és a rendelő közel van a tornateremhez, akkor egy megbízható tanuló társával kísértessük oda a sérültet ellátásra. (3) Küldjünk egy tanulót az iskolatitkárságra, aki jelzi a problémát és segítséget küld az elsősegélyhez (például egy kollégát a tanulók felügyeletének ellátására)! Nagyobb sérülés esetén (ájulás, ficam, törés, ...) hívjunk azonnal orvost, esetleg mentőt! Minden ilyen esetben állítsuk meg a gyakorlást, tessük le az eszközöket és ültessük le szétszórta diákjainkat, akiknek csöndben kell várniuk a további utasításra! A szülőket minden ilyen esetben értesítsük a történetekről!

8.5. A magatartási szabályrendszer kialakítása

8.5.1. Alapvető ismeretek

A tanórák folyamán elsajátított szokásrendszer mellett a **tanulókkal szemben támasztott magatartási, viselkedési szabályok (protokollok)**, azok oktatása és folyamatos kontrollja ugyancsak elemi feltétele a pozitív tanulási környezetnek és az eredményes pedagógusi tevékenységrendszernek. Egyszerre 25-30 tanuló, eszközzel, akár 4-6 tanulási állomáson végzett intenzív mozgásos aktivitásának folyamatos figyelemmel kísérése, a motivált, autonóm és biztonságos tanuláshoz szükséges alapvető fegyelmezetség megteremtése és fenntartása komoly felkészültséget, tudatosan alkalmazott módszereket, eljárásokat, stratégiákat igényel. Ez a tevékenységrendszer tanulható és ma már nagyszerűen kidolgozott módszertani fogások sajtóíthatók el.

A tanórák érzelmi és fizikai biztonsága nagymértékben függ az osztály, azon belül a tanulók egyéni magatartásától. A magatartással kapcsolatos problémákért az oktatási folyamat mindkét szereplője lehet felelős. A pedagógus épp úgy, mint a tanuló. Rá kell mutatnunk, hogy a fegyelemmel kapcsolatos problémák felmerülé-

sét sok esetben sajnos a pedagógus tevékenységrendszerének, szervezési felkészültségének hiányosságai okozzák. A pedagógus rosszul megválasztott módszerei, az unalmas, fölösleges várakozási időkkel tűzdelt tananyagfeldolgozás, az inadekvát szervezési megoldások vagy éppen a kommunikációs félreértések sok esetben váltanak ki negatív válaszokat a tanulókból. A negatív tanulói válaszokra érkező ugyancsak rosszul megválasztott fegyelmezési reakció pedig méginkább ront a helyzeten. Könnyedén kerülhetünk a testnevelés tanítása közben olyan negatív spirálba, amely a pedagógiai önbizalmunkat csökkenti és végső soron akár a szakmánkkal kapcsolatos, alapvető alkalmassági kérdések is felmerülnek. A fegyelmezés kérdésköre a gyakorlati pedagógia egyik legnagyobb kihívása. Fontosságát az is alátámasztja, hogy a testnevelő tanárok pályaelhagyásának, kiegészésének egyik kiváltó tényezője lehet (Gordon, 2003).

A fegyelmezéssel kapcsolatban számos félreértés és mítosz érhető tetten a gyakorlatban. Ezek a félreértések egyrészt a tématerület gyenge pedagógusképzésbeli

reprezentációjából, részben a generációról generációra örökített pedagógusi tévhitekben gyökereznek. Ilyen tévhit például, hogy a magatartás szabályozásának, a fegyelmezésnek a képessége csak a gyakorlati tapasztalat által tanulható meg, amelynek sajátos módszereit minden pedagógus önmagának alakítja ki (Lavay és mtsai., 2006). Természetesen a tapasztalat rendkívül fontos, mint minden pedagógiai tevékenységben, de a tapasztalat a megtörtént eseményeken és a pedagógus módszertani felkészültségén alapul. A megfelelően felkészült, a módszereket és eljárásokat stratégiákba rendezni képes, koherens pedagógiai és pszichológiai alapelveken nyugvó gyakorlati elemi feltétele a tanulók magatartásszabályozásának.

Siedentop és Tannehill (2000) további három tévhitre hívja fel a figyelmet. Az első, hogy a megfelelő tanulásszervezés mellett nem merülhetnek fel problémák. A második, hogy a gyerekek megfelelő magatartással érkeznek a különböző mozgásos foglalkozásokra, így a testnevelésórákra is. A harmadik, hogy minden gyermek automatikusan élvezi a testmozgást és lelkesen tanul a foglalkozásokon. Mivel mindhárom állítás hamis, ezért nincs más választásunk, mint olyan motiváló tanulási környezetet teremteni, amely támogatja és segíti a fegyelmezett magatartás kialakulását és fenn tartását.

8.5.2. A magatartási szabályok és kialakításuk lehetőségei

A személyes és társas felelősség, az önkontroll, önfelelősség kialakulása nem megy egyik pillanatról a másikra. Hosszú távú folyamat eredménye, amelyben az oktatási folyamat mindkét szereplőjének vannak tennivalói. A pedagógus oldaláról nézve az első tennivalók egyike az **egyértelmű és betartható szabályok kialakítása és oktatása**. Ezek a szabályok egyrészt kereteket adnak a tanórai viselkedésnek, másrészt magukban hordozzák a pedagógus által elvárt minimumokat.

Az alapszabályok tartalmára és kommunikációs módjára vonatkozóan többféle lehetőség áll rendelkezésünkre. Célunk, hogy olyan környezetet teremtsünk, ahol minden tanuló számára egyértelmű és világos

szabályok szabnak kereteket. A legoptimálisabb helyzet, ha a tanulói várakozások találkoznak a pedagógus elvárásaival, mindkét fél számára egyértelműek és meghatározottak a keretek. Az előre rögzített és pozitív módon kommunikált, majd számon kért szabályrendszer rendkívül nagymértékben segíti a testnevelésóra kedvező atmoszférájának kialakítását.

Az első testnevelésórák a pedagógus és a diákok számára is várakozással teli időszakot jelentenek, amelyek sok szempontból meghatározzák a további tanórák légkörét. A legalapvetőbb magatartási szabályok lefektetése minden esetben az oktatási folyamat első és egyben megalapozó intézkedései közé tartozik, amelyekkel kapcsolatban az alábbi tényezőket kell figyelembe vennünk (Graham és mtsai., 2013 nyomán).

- Mutassuk be miért fontosak a szabályok és azok betartása! Ha a tanulók értik, hogy mi miért van, sokkal együttműködőbbekké válnak.
- Vonjuk be a tanulókat a szabályok megalkotásába, legyenek aktív alakítói saját tanulási környezetük szabályainak!
- A szabályokat pozitívan kommunikáljuk! Tartózkodjunk a „*Mit ne csinálj!*” típusú megfogalmazásoktól, a „*Ne!*”, a „*Nem!*” és a „*Tilos!*” kifejezésektől!
- A legfontosabb alapszabályokat (legfeljebb 5-6 darab) rögzítsük írásban!
- A szabályokat látható, könnyen olvasható és figyelemfelhívó módon tegyük ki a falra, a tornaterembe vagy a faliújságra!
- A már jól működő szabályokat cseréljük le néha új szempontokra!
- Győződjünk meg róla, hogy a tanulóink értik a szabályokat! A szabályok oktatásánál először mindig mutassuk be a helyes viselkedést, majd engedjük azt kipróbálni! Végül adjunk visszajelzést a szabály alkalmazásával kapcsolatban!
- Alakítsuk ki, tanítsuk meg, tegyük láthatóvá és gyakoroljuk a szabályok megszegésével járó következményeket!
- Különösen az első alkalmakkor sarkalljuk a diákokat a helyes viselkedésre és erősítsük meg azt! Tudassuk a tanulóinkkal, ha valamit jól csináltak!

A szabályoknak tehát **egyértelműeknek, betarthatóknak** és kellő mértékben **rugalmasaknak** kell lenniük! A szabályok **közös döntés alapján** legyenek megváltoztathatók, kiegészíthetők!

A testnevelésórákon betartandó alapszabályokat érdemes kifüggeszteni az osztályteremben (alsó tagozat), valamint bent a tornateremben és/vagy annak ajtajára egyaránt. A szabályokat minden esetben pozitív módon kommunikáljuk, aminek megvannak a maga kommunikációs szabályai!³ A „Mit csinálj!”, eredményesebb reakciót vált ki a diákokból, mint a „Mit ne csinálj!”.

A testnevelésórai alapszabályok javaslatunk szerint az alábbi területeket kell, hogy érintsék.

- A gyakorlatok megkezdésének és befejezésének rendje.

- Az eszközök használatának rendje.
- A személyes és társas felelősséggel, magatartással kapcsolatos szempontok.
- A játékszabályokkal és sportszerűséggel kapcsolatos elvek.
- Az instrukciók és a gyakorlás közbeni figyelemre, koncentrációra vonatkozó kritériumok.
- A tanórán elvárt hozzáállás, tanulási hajlandóság, a teljesítmény elvárásai.

A 8.8. táblázatban a fenti alapszabályok gyakorlatban történő konkrét közlésmódjára vonatkozóan mutatunk egy követendő és egy helytelen példát.

HELYES PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL	HELYTELEN PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL
1. Jelzésre mindig fejezd be a feladatot, nézz föl és várj az instrukcióra!	1. Ne zavarj a társakat gyakorlás közben!
2. Vigyázz az eszközökre és használd őket megfelelően!	2. Ne tedd tönkre az eszközöket!
3. Koncentrálj mindig a feladatodra és kerülj mások zavarását!	3. Ne lépj a terembe utcai cipővel!
4. Figyelj a játékszabályokra, tartsd be azokat és legyél sportszerű!	4. Ne hangoskodj, sikítozz a teremben!
5. Segítsd a társaid és tartsd tiszteletben a döntéseiket!	5. Ne beszélj, miközben a másik beszél!
6. Törkedj arra, hogy az órákon a lehető legjobban teljesíts!	6. Ne verekedj testnevelésórán!

8.8. táblázat: A testnevelésórai alapszabályok helyes és helytelen közlésmódjainak összehasonlítása

Lényeges kérdés, hogy milyen módon alakítjuk ki ezeket a szabályokat és elvárásokat. Az egyik lehetőség, ha a pedagógus önmaga állítja össze a szabályokat, majd megtanítja azokat a diákoknak. A másik lehetőség pedig – amely egyébként az általunk hatékonynak tartott megoldás is egyben –, amikor a szabályok a diákokkal közösen kerülnek kialakításra. Mivel ebben az

esetben a tanulóink aktív alakítói a szabályoknak, ezért gyakorlatilag önmagukkal szemben állítanak követelményeket, amelyek felelősebb viselkedésre készítik őket. Az év eleji testnevelésórák felhasználása, a közös szabályok megalkotása, leírása (például plakátkészítés) hosszútávon gyümölcsöző befektetést jelent. Tapasztalatunk szerint sajnos ez az oktatási feladat



nem kap elég hangsúlyt, nagyon gyorsan és kellő gyakorlás nélkül futnak át rajta a gyakorlatban. A következő eredmény pedig, hogy a napról napra előkerülő helyzeteket csak fegyelmezéssel lehet megoldani.

Belátható, hogy jóval hatékonyabb a szabályrendszer megtanulása, ha a tananyag részét képezi, mint ha állandó fegyelmezési tapasztalatokon keresztül tudatosan tanítványainkban. Az egyik út nyugodt légkört és érdekes feladatokat, míg a másik állandó feszültséget, bizonytalanságot teremt.

Graham és munkatársai (2013, 107. o.) érzékletes példával mutatja be, a tanórai szabályok két alapvető oktatási szemléletét és azok következményeit. „Ha minden szabályt a pedagógus alkot meg, amely írott szöveggént abból áll, hogy mit ne csinálj és ami merev és büntető jellegű, ez azt az üzenetet hordozza, hogy pedagógus a kizárólagos szabályozó és a gyerekek pusztán irányított emberek. Viszont, ha a gyerekek is hozzátehetnek, ha a szabályok útmutató jellegűek és lazábbak, ha a tanítványok lehetőséget kaphatnak a döntésekben részt venni, akkor az azt üzeni számukra, hogy a gyerekek felelősséget tanulnak; képesek döntést hozni és van önbecsülésük.”

A szabályok oktatása nyilvánvalóan másként történik az alsóbb osztályfokokon, mint a későbbi életkorokban. Az alapszabályok tudatosításának az iskolába lépés pillanatától meg kell történnie. Tipikusan kisiskolás korban szükséges huzamosabb időn keresztül foglalkozni



8.20. ábra: A pedagógus a diákokkal közösen alakítja ki a tanórai szabályrendszert

velük és az év folyamán többször visszatérni, ismételni az erre vonatkozó helyes magatartásformákat.

A szabályok és szokások tudatosítására kiváló lehetőség, ha videófilmet készítünk a helyes és helytelen viselkedésformákról. A videó segítségével többször is bemutatatható egy-egy szituáció és az arra adott helyes és helytelen reakció. Az év folyamán többször ismételhető, ráadásul szülői értekezleteken vagy fogadóórákon is megmutatható, mintegy demonstrálva a balesetvédelmi szempontokat. A szabályok jogi szempontból is lényeges elemek. Komoly testnevelési baleset esetén ugyanis biztosan vizsgálni fogják a pedagógus felelősségét. Ha kétséget kizáróan igazolni tudja, hogy a lehető leg gondosabban járt el a tanórán (amelynek elemi feltétele, hogy a gyerekek ismerik a szabályokat, szokásokat), akkor védettebbé válik az esetleges jogi következményekkel szemben.

Összefoglalás

A tanulási környezet azokat a – döntően a pedagógus által megteremtett – oktatási feltételeket jelenti, amelyek hozzájárulnak a diákok eredményes tanulásához. Két fő összetevője az oktatási és a vezetői típusú összetevő. Ha a tanulási környezet pozitív, akkor a diákok sokkal valószínűbben válnak lelkes és motivált tanulókká, amely megalapozza eredményes tanulásukat. A tanulási környezet lényeges elemeit jelentik azok

a szokások és szabályok, amelyek a foglalkozásokat keretezik. A szokás- és szabályrendszer illeszkedik az adott tanulócsoporthoz, kialakítása és megtanítása a tanítványok és a testnevelő pedagógus közös tevékenysége. A szokásrendszer tartalmazza az öltözői szokásrendet, az órakezdés és -befejezés különböző megoldásait, a felmentettek tevékenységét, a felada-

tok elkezdését és befejezését, továbbá az eszközhasználati protokollokat.

A tanulási környezetet a pedagógus folyamatosan figyeli, helyezkedésével, mozgásával és a megválasztott foglalkoztatási formákkal irányítja. Pozitív tanulási környezetben elengedhetetlenek az egyértelmű és következetes magatartási szabályok, amelyeknek

az adott korosztály és tanulócsoporthoz számára betartónak és kellően rugalmasnak kell lennie. Az elvárt magatartási szabályok esetében is helyes, ha a tanulókkal együtt alakítjuk ki azokat, és tanulási folyamatként tekintünk ezen szabályok elsajátítására. A pozitív megerősítések és az oktató asszertív kommunikációja, következetes nevelői magatartása megalapozza az érzelmileg biztonságos tanulást.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mit értünk a tanulási környezet alatt?
2. Soroljon fel tanórai protokollokat és indokolja meg a szerepüket a testnevelésben!
3. Melyek a tanulási környezet összetevői és miben különböznek?
4. Mit értünk osztálymenedzsment és tanulás-szervezés kifejezések alatt?
5. Sorolja fel, milyen pedagógusi tevékenységek tartoznak az osztálymenedzsment tárgykörébe!
6. Melyek a hatékony osztálymenedzsment jellemzői?
7. Melyek voltak a tradicionális foglalkoztatási formák és miért problémás az alkalmazásuk a modern testnevelésben?
8. Milyen funkciók mentén megszerezhetők a munkaformák? Hozzon egy-egy példát a különböző munkaformákra!
9. Mi jellemző a hatékony testnevelő pedagógus viselkedésformáira?
10. Hasonlítsa össze az asszertív, az agresszív és a passzív kommunikációs stílusú pedagógust! Ismertesse jellemzőiket a saját tapasztalatai alapján!
11. Soroljon fel és mutasson be legalább hat olyan szokást, amelyet mindenképpen ki kell alakítani a testnevelésórák során!
12. Hogyan lehet eredményesen kialakítani az öltözői szokásrendszert?
13. Mik a hatékony órakezdés és órabefejezés jellemzői?
14. Hogyan érdemes ellenőrizni a hiányzást?
15. Hogyan lehet eredményesen elkezdni és megállítani a feladatokat?
16. Mire érdemes odafigyelni a tanórai eszközhasználatnál kapcsolatban?
17. Milyen lehetséges módjai vannak a párok és csoportok kialakításának? Mutasson be hatékony és kevésbé hatékony szervezési eljárásokat!
18. Milyen sajátosságai vannak a koedukációnak és a nemek szerinti csoportoknak?
19. Milyen összetevői vannak a magatartási szabályok kialakításának, mi segíti legjobban azok elsajátítását és betartását?
20. Alkosson meg és írjon össze egy 5-6 szempontból álló szabályrendszert alsó tagozatos és középiskolás tanulók számára!



Irodalomjegyzék a 8. fejezethez

- Báthori Béla (1985). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: Sport.
- Báthori Zoltán (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélettől vázlatok*. Budapest: Okker Kiadó.
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L. A., Sanchez, B. M., Riley, A. W., & Forrest, C. (2010). Physical Education Resources, Class Management, and Student Physical Activity Levels: A Structure-Process-Outcome Approach to Evaluating Physical Education Effectiveness. *Journal of School Health, 80*(12), 573-580.
- Bély Miklós, & Kálmánczhey Zoltán (1972). *Testnevelésmélettől*. (2. javított kiadás) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Biróné Nagy Edit (2004). A koedukáció problematikája. In Biróné Nagy E. (Ed.). *Sportpedagógia* (pp 238-240). Budapest-Pécs: Dialóg-Campus.
- Canter, L. (2010). *Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington, IN: Soutlion Tree Press.
- Cothran, D., & Kulinna, P. (2015). Classroom management in physical education. In E. T. Emmer & E. J. Saborine (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp 239-260). London, UK: Taylor and Francis, Routledge.
- Csányi Tamás, Boronyai Zoltán (2011a). Fegyelmezési problémák megoldása a testnevelésórán (1. rész). *Tanító, 59*(3), 19-20.
- Csányi Tamás, Boronyai Zoltán (2011b). Fegyelmezési problémák megoldása a testnevelésórán (2. rész). *Tanító, 59*(4), 20-21.
- Csányi Tamás, Kovács Katalin, & Boronyai Zoltán (2014). *Oktatófilm az alternatív játékok iskolai alkalmazásához*. (Csányi Tamás főszerk.) Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban. I. kötet: 175 mozgásos aktivitás a mozgáskonceptiók megismeréséhez*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Csirmaz Mátyás (2003). Alternativitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? *Új Pedagógiai Szemle, 53*(10), 86-98.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education, 8*(3), 198-221.
- Gallahue, D. L., & Cleland-Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. (4th ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher*. (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2010). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. (8th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. (9th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Kelder, S. H., Mitchell, P. D., McKenzie, T. L., Derby, C., Strikmiller, P. K., Luepker, R. V., & Stone, E. J. (2003). Long-term implementation of the CATCH physical education program. *Health Education & Behavior, 30*(4), 463-475.
- Lavay, B. W., French, R., & Henderson, H. L. (2006). *Positive Behaviour Management in Physical Activity Settings*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lines, G., & Stidder, G. (2003). Reflections on the Mixed and Single Sex Debate. In S. Hayes & G. Stidder (Eds.), *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport* (pp 65-91). London, UK: Routledge.
- M. Nádasi Mária (2003). Az oktatás szervezési módjai. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 361-384). Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.
- M. Nádasi Mária (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2013). *Dynamic physical education for elementary school children*. (17th ed.) San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Pikup, I., & Price, L. (2007). *Teaching Physical Education in the Primary School: A Developmental Approach*. London-New York: Bloomsbury.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or Blue: Environmental Gender Stereotypes in the First Two Years of Life. *Sex Roles, 22*(5-6), 359-367.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus.
- Rink, J. (2010). *Teaching Physical Education for Learning* (6th edition). New York, NY: McGraw-Hill.
- Shimon, J. M. (2011). *Introduction to Teaching Physical Education – Principles and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (4th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Stidder, G., & Hayes, S. (Eds.) (2013). *Equity and Inclusion in physical education and sport*. London, UK: Routledge.
- Szivák Judit (2003). Tanulásszervezés. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 297-315). Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.
- Telama, R., & Polvi, S. (2007). Facilitating Prosocial Behaviour in Physical Education. In Liukkinen et al., *Psychology for Physical Educators, Student in Focus*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thomas, K. T., Lee, A. M., & Thomas, J. R. (2008). *Physical education methods for elementary teachers*. (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Trout, J., & McColl, D. (2007). Vocal health for physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 78*(8), 12-15.



09

A POZITÍV TANULÁSI KÖRNYEZET FENNTARTÁSÁNAK MÓDSZEREI ÉS A FEGYELMEZÉS KÉRDÉSKÖRE



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A fegyelmezés és a magatartáskorrekció meghatározása
- A fegyelmezetlenség okai
- A megfelelő magatartás növelése proaktív módszerekkel
- A pozitív megerősítés és a pozitív interakciók szerepe, formái
- Tárgyi jutalomhoz kötött pozitív megerősítések
- A testmozgás mint jutalom
- A kiváltságok jelentősége
- Egyéni és osztályszintű jutalmazási rendszerek
- Az emlékeztetés mint proaktív módszer
- A reaktív fegyelmezési módszerek alkalmazása
- A differenciált megerősítés módszerei
- A pozitív gyakorlás és a kiállítások módszere
- Magatartási szerződések a testnevelésben
- A figyelmeztetések módszertani szempontjai
- A pozitív fegyelmezés értelmezése és modellje

A pozitív tanulási környezet megteremtésével kapcsolatban az eddigiekben számos módszert, eljárást ismertettünk. Kevés szó esett azonban a diákok magatartásának szabályozásáról, korrekciós lehetőségeiről. Pedig a 21. század testnevelésének az egyik legjelentősebb pedagógiai problémáját a fegyelem és a fegyelmezássel összefüggő

módszertani kérdések jelentik. Saját kutatásaink például rámutattak, hogy míg a testnevelésben dolgozó pedagógusok 93%-ának fontos a megfelelő magatartás testnevelésórakon, addig csupán 50%-uk gondolja úgy, hogy elég ismeretük van, eléggé felkészültek a fegyelmezési problémák megoldására (Révész és mtsai., 2014).

A fegyelmezettség kérdésével kapcsolatban szeretnénk rámutatni arra, hogy a különböző nevelési elvekkel, pedagógiai és pszichológiai felkészültséggel rendelkező pedagógusok más és más gondolkodnak a fegyelmezettségről. A fegyelmezés és fegyelmezettség fogalma sokféle jelentést, értelmezést nyerhet a gyakorlatban. Jelenleg sajnos sokkal inkább negatív, mint pozitív jelentést tartalommal bír. Egyes szerzők, például *Graham* és munkatársai (2013) vagy *Lavay* és munkatársai (2006) már szándékosan nem használja a kifejezést a rossz sztereotíp berögzülések miatt, inkább magatartáskorrekcióról beszélnek.

Sok pedagógus úgy gondolja, hogy a fegyelmezés nem más, mint válasz a diákok rendetlenkedésére, elfogadhatatlan viselkedésére. Mások úgy gondolnak rá, mint egyfajta büntetésre. Megint mások elsősorban a tanulói önfegyelemmel azonosítják. Saját értelmezésünkben a fegyelmezés olyan pedagógiai tevékenységrendszer, amely a magatartás szabályozásának (menedzsment-jének) stratégiáit és módszereit tudatosan felhasználva **reaktív módon** igyekszik a tanulói rendbontásokat, magatartási problémákat kezelni. A meghatározásból szeretnénk a reaktív (visszaható) kifejezést kiemelni, amely a fegyelmezés következmény, válasz jellegére utal. A fegyelmezetlenséget tehát mindig valami okozza, az okok feltárása, illetve megfelelő, hosszú távú kezelése ezért is kulcsfontosságú momentum.

A szabályok figyelmen kívül hagyása a helytelen magatartás, a fegyelmezetlenség megnyilvánulási formája. Annak érdekében azonban, hogy hatékony választ adjunk az előre kialakított szabályokkal szembeni szabályszegésre és a magatartási problémákra, tisztában kell lennünk a mértékkel. Ha előre látható, sejtethető, hogy minek, mi lesz a következménye, mi várható egy adott specifikus feladat, gyakorlat „melléktermékeként”, ha ismerjük tanítványainkat és számítunk a felmerülő nehézségekre, akkor nagy eséllyel leszünk képesek megelőző eljárásokat, módszereket alkalmazni. Az okok és mérték feltárása ugyanakkor hozzásegít bennünket a megfelelő válasz lépések megtételéhez is. A fegyelmezés tehát egy olyan komplex pedagógiai tevékenységrendszer, melynek egyik pillére a tudatos szervezéssel, megfelelő tananyag-feldolgozással és hatékony kommunikációval biztosítható megelőzés, a másik pillére pedig a megelőzés esetleges kudarca nyomán létrejött problémák adekvát kezelése.



FONTOS!

A hatékony és jól felépített tanóra (tananyag és szervezési oldalról egyaránt) a fegyelmezési problémák 80-90%-át képes megszüntetni.

9.1. A magatartási problémák, a fegyelmezetlenség okai

Többször hangsúlyoztuk már a pedagógus felelősségét a tanulók általános magatartási színvonalával kapcsolatban, amely sok esetben közvetlenül vagy közvetetten visszavezethető a tanulásszervezés, az oktatási módszerek, a tananyag-feldolgozás vagy a kommunikáció erősségeire vagy éppen hiányosságaira. Amikor a pedagógus rendszeresen elégedetlen diákjainak tanórai magatartásával, amikor a megfelelő tanulási környezet fenntartása elviselhetetlenül sok időt és energiát emészt fel (esetenként ellehetetlenül), akkor

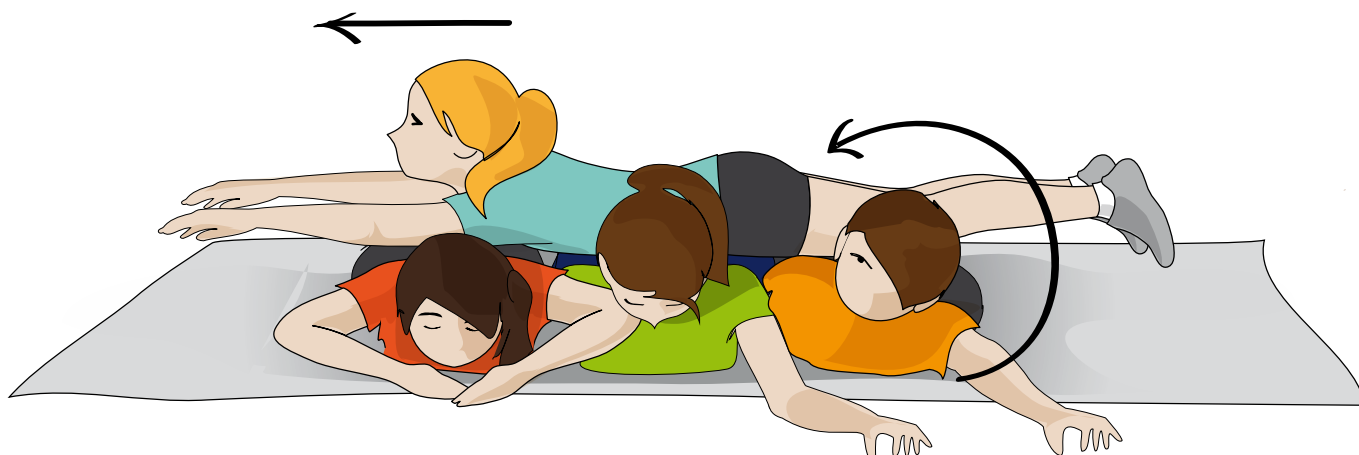
a szakmájához hű pedagógusnak óhatatlanul szembe kell néznie a helyzettel, mindenekeelőtt saját magával. Elsőként a pedagógusnak kell változnia, ami szükségszerűen maga után vonja a diákok magatartásának változását, önfegyelmük fejlődését is. A hatékony és tapasztalt testnevelői munka jellemzője ugyanis az, hogy a felmerülő magatartási problémákat sokkal rövidebb idő alatt, és sokkal pozitívabb módszerekkel képesek kezelni, mint kezdő kollégáik.

Az önértékelés egyik lehetőségeként ajánljuk a *Lavay, French és Henderson (2006)* által kidolgozott önellen-
őrző listát. A lista négy nagy területet ölel át, amelyek

meghatározóak a tanulási légkör kialakítása, így a ma-
gatartásproblémák előfordulása szempontjából is.

ÉRTÉKELJE ÖNMAGÁT AZ ALÁBBI SZEMPONTOK ALAPJÁN! (Tegyen X-et az Önre jellemző rubrikába!)	KÖVETKE- ZETESEN	KÖVETKE- ZETLENÜL	SOHA
1. Személyes leltár			
Felkészült vagyok az egyének szükségleteinek és érdeklődésének figye- lembevételére.			
Lelkes vagyok, amikor tanítok.			
Rugalmas vagyok a felelősségteljes magatartás kialakítása érdekében.			
Személyes formában kommunikálok, nyugalmat sugározok a tanítványok- nak.			
Arra törekszem, hogy a tanítványaimat egyénileg is ismerjem.			
2. Az egészséges tanulási légkör megteremtése			
Megragadom, amikor a tanítványok „jók”.			
Elvárom, hogy kövessék az irányításaimat.			
Higgadt maradok, és a problémákat gyorsan felismerem.			
A magatartásra fókuszálok, nem a személyre.			
Következetes vagyok a tanítványaimmal.			
Ha megmondom, mit fogok tenni, akkor azt meg is teszem. Ellenőrzöm a teljesítést. Ugyanúgy reagálok ugyanarra a magatartásra. Következetességre buzdítom a kollégáimat is.			
Pozitív eszközöket használok (változatos feladatok, zene, ...).			
Többféle tanítási stílust használok.			
3. Negatív kommunikációs megközelítés			
Tartózkodom az egyének összehasonlításától.			
Kerülöm a fenyegetőzést.			
Kerülöm a gúnyolódást.			
Tartózkodom a tanítványok megalázásától.			
Kerülöm a magatartásproblémák felnagyítását.			
4. Hatékony tanácsadás			
Keresem, hogy kinek van problémája.			
Óvatosan válogatom meg a szavaimat.			
Inkább javaslattal szolgállok, mint tanáccsal.			
Nyitott kérdéseket teszek fel, hogy segítsék megoldani a tanítványoknak a saját problémáikat.			
Megengedem, hogy a tanítványok önálló döntéseket hozzanak azzal kap- csolatban, hogyan felelnek meg a hosszú távú elvárásaimnak.			
Inkább tisztázom a tanítványommal, hogy mire gondol, ahelyett hogy pszi- choanalitikust játszanék és feltételezésekbe bocsátkoznék.			
Akkor foglalkozom a problémával, amikor felmerült, és nem próbálom át- lépni azt.			

9.1. táblázat: Önellenőrző lista a tanulási légkörrel kapcsolatban (Lavay és mtsai., 2006, 32. o. nyomán)



A pedagógus felelősségi körébe tartozik, hogy milyen módon közli az egyes feladatok megértéséhez és végrehajtásához szükséges instrukciókat. Az életkori sajátosságok és a kognitív képességszintek figyelembevétele elengedhetetlen szempont. Gyakori eset, hogy a tanítványok egyszerűen nem értik vagy félreértik a feladatukat, nem világos számukra, mit kell pontosan csinálniuk. A tanácstalanságra következtethetünk, ha néhány tanuló nem kezdi meg a feladatot, hanem tévován figyelni társait. Az is előfordulhat, hogy osztály-

szinten adódik megértési probléma. (Tipikusan játéktanításkor tapasztalhatjuk ezt, ha túl nehéz a játék az adott korosztálynak). A megoldás ebben az esetben az információk ismétlése, a feladatadás pontosítása, más közlési módszer és szemléltetés választása.

A fegyelmezetlen viselkedés sok más okra is visszavezethető, amelyek közül a legáltalánosabbakat *Pangarzi és Beighle* (2013) nyomán foglaljuk össze.

A FEGYELMEZETLENSÉG LEGJELLEMZŐBB OKAI

- A tanulónak valamilyen tanulási akadályozottsága van, amely magatartásproblémákat eredményez.
- A tanuló valamilyen megerősítésre vár a pedagógustól.
- A tanulónak önértékelési problémája van, ami fegyelmezetlenségben ölt testet, s amellyel a tanuló szeretne a figyelem középpontjába kerülni.
- A tanuló nem érti az instrukciót, a feladatot.
- A tanuló talán unatkozik vagy nem kihívás számára a feladat.
- A tanuló a gyakorlatok végrehajtásakor folyamatos kudarcot él meg, vagyis azért viselkedik rosszul, hogy ne lehessen észrevenni, hogy mire nem képes.
- A tanuló esetleg olyan családban él, ahol elutasítják vagy nem támogatják azokat a módszereket és tevékenységeket, amelyek a testnevelésórán történnek.
- A tanuló esetleg tiszteli a pedagógust.
- Talán a pedagógus nem szereti a tanulót, ez váltja ki, hogy a tanuló agresszív és ellenséges.
- Más tantárgyak kudarcai kivetülnek a testnevelésórákra.



A magatartásproblémák különböző súlyossággal fordulnak elő a gyakorlatban. Evertson és munkatársai (2009) négy szintre sorolták be a tanórákon előforduló magatartásproblémákat, amelyeket Graham és munkatársai (2013) érzékletes példákkal szemléltet (9.2. táblázat).

Az első szintet a „**nem problémás helyzetek**”-nek nevezték el. Ide sorolták azokat a történeteket, amelyek nem kívánnak különösebb beavatkozást. Ezekre a megnyilvánulásokra nem érdemes reagálni, mert megakasztaná az órát, rontana a tanulási légkörön és felesleges energiát emésztene föl.

A „**kis problémák**” körébe sorolták az olyan cselekedeteket, amelyek ellentétesek a tanórai protokollokkal, ritkán történnek, nem zavarják különösebben az

osztály munkáját, illetve más tanulók tevékenységét. Addig a pillanatig, amíg ezek a problémák ritkák, rövid ideig tartanak és kevés tanulóra jellemzőek, nem szükségeltetnek komolyabb odafigyelést. Ha azonban nem figyelünk rájuk, akkor folytatódhatnak és akár kiterjedhetnek az egész osztályra is. A folyamat végeredménye pedig könnyen lehet a szervezési feladatok szétesése, negatív hatás a tanulási környezetre és a tanulási eredményességre.

A „**nagyobb problémák**” tipikusan a társak feladatvégrehajtásának zavarásával járnak. Ezeket jellemzően egy tanuló vagy egy néhány fős csoport produkálja.

A „**nagyobb problémák kiterjedése**” pedig már a tanulás osztály szintű ellehetetlenülésével jár.

SZINTEK	PÉLDÁK
Nem problémás helyzetek	<ul style="list-style-type: none"> ● Rövid idejű figyelmetlenség ● Rövid ideig tartó megállás a feladat közben ● Állva maradás a csoport végén, miközben a többiek ülnek ● Rövid beszéd, miközben mások beszélnek ● Néha késve történő megállás a jelzésre
Kis problémák	<ul style="list-style-type: none"> ● Túlzott beszélgetés csoportmunka közben ● Futás az eszközért, miután elhangzott, hogy járással kell érte menni ● Folyamatos játék az eszközzel, amikor csak kézben kellene tartani ● Nem megfelelő (esetleg csúnya) beszéd ● Indokolatlan lefekvés ● Félbeszakítás
Nagyobb problémák	<ul style="list-style-type: none"> ● Folyamatos mozgás a térben, miközben a többiek ülnek vagy állnak ● A részvétel megtagadása, elutasítása ● A házirend szabályainak megsértése ● Verekedés ● Veszélyes tevékenységek
Nagyobb problémák kiterjedése	<ul style="list-style-type: none"> ● Szándékos lézengés, az óra elhagyása ● A társak folyamatos zavarása, a tanulás ellehetetlenítése ● Az együttműködés otromba elutasítása

9.2. táblázat: Az osztálymenedzsment-problémák szintjei (Graham és mtsai. 2013 nyomán)

9.2. A tekintély átalakulásának kérdése

A társadalmi körülmények gyors változása a családokban megjelenő nevelési elvek változását eredményezte, amelynek hatásai természetesen megnyilvánulnak a gyermekek magatartásában is. Az önállóságra, önálló döntéshozatalra, szabad véleménynyilvánításra, a sokszor vitára kész tanulói viselkedésformákkal szemben a tradicionális, autoriter, tekintélyelvű pedagógia eszköztelenné válik. Szabó Éva és munkatársai (2004) a tekintéllyel kapcsolatos okfejtésükben rámutatnak, hogy a hatalmon alapuló tekintély, vagyis a tanulók függősége a pedagógustól, a jutalmazás és büntetés alkalmazásán keresztül valósul meg. Ez a hatalmi függőségi viszony azonban a gyermeki fejlődés eredményeképpen egyre csökken, amit a pedagógusok tehetetlenségként élnek meg. Ráadásul a jutalmazás és a büntetés lehetőségei a magasabb iskolafokokon egyre korlátozottabban érvényesülnek, ez pedig

a hatalmi tekintély erodálódásához vezet. A szerzők általános pedagógusi megnyilvánulások segítségével mutatták be ezt a helyzetet: „Képtelenség hatni rájuk.”; „Ezek már nem félnek semmitől.”; „Nem tisztelik a tekintélyemet.” (Szabó és mtsai., 2004, 425. o.) A már említett társadalmi változások eredményeképpen a szerzők úgy vélik, hogy „a XXI. században a tanár-diák kapcsolat legfontosabb mozgatórugójává fokozatosan a kölcsönös tisztelet kialakulása válik. A hatalomból fakadó elvesztett tekintély helyébe a személyes kvalitások kölcsönös elismeréséből fakadó tekintély kell, hogy lépjen.” (u.o.)

A fenti idézetet segítségül hívva mutatjuk be azokat a módszereket, amelyek a hatékony magatartásszabályozást szolgálják.

9.3. A magatartás szabályozását, korrekcióját támogató módszertani megközelítésekről röviden

A magatartásszabályozást alapvetően három megközelítés alapján rendszerezhetjük. Az első, az úgynevezett **viselkedéses (behaviorista) megközelítés** olyan módszereket alkalmaz, amelyek a fizikai és szociális környezet változtatására vagy a pozitív megerősítésekre építve próbálnak pozitív magatartásváltozást elérni. A **humanisztikus megközelítés** azokat a mögöttes pszichoszociális okokat igyekszik felderíteni, amelyek meghatározzák az egyén magatartását. A „Miért?” kérdésre kíván válaszolni, és legfőképp olyan módszereket alkalmaz, amelyek a személyes és társas felelősség formálását és erősítését célozzák. Amennyiben az előző két megközelítés módszerei nem működnek, valószínűleg speciális problémával állunk szemben. A **biofiziológiai megközelítés** szerint a magatartás nem pusztán a környezet (a nevelés) következménye, hanem biológiai tényezők is jelentősen közrejátszanak

benne. Az atipikus, rendszeresen előforduló magatartásformák hátterében elképzelhető valamilyen idegrendszeri (például ADHD), genetikai, biokémiai vagy táplálkozással közvetlenül összefüggő (például lisztérzékenység) probléma. Fentiek esetében relaxációs tréning, a gyógyszeres kezelés, a táplálkozási szokások és a tápanyagösszetétel megváltoztatása jelentősen csökkentheti a negatív viselkedésformák megjelenését. A relaxációs tréning, illetve a relaxációs technikák rendszeres testnevelésórai alkalmazása ugyanakkor minden tanuló számára kedvező hatásokat tud kifejteni. A rendszeres relaxációs gyakorlatok előnyeiről, testnevelésórán, iskolai körülmények között is alkalmazható módszereiről Bagdy Emőke (2015) *Stresszkezelés és relaxáció alkalmazása a testnevelésben* című könyvében olvashatunk részletesen.

9.4. A megfelelő magatartás növelését segítő proaktív módszerek



KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

Képzeld el, hogy egy ideális testnevelésórán vagyunk. Minden tanuló folyamatosan, koncentráltan és motiváltan dolgozik. Nem zavarják egymást, hatékonyan működnek együtt. Hogyan lehet ezt az állapotot minél tovább fenntartani? Hogyan lehet erősíteni a fegyelmezettséget? Ön mit tesz/tenne ennek érdekében?

A **proaktív magatartásszabályozást támogató módszerek (stratégiák)** (Graham és mtsai., 2013 nyomán) célja, hogy növeljék a tanulók megfelelő magatartását. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a pozitív megerősítés módszereivel erősítik a fegyelmezett magatartást. A különböző megerősítési formák (külső, belső, szociális, jutalomhoz vagy testmozgáshoz kötött, illetve kiváltsággal járó megerősítések), különböző módszereket jelentenek, amelyek az alapját képezik az interakciókon keresztül kifejtett nevelő hatásoknak (9.2. ábra).

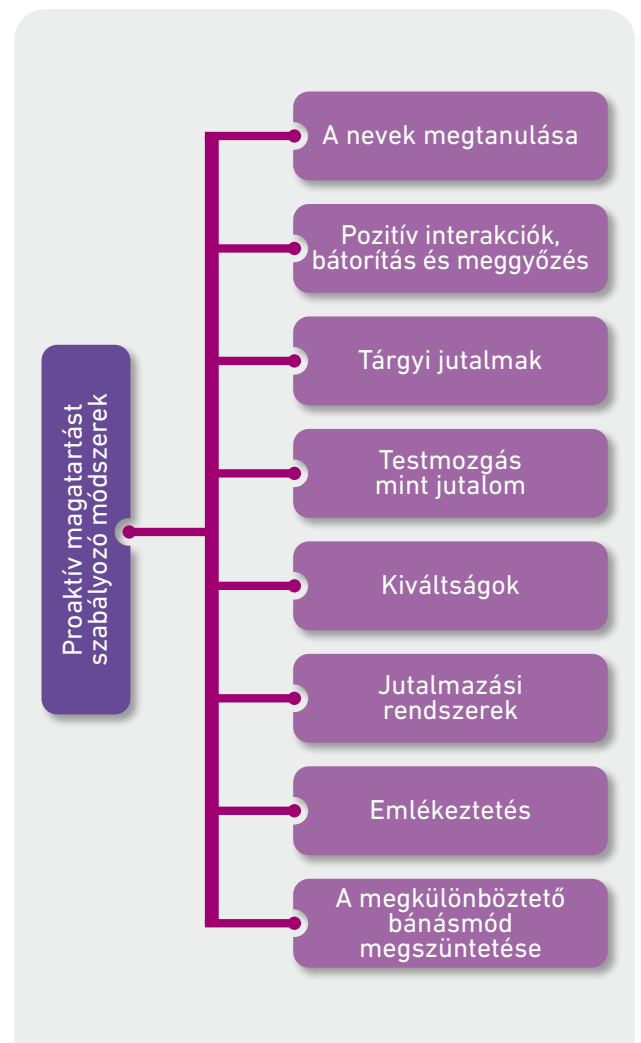
Pozitív megerősítésként határozzuk meg a kívánatos magatartási megnyilvánulások következményeként adott értékes visszajelzést, amelynek eredményeképpen gyakoribbá válik az adott magatartásforma (Lavay és mtsai., 2006).

A pozitív megerősítés és a megfelelő kommunikáció alapját a tanítványok nevének ismerete adja.

9.4.1. A tanítványok nevének ismerete

A diákok nevének megtanulása az egyik első olyan feladatunk, amivel az oktatás elején meg kell birkóznunk. A névtanulás nem könnyű feladat. Vannak, akik nagyon gyorsan képesek memorizálni a neveket, másoknak hosszabb időbe telik ugyanez. Szeretnénk kiemelni, hogy bármiféle személyes kommunikáció csak tanít-

ványaink személyes megszólításával lehet humánus és hatékony, a néven szólítottóság a tanuló felelősségérzetét is növeli. A „Hé, te ott!” vagy „Te ott a végén, neked beszéllek!” típusú közlések rideggé és személytelené teszik az órát. További alapelvként rögzítjük, hogy a külső megjelenés vagy a személyiségjegyek alapján történő megszólítást ne alkalmazzuk! (Például „Te ott, hosszú hajú kislány!”) Ne szólítsuk a tanítványainkat a vezetéknevükön, a társak által használt gúnynevek, pejoratív hatású becenevek nem valók a testnevelésóra számára sem! Egy gyermek számára különösen fájdalmas, ha a



9.2. ábra: A proaktív magatartást szabályozó módszerek

pedagógus szájából hallja a gyűlölt és szégyellt gúnynevét. Az ilyen testnevelői magatartás súlyosan sérti a szakmai és etikai normákat.

Van néhány ügyes „trükk”, amely segíthet a memorizálásban. Ilyen tudatos megoldás, amikor az első pillanattól kezdve törekszünk arra, hogy amikor valakit megszólítunk, valakinek segítünk a feladatvégrehajtásban vagy más módon teremtünk vele kontaktust, először mindig megkérdezzük a nevét. Könnyen automatizálható tehát, hogy a gyerekek előre mondják a keresztnevüket, ha szemkontaktust veszünk fel velük. A játékos névtanulást segítő feladatok ugyancsak hasznosak. További megoldás lehet, ha megpróbáljuk a keresztnevet valamilyen külső tulajdonsághoz kötni. A gyerekek egyesével történő fogadása és elengedése az óráról (miközben minden tanuló megmondja a nevét) ugyancsak bevált gyakorlat. Talán a leghatékonyabb névtanulást segítő praktika, ha nevekkal ellátott öntapadó matricákat teszünk a pólókra, így nincs szükség állandó kérdezősködésre, ráadásul a diákok is láthatják egymás neveit. A tanítványok személyes ismerete az érzelmi biztonságuk alapját képezi. A gyerekek általában sokkal gyorsabban tanulják meg egymás neveit, ha bizonytalanok vagyunk, kérhetünk tőlük segítséget.

9.4.2. Pozitív interakciók

A pozitív interakciók lehetőségének folyamatos keresése nem csupán a tanulók érzelmi biztonságát megalapozni képes pedagógiai eszköz, hanem a megfelelő magatartás erősítésének első számú alapelve és lehetősége. Tapasztalatunk szerint a tornateremben

történt negatívumok, a diákok rendezetlen, fegyelmezetlen viselkedése sokkal gyakrabban kerül megemlítésre, kiemelésre, mint ennek ellenkezője. Ezt a sajnálatos tényt a kutatások is megerősítik (Siedentop és Taggart, 1984; Cothran és mtsai., 2003; Yoncalik, 2010). A pozitív történeteket – még, ha azok komoly erőfeszítések árán is történnek – sokszor tekintjük természetesnek, normálisnak. Kiemelkedően fontos, hogy újragondoljuk az eddigi gyakorlatunkat ezen a területen, s ha szükséges azonnal igyekezzünk átirányítani a figyelmünket a tanítványok pozitív tevékenységeinek, viselkedésének megerősítésére. Ebben a folyamatban segít a 9.3. táblázatban látható önellenőrzési lehetőség, amely a pedagógus-diák interakciók tanórai követésére kínál reflektív megoldást.

A rendszeres, pozitív megerősítés, bátorítás hatására tanítványaink önbizalma és kompetenciaérzete erősödik, értékesnek és fontosnak érzik magukat, amely sokkal felelősségteljesebb viselkedésformák kialakulásához vezet. Képzeld el azokat a tanítványainkat, akik állandó kritikát és dorgálást kapnak mind otthon, mind az iskolában! Ők általában az alacsonyabb szocioökonómiai helyzetű, szegényebb családokból származnak (Evans, 2004). Előbb-utóbb megszokottá válik számukra, hogy ők ilyenek, és nem tudnak változtatni rajta. Mondhatnánk „beskatulyázódnak”, ami az intézményes nevelés előtt a családi közegnek rendkívüli szerepe van. Hart és Risley (1995) például azt találta kutatásában, hogy 3 éves korig a kedvező szocioökonómiai helyzetben lévő „professzionális” családok gyermekei mintegy 500 000 darab bátorítást és

NÉV	SZEMKONTAKTUS	SZÓBELI KAPCSOLAT	ÉRINTÉS	MOSOLY	ÖSSZES
B. Zoli	II		I	II	5
K. István	I	II		I	4
K. Mónika	III	I	II	III	9
...					
...					

9.3. táblázat: A pedagógus-diák interakciók ellenőrzési listája (Thomas és mtsai., 2008 nyomán)

200 000 darab rosszallást kaptak. A szegény családok gyermekei ezzel szemben csak 80 000 darab bátorításban és 200 000 darab elmarasztalásban részesültek. Nem csoda, hogy a megerősített negatív magatartásformákat sokkal valószínűbben viszik tovább az óvodába, iskolába egyaránt. Az ő esetükben, csakúgy, mint bármely diák esetében figyelemre méltó változásokat indukálhatunk, ha arra koncentrálunk, amit jól csinálnak. **Vegyük észre, ha valamit jól csinálnak!** Rendszeresen emeljük ki a pozitívumokat, bátorítsunk és dicsérjünk sokat!

A folyamatosan adott dicséretetek természetesen nem válhatnak jelentéstartalom nélküli frázisokká. A helyes viselkedési megnyilvánulásért a megfelelő pillanatban és módon kommunikált, elismerő jellegű dicséret hatásos, ellenben a túlzó, indokolatlan és általánosságban „bedobált” dicséret könnyedén értéktelenné teheti és visszájára fordíthatja azt. Ha szimplán azt mondjuk: „Ügyes voltál!” vagy „Szép volt!”, sokkal kevésbé hatékony megerősítéssel élünk, mintha hozzákötnénk a „miértet”. Ebből fakadóan a dicséret megfogalmazásakor legyünk őszinték, és tényszerűen mutassunk rá, hogy miért adjuk azt. A „miért”, vonatkozzon közvetlenül egy mozdulatra, kooperatív megnyilvánulásra, magatartásformára, teljesítményre, egy hosszabb időszakban mutatkozó fejlődésre. Például: „Zolikám nagyszerűen vezette a könyököd a dobást!” vagy „Mónika, nagyon tetszett, ahogy segítettél a párodnak!” vagy „Lackó, köszönöm, hogy ennyire koncentráltál a fejed lehajtására. Érezted, milyen jól sikerült a mozdulat?”

A specifikus megerősítésekkel hozzájárulunk a tanóra kognitív céljainak megvalósításához (észrevétlenül tudatosítjuk a helyes megoldásokat, tanulási szempontokat), emellett közvetlenül hatunk a többi tanítványunk viselkedésére, mozgásvégrehajtására is.



FONTOS!

A megerősített és megdicsért cselekedet ne negatív, ítélkező jellegű, hanem pozitív és specifikus legyen!¹

Ha összehasonlítjuk az alábbi két közlést, könnyen azonosíthatók a különbségek.

„Zolikám nagyszerűen vezette a könyököd a dobást!” (Specifikus megerősítés.)

„Nem ezt kértem, nem így mutattam! Figyelj oda jobban!” (Általános jellegű ítélkezés.)

Az első esetben világos a tanuló számára, hogy mit csinált jól, és miért dicsértük meg. A második esetben azonban csak az derül ki, hogy valamit rosszul csinált, de nem kapott semmilyen tanulási kapaszkodót.

Fogalmazzunk meg kérdéseket is, amelyek önreflexióra, a saját helyes viselkedési formájuk megítélésére, felismerésére sarkallják a tanítványainkat. Például: „Mit gondolsz, István, miért dicsérlek most meg?”

A dicséretetek, a bátorítás és az elismerés minden tanulót megilletnek, nem csupán a mindig jól viselkedőket vagy éppen a gyakorlatokat tökéletesen végrehajtókat. Különösen figyeljünk a kevésbé ügyesek erőfeszítéseinek kiemelésére! Segítségképpen nézzünk néhány pozitív kommunikációs formulát a 18. táblázatban!

A fenti megerősítések esetében a nonverbális megoldásoknál körültekintéssel járjunk el. Középkorú lányok könnyen félreérthetik és kellemetlenül érezhetik magukat, ha például rájuk kacsint vagy éppen megérinti őket a pedagógus. Ellenben kisiskoláskorban, még egy-egy ölelés is sokat jelenthet számukra. A diákok egyéni megismerése nagymértékben hozzájárul a helyes megoldások kiválasztásához.

9.4.3. A tárgyi jutalomhoz kötött pozitív megerősítés lehetőségei

A szociális megerősítés mellett lehetőségünk van valamilyen tárgyhöz kötött, jutalomként funkcionáló megerősítést választani. A pedagógiai gyakorlat szintjén mindennapos tevékenységként jelenik meg a módszer, alkalmazása azonban számos kérdést vet fel, különösen a belső motivációs rendszerrel kapcsolatos negatív hatásaival kapcsolatban. Történhet egyéni, csoportos



POZITÍV VERBÁLIS KÖZLÉSEK		POZITÍV NONVERBÁLIS INTERAKCIÓK – TESTI KIFEJEZÉS	POZITÍV NONVERBÁLIS INTERAKCIÓK – TESTI ÉRINTKEZÉS
Nagyszerű (Nagyon) jó Szuper Kiváló Zseniális Elragadó Gyönyörű Szép Kifogástalan Remek Príma	Csúcs Klassz Pazar Fantasztikus Parádés Ideális Korrekt Csodás Megfelelő Köszönöm Bátor	Mosolygás Taps Hüvelykujj felfelé mutatása Pislantás Kacsintás Megfeszített, könyökben hajlított kéz	Kézfogás Vállveregetés Ököl összeütése Tenyér összeütése Átölelés

9.4. táblázat: Pozitív interakciós lehetőségek a testnevelésórakon

vagy osztályszintet célozva egyaránt. A tárgyjutalom lehet valamilyen étel (általában édesség, de inkább válasszunk gyümölcsöt erre a célra), matrica, nyomda, oklevél, érem, bizonyítvány, pontok, rajzolt smile-k (különböző érzelmeket kifejező arcoskák) vagy egyéb motiváló tárgyak (9.4. táblázat). A fegyelmezett magatartás proaktív megerősítése mellett a fegyelmezetlenség reaktív visszafordításának is eszköze lehet.

A módszer egy speciális alkalmazási lehetősége, ha olyan jutalmazási rendszerként működtetjük, amely késleltetett formában adja az „igazi” jutalmat. A tárgyi jutalmazással kapcsolatban azonban vegyük figyelembe annak belső motivációt csökkentő hatásait, amelyről a későbbiekben részletesebben írunk.

pontok	testmozgást népszerűsítő plüss-állatok (például mókus, kenguru)
matricák	oklevelek
nyomdák	emléklapok
smile-k	érmek
bélyegek	kupák
puzzle-darabok	olcsó, apró játékok
színezők	ételek (édesség, gyümölcs)
	egyéb tárgyjutalmak

9.5. táblázat: Példák tárgyi jutalomra

9.4.4. A testmozgás mint jutalom

A pozitív magatartás megerősítéseképpen gyakran alkalmazzunk olyan jutalmazási formákat, amelyek fizikailag aktív tevékenységhez kötöttek és további aktivitásra ösztönöznek! A jutalomként adott szabad gyakorlási idő lehetősége az óra végén vagy egy hét utolsó óráján jól bevált a gyakorlatban. A játéktevékenység választhatósága, hosszabb időkerete további motivációs lehetőség. Fontosnak tartjuk ezen a ponton megemlíteni, hogy **a testmozgás beállítása büntetésként, fegyelmező eszközként** éppen ellentétes a hosszú távú testnevelési céljainkkal, és sokszor értelmetlen a diákok számára. **Alkalmazása etikátlan, káros, nem kívánatos negatív jelenség az iskolai testnevelés és sport oktatásában!**

9.4.5. A kiváltságok mint megerősítési lehetőségek

A kiváltságok értékes jutalmakként funkcionálnak. Ezeket általában minden tanuló szeretné megkapni. A kiváltságok nem kivételezést jelentenek, hanem olyan motivációs eszközök, amelyek segítik az önfejelem és az önkontroll képességének fejlődését. Tipikusan jól működő kiváltságok a „tesi felelős” szerepkör, a csoportvezetői, csapatkapitányi lehetőség, az eszközök vagy szerek kiosztásának, összegyűjtésének joga vagy a különböző segítő szerepek. A 9.6. táblázatban számos példát gyűjtöttünk össze ezen a területen.

EGYÉNI JUTALMAK

Nyilvános dicséret különböző lehetőségei

- Osztály előtti szóbeli dicséret
- A név (és a jó cselekedet, érdem) kiírása a faliújságra
- A tanuló fényképének kiakasztása a faliújságra
- Az elismert cselekedet megjelenése az iskolaújságban, az iskola honlapján, iskolarádióban
- Dicséret az üzenőfüzetbe, ellenőrző könyvbe

Kiemelt szerepkörök elnyerése

- Pedagógussegéd a tanórán vagy tanórán kívüli foglalkozáson
- Csapatkapitány egy játékban
- Csoportvezető egy feladatban
- Társtutor alacsonyabb osztályokba járó tanulók körében (kisebbségek támogatása)
- TESI-felelős
- Eszközkiadó és -begyűjtő szerep
- Játékvezető
- Feladatbemutató szerep (egy-egy feladat osztály előtti bemutatása)
- A bemelegítés és a levezető nyújtás vezetője
- Játékválasztó (egy-egy tevékenység, játék szabad választása az osztály/csoport részére)

Kitüntetett eszközök, kellékek használati joga

- Speciális „TESI póló” (például a hét lelkes sportolója vagy felelősségteljes tanulója címmel)
- Szabadon választott eszköz alkalmazása egy feladatnál
- Egyes sporteszközök kiváltságos használata a tanórán (például meccslabda)
- Titkos sporteszközdoboz, amelyet megkaphat otthoni használatra (például délutánra, hétvégére)

OSZTÁLYSZINTŰ, CSOPORTOS JUTALMAK

- Extra testnevelésóra
- Szabadon választható mozgásos tevékenységre szánt időkeret az óra vagy a hét végén.
- „A hónap osztálya” elismerés az iskolaújságban, honlapon, iskolarádióban
- Egy sportoló, edző, egészségszakember vagy „híres” ember meghívása
- Valamilyen híres, érdekes helyszín meglátogatása, kirándulás (például labdarúgó-stadion, jégcsarnok, uszoda, erdei tornapálya, szabadtéri rekreációs tér)

9.6. táblázat: Testmozgással, testnevelésórával összefüggő nyilvános elismerések, jutalmak, kiváltságok

9.4.6. Egyéni és osztályszintű jutalmazási rendszerek

A belső vagy idegen szóval **intrinsic motiváció** olyan belső hajtóerőt jelent, amely tipikusan a szabad játék, a felfedezés vagy a kihívás keresése közben érezhető. E tevékenységek végrehajtásához szükségtelen speciális külső hatás, mivel az a belső szabad akarat, indíttatás következményeképpen jön létre. Az élet-hosszig tartó, fizikailag aktív egészségmagatartás, illetve sportolási hajlandóság is ilyen hajtóerőt feltételez. Ha ugyanis megszűnik az iskolai és a családi hatásmechanizmus, akkor az egyénnek kizárólag önmaga döntései alapján kell cselekednie. Az egyéni döntések hátterében a belső motivációs mechanizmusok meghatározó szerepet játszanak. Ebből fakadóan rendkívül lényegesnek tartjuk olyan iskolai testnevelési közeg kialakítását, amely **támogatja a belső motiváció megtartását és erősítését** a testmozgással kapcsolatban.

A külső jutalmazás és belső motiváció kapcsolatával foglalkozó kutatások csak az 1970-es évektől kezdődtek (Deci, 1971). Azt megelőzően számtalanszor megerősítették a külső jutalmak kedvező hatását a viselkedésváltozásra. Ezek a kutatások azonban nem foglalkoztak a belső motivációs rendszerrel. Az 1970-es évektől egyre több bizonyíték gyűlt össze amellyel, hogy a külső jutalmak már egészen kisgyermekkorától negatívan hatnak a belső motivációra (Lepper és mtsai., 1973; Deci és Ryan, 1985; Whitehead és Corbin, 1991). Az is bizonyított, hogy a szóbeli pozitív megerősítést és a tárgyi jutalmakat különbözőképpen észlelik az egyének (Deci és mtsai., 1999). Deci és munkatársai (1999) a témával foglalkozó kutatások elemzésekor rámutattak, hogy a szóbeli pozitív megerősítések növelhetik a belső motivációt a tevékenységgel kapcsolatban, amely való-



FONTOS!

A jutalmazási rendszerekkel kapcsolatban első helyen kell említenünk, hogy a külső, főleg tárgyi jutalmak egyben csökkentik a belső (intrinsic) motivációt, ezért nagyon körültekintően kell alkalmaznunk azokat.

színűleg a dicséret kiszámíthatatlanságának és a kompetenciaérzet növelésének köszönhető.

A jutalmazási rendszerek kialakításakor és használatakor éppen ezért érdemes az alábbi szempontokat figyelembe venni (Graham és mtsai., 2013 nyomán).

- Először tisztázzuk, hogy mely magatartásformán kell tovább javítani, erősíteni! Ezt kövesse a jutalom társítása!
- Kérjük meg a tanulókat, hogy állítsák ők sorrendbe az egyes jutalmak erejét! Minél többen választják az adott jutalmat, annál nagyobb a motiváló ereje.
- Ellenőrizzük, hogy kizárja-e bármi egy adott iskolában az adott jutalom alkalmazását!
- Bizonyosodjunk meg róla, hogy a jutalomként adni kívánt dolog, valóban kívánatos a diákok számára!
- **A tárgyi jutalmakat akkor kezdjük el használni, ha a szociális megerősítések önmagukban nem hatékonyak!**
- Vegyük figyelembe, hogy vannak olyan tanulók, akik bizonyos tevékenységekkel vagy akár magával a testmozgással szemben sem motiváltak. Az ő esetükben a külső jutalmak alkalmazása segítheti a bevonódást, segíthet ráérezni a tevékenység „ízére”.
- A jutalomnak következmény jellegűnek kell lennie, és egy adott magatartásformára, cselekedetre kell vonatkoznia.
- Ha a tevékenység végrehajtását csupán a jutalom kilátásba helyezése vezérli, az hosszú távon negatív hatásokat fog kifejteni a motivációval kapcsolatban. A legjobb, ha a jutalom kiszámíthatatlan.
- Törekedjünk a nyilvánosság előtt történő elismerésre! A nyilvános elismerés hatékony lehetőségeit a 9.6. táblázatban foglaltuk össze.
- Biztosítsunk döntési lehetőséget a tanítványok számára a jutalmak választhatóságában!
- A jutalmazási rendszernek optimális nehézségűnek kell lennie. A túl könnyen megszerezhető jutalom értéktelenné válik, a túl nehezen megszerezhető pedig szorongást és motivációvesztést okozhat a diákokban.
- **A jutalmak gyakoriságát igyekezzünk a motiváció erősödéséhez mérten fokozatosan csökkenteni, késleltetni, majd elhagyni!**

- Tartózkodjunk attól, hogy csak a győztes(ek) kapják a jutalmat! A teljesítményt elsősorban nem a győzelem határozza meg. Ráadásul ez a szokás jelentősen visszaveti a többi, lelkes tanuló motivációját. *„Ha a tárgyi jutalom a jó teljesítmény indikátora, tipikusan visszaveti az érdekes tevékenységekkel kapcsolatos belső motivációt.”* (Deci és mtsai., 1999, 659. o.)
- Tartózkodjunk attól, hogy minden tanuló egyénileg megkapja a jutalmat vagy, hogy a jutalom magáért a testnevelésorai részvételért járjon! Mindkét eset a jutalmazás elértéktelenedéséhez és a belső motiváció károsodásához vezet.
- A tárgyi jutalmakat addig favorizáljuk, amíg érdekesek és motiválók a tanulók számára. A matricák, nyomdák stb. tipikusan alsó tagozatban működhetnek jól, a későbbiekben már neveltség tárgyává is válhatnak.
- Ha valamilyen étel (tipikusan édesség, csoki) a jutalom, akkor fokozottan ügyelnünk kell annak egészséges voltára. Testnevelő pedagógusként az egészséget kell reklámozni, amely elvi gátakat szab bizonyos édességeknek, ételeknek.

A jutalmak esetében említettük, hogy lehetőség szerint legyenek választhatók. Lavay és munkatársai (2006) azt javasolják, hogy állítsunk össze egy „menüt”, amiből a gyerekek választani tudnak. A „menü” összetétele alkalmazkodjon az adott korosztályhoz és legyen rugalmas. A menü kiakasztható a falújságra vagy előkészíthető flip-chart táblán, hogy minden tanuló számára érthető és jól látható legyen.

A pedagógus saját jutalmazásai mellett az iskoláknak minden esetben rögzíteniük kell a rendszerszintű jutalmazási elveket és formákat. Ezek az írásos jutalmazások általában a következők:

- szaktanári dicséret,
- osztályfőnöki dicséret,
- igazgatói dicséret,
- nevelőtestületi dicséret.

A házirendben rögzített írásbeli jutalmak, dicsérek jellemzően a folyamatos példamutató magatartásért, közösségi munkáért, kiemelkedő tanulmányi és sport eredményekért vagy az iskola jó hírvéneke öregbítéséért járnak.

A BEVÁLTHATÓ JUTALOMPONTOK RENDSZERE

A gyakorlatban bevált játékos módszer, amikor zsetonokat vagy jutalompontokat lehet gyűjteni az órákon, amelyeket bizonyos időközönként (például hetente) be lehet váltani jutalomra. Jutalompont minden esetben jár annak, akire maximum egyszer kellett rászólni egy adott órán. Sokféle tevékenységet, viselkedésformát „beárazhatunk”. Például egy szabadon választott játékban való részvétel érhet, mondjuk, 4 pontot, 10 perc szabad gyakorlás pedig 8 pontot. A módszer adminisztrációja sajnos időt vesz igénybe, de – különösen „nehezebben kezelhető” osztályok esetében – hatékony megoldás lehet. Ahogy csökkennek a magatartási problémák, és ahogy a diákok egyre jobban megtanulják a szabályokat és szokásokat, úgy lehetnek a jutalmak egyre drágábbak, illetve úgy növelhető a beváltások közötti időintervallum. Ha minden szabály elfogadottá vált, és az órai légkör megfelelő, akkor egyszerűen nincs értelme tovább alkalmazni a módszert (Graham és mtsai., 2013 nyomán).

A PREMACK-SZABÁLY

A Premack-szabályt, mint magatartáskorrekciós módszert számos angol nyelvű testnevelés-módszertani szakirodalom említi (Premack, 1965). A Premack-szabályt sokan, tudtunk nélkül is alkalmazzuk, mivel az egyik jól bevált jutalmazási módszer a hétköznapi gyakorlatban és a pedagógiában egyaránt. A szabály szerint, ha valami nem működik megfelelően, akkor először kérjük a megkívánt viselkedésformát, feladatot, és láttassunk, valamilyen motiváló csábító lehetőséget a későbbiekben. A szüleink és a nagyszüleink is gyakran éltek ezzel a lehetőséggel („Ha megeszed az ebéded, akkor ehetsz süteményt.”). Másként fogalmazva, annak érdekében, hogy egy kevésbé érdekes feladatot is kellő odafigyeléssel végezzenek a tanulók, kilátásba helyezünk valamilyen vonzóbb tevékenységet.

Ennek legtipikusabb példája, amikor az óra végi játék válik a jutalommal. Ez azonban számtalanszor a visszajára fordul, aminek az lesz az eredménye, hogy a

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL – *Indokolatlan játékmegvonás*

Egy általános iskola második osztálya szeptember elején jár. A második héten egy csapatjátékot játszanak egymás ellen, amely természetesen magával vonja a gyerekek lelkes drukkolását, kiabálását esetenként sikítózását. A testnevelésórát tartó pedagógus a játék közben mindenféle figyelmeztetés nélkül egyszer csak beszünteti a játékot, és kiabálva a következők hangzanak el. *„Nem hiszem el, hogy ilyen hangosan és fegyelmezetlenül játszotok! Elég volt ebből! Tanuljátok meg, hogy így nem lehet játszani! Ebben a hónapban már nem játszunk többet!”*

Mi a probléma a fenti eljárással, miért helytelen az alkalmazása? Hogyan kellene másként megoldani a problémát?



Megoldás

Valószínűleg a tanítványok nem voltak kellően felkészítve azzal kapcsolatban, hogy a játéktevékenység során mi az elfogadható magatartás és mi nem. Kiabálni, sikítani például tipikusan nem megengedett. Az is bizonyos, hogy nem a 26 fős osztály egészére volt jellemző a hangoskodás. A játék folyamatos figyelemmel kísérésekor meg kell találni személy szerint azokat a tanulókat, akik így játszanak. Pozitív példával célszerű bemutatni, hogyan kellene helyesen játszaniuk, mi megengedett és mi nem. Azt is világossá kell tenni, hogy ha valaki túllép a tűrhető határon, annak milyen következményei lesznek (például ideiglenes kiállítás a játékból). Vagyis meg kell tanítani, hogyan kell megfelelően játszani, rendszeresen megerősíteni a megfelelő játéktevékenységet és ideiglenes kiállítással korrigálni a nem megfelelően viselkedők magatartását. Ez a „recept” szinte mindig működik!

játékokat beáldozzuk a következmények „oltárán”. A játékmegvonást csak extrém esetben és nagyon ritkán javasoljuk alkalmazni, mivel **magatartásproblémák miatt bármely tananyag feldolgozásának korlátozása nem vagy csak részben elfogadható**. Ez a megoldás tehát semmiképpen nem irányadó, mert, különösen kisebbeknél, a gyakori szabályszegek, magatartásproblémák egyenes következménye lenne a szinte állandó játékmegvonás.

A Premack-szabályt úgy ajánljuk alkalmazni, hogy annak pozitív kicsengése legyen, és az elveszített tevékenység ne korlátozza a tanulási célokat. Például „*Akik felteszik a kezüket (kevésbé vonzó), azok válaszolhatnak (nagyon vonzó)*”; „*Ha mindenki csöndben lesz (kevésbé vonzó), utána tudom elmondani a játékszabályokat (nagyon vonzó)*”; „*A gyakorlást követően (kevésbé vonzó) játékban (nagyon vonzó) is alkalmazzuk a mozgást.*”

9.4.7. Emlékeztetés

Az emlékeztetés olyan proaktív pedagógiai eljárás, amely emlékezteti a tanítványokat a megkívánt magatartásra. Sajnos maga az emlékeztetés gyakran a nem kívánt magatartás megtörténtét követően történik, ami automatikusan negatívvá és reaktívvá formálja azt. Például: „*Azt mondtam, fogd be a szád!*” vagy „*Mondtam, hogy tilos kosárra dobni!*”.

Sokkal hatékonyabb, ezért módszertanilag kívánatosabb is, ha **a cselekedetet megelőzően, esetleg közben emlékeztetünk**. Az emlékeztetés történhet (Pangrazi és Beighle, 2013; Lavay és mtsai., 2006 nyomán):

- példamutatással (például a pedagógus leteszi az eszközt a karikájába a gyakorlat végén, ezzel emlékeztetve a diákokat, hogy ezt nekik is meg kell tenniük);
- verbálisan (például: „*Palkó, emlékszel? Be kell dobnod a labdát a hálóba!*” vagy „*Csilla, ne feledd, tedd fel a kezed, mielőtt kérdezni szeretnél!*”);
- nonverbálisan, a testbeszéd segítségével (például a pedagógus megfogja a tanuló vállát indulás előtt, hogy a szabálynak megfelelően cselekedjen);
- környezet által (például a szabályok kifüggesztése a tornateremben).

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Figyelem-összpontosítás számolásra

Az első osztályos tanulóknak nem könnyű feladat rövid időn belül elcsendesedni és a figyelmüket a pedagógus irányába összpontosítani a tornateremben vagy a sportpályán. Gyorsan meg kell tanulniuk, hogy a befejező jelzést követően azonnal a pedagógust kell figyelniük és csöndben maradniuk. Ha azt szeretnénk kialakítani, hogy a jelzést követően 5 mp-en belül összpontosuljon a figyelmük, akkor kezdetben kezdjük el 10-től visszafelé számolni a kezünkkel. Mire 0-t mutatunk, meg kell felelni a szabálynak. Ha jól megy, mielőbb csökkentjük az időkeretet, és állítsuk be az egyébként jól működő 5 mp-et. A kézzel történő visszaszámolás hatékony nonverbális emlékeztetési forma.

Kezdetben igyekezzünk sokszor alkalmazni az emlékeztetést, a későbbiekben elég, ha új szituációk tanulásakor használjuk! Gyakoroljuk, hogyan fejezhetjük ki magunkat pozitívan a tanulóink számára, megelőzve ezzel a magatartási problémákat!

9.4.8. A megkülönböztető bánásmód megszüntetése

Az utolsó javasolt terület a proaktív módszerek köréből talán az egyik legérzékenyebb a testnevelés tantárgy-pedagógiájában. A pedagógusok figyelme azért kulcsfontosságú, mivel a pedagógus-diák interakción keresztül jelentősen növelhető a tanulási teljesítmény (Lee és mtsai., 1993). A kutatások megerősítik, hogy a pedagógusok figyelme messze nem egyenletesen oszlik meg a tanítványok között, ami minden esetben esélyegyenlőségi kérdéseket vet fel. A hosszú távú hatások eredményeképpen ugyanis könnyedén kerülhetnek bizonyos tanulói csoportok hátrányosabb helyzetbe. Több tanulmány megerősíti például, hogy a fiúk tipikusan több szóbeli interakcióban vesznek részt az órákon (Davis, 2003), több kérdésre válaszolhatnak (Brown és mtsai., 1996), és többet dicsérik őket a jó teljesítményért, míg a lányok a hozzáállásuk elismeréséért kapnak több dicséretet (MacDonald, 1990; Dunbar

és O'Sullivan, 1986). A fiúk ugyanakkor általában több korrektív visszajelzést kapnak a mozgáskészségeikkel kapcsolatban (Nicaise és mtsai., 2007). Az esélyegyenlőtlenség nem csak a nemek között állhat fenn. Az ügyesebb diákok DeVoe (1991) kutatása szerint például háromszor annyi dicséretet kaptak, mint a kevésbé ügyesek.

Nicaise 2007-es kutatása rávilágított arra, hogy a pedagógusok által kezdeményezett interakciók száma (például dicséret, elmarasztalások, bátorítások, hibajavítások) nagymértékben függ attól, hogy a tananyag mennyire „fiús” vagy „lányos”. A fiúk például több visszajelzést kaptak a kutatásban szereplő, izomerősítő órák esetében, míg a lányok a tollaslabdázás közben kaptak több figyelmet. A fiúkat mindkét tananyag esetében több elmarasztalás érte.

A fentiek alapján fontosnak tartjuk olyan reflektív, önellenőrző módszerek alkalmazását, kipróbálását, amelyek hozzásegítenek bennünket **az egyenletes figyelemmegosztáshoz és a visszajelzéseink kiegyensúlyozásához**. A mobiltelefon diktafon funkciójával vagy a videófilmre felvett néhány tanóra utólagos kiértékelésével felfedhetjük az esetleges hiányosságainkat ezen

a téren is. Akár meglepetést is okozhat számunkra – jó és rossz értelemben egyaránt –, ha kitöltünk egy, a 9.7. táblázatban látható önellenőrző lapot. Az önellenőrző lapon egy osztály tanulóinak nevei láthatók, amely mellett strigulázható, hogy kit hányszor szólítottunk meg, s ebből mennyi volt negatív és mennyi pozitív előjelű.

Több hetes összehasonlításban mindenképpen törekednünk kell a méltányos figyelemmegosztásra, a pozitív és negatív interakciók arányára az egyes tanítványaink között is. Ha azt vesszük észre magunkon, hogy egyes gyerekeket mindig pozitív, másokat mindig negatív kommunikáció mentén szólítottunk meg és mindig ugyanazokat, akkor mindenképpen át kell gondolnunk a tanórai kommunikációs szokásainkat. Köztudott, hogy vannak olyan tanulók, akik szándékosan szeretnének állandó figyelmet kapni a pedagógusoktól, amelyhez leginkább a fegyelmezetlen magatartást választják útként. Az elmarasztaló figyelem többet jelent nekik, mint a teljes figyelmen kívül hagyás, ezért így szeretnének a közép-pontba kerülni. Ők azok, akik a tanórai teljesítményükkel sokkal nehezebben tudnak megfelelni a pedagógus elvárásainak (például a kevésbé ügyes gyerekek). Az ő esetükben különösen érvényes, hogy a pozitívumokat ragadjuk meg a viselkedésükben.

TANULÓ	NÉV SZÓLÍTÁSA	ELMARASZTALÁS	POZITÍV INTERAKCIÓ
Zoli	III	I	II
Böbe	IIII	I	IIII
Lackó	I	III	I
Móni	I	III	II
...			

9.7. táblázat: A megkülönböztető bánásmód felismeréséhez alkalmazható önellenőrző lap (Graham és mtsai., 2013 nyomán)

9.5. A személyes és szociális felelősség kialakítása, fejlesztése

A megfelelő magatartás megerősítésének, oktatásának egyik irányzata *Don Hellison TPSR*² modellje (Hellison, 2011). A személyes és szociális felelősség megalapozása és elsajátítása Hellison szerint ugyanolyan folyamaton keresztül megy hatékonyan végbe, mintha valamilyen ismeretet vagy motoros készséget tanítanánk. Meg kell terveznünk, következetesen oktatnunk, megerősítenünk és értékelnünk. A TPSR modellt a szerző az 1970-es évek elejétől amerikai, nagyvárosi, nehéz sorsú, szegény, alkohol- és drogproblémákkal, bűnözéssel küzdő diákokon „kísérletezte ki” és kezdte alkalmazni. A modell mintegy negyvenéves formálódása és elterjedése eredményeképpen ma már a legtöbb nemzetközi testnevelés-módszertani tankönyv állandó hivatkozása. Hellison, az iskolai testnevelésben és a különféle sportprogramokban találta meg azt a lehetséges hatásrendszert, amely segítségével a diákok könnyedén sajátíthatják el a személyes és szociális felelősségvállalás alapjait, válhatnak a társadalom értékes tagjává. A TPSR olyan tanulóközpontú oktatási modell, amely során a diákok 1+5 hierarchikus szintet járhatnak be a felelősségtudatos magatartásukban a mindennapjaik során. Az egyes szintek általános jellemzőit az alábbiakban foglaljuk össze.

0. szint A felelőtlenység szintje

Ezen a szinten a tanuló motiválatlan és fegyelmezetlen. A magatartása teljesen kiszámíthatatlan, mind fizikálisan, mind verbálisan zavarja és zaklatja a társait, de akár a pedagógust is. Nem tudja kontrollálni a magatartását, megszegi a szabályokat, és nem tartja be a szokásokat.

1. szint A tisztelet szintje

Az első szintet három kulcskifejezés jellemzi. Az első az „önkontroll”, a második a „békés konfliktuskezelés”, a harmadik pedig a „mindenki”. Ahhoz, hogy a tanuló erre

a szintre kerüljön, a legnagyobb kihívás számára a közvetlen, külső felügyelet nélküli önkontroll kialakulása. Az önkontroll azt jelenti, hogy képessé válunk mások szándékától függetlenül önmagunkat irányítani. Annak érdekében, hogy a társak irányába mutató tisztelet kialakuljon, először az önkontroll képességének kell megfelelő szintre fejlődnie. Ezzel párhuzamosan a tanuló egyre érzékenyebbé válik a környezetének érzéseivel, gondolataival, szándékaival kapcsolatban. A békés konfliktuskezelés során a pedagógiai környezet támogatja a viták megbeszélését, és tudatosítja, hogy a különböző nézőpontok és vélemények természetesek. A demokratikus vitarendezés módszerei már ezen a szinten megjelennek. Tevékenységeit döntően külső kontroll hatására képes rendezni, nem konfrontálódik a társaival. Végrehajtja, amit kérnek tőle, de nem mutat különösebb érdeklődést, nem izgatja a fejlődés lehetősége.

2. szint A bekapcsolódás, a részvétel szintje

Ezen a szinten a tanuló már kooperatív és motivált a tevékenységével kapcsolatban. A szint kulcskifejezései az „önmotiváció”, az „erőfeszítés” és a „siker”. Az önmotiváció azért lényeges, mert ezen a szinten a tanuló már érdeklődik a saját fejlődése iránt, vagyis felelősséget érez abban, hogy motiváltan végezze a tevékenységeit. Itt kapcsolódik be igazán a feladatokba. Az új feladatok kipróbálásának igénye attól függetlenül megjelenik, hogy szereti-e az adott tevékenységet vagy sem. Ezen a szinten felmerülhet az a kérdés, hogy kinek mit jelent a siker, ki hogyan értelmezi, milyen magatartás segíti a legjobban az egyén fejlődését egy adott tevékenységben.

3. szint Az önrányítás szintje

A tanuló ezen a szinten már felelősséget tanúsít a döntéseit illetően. Képes direkt felügyelet nélkül, alkotó módon tevékenykedni például különböző tanulási állomásokon. Igénye van a folyamatos és célzott fejlődés-



re, a pedagógus támogató segítségével. Képes kitűzni személyes céljait, és felelősségteljesen dolgozni azok elérése érdekében. Ebben a folyamatban a célkitűzés és a célokhoz vezető út kialakítása a pedagógussal közösen, de a tanuló önálló intenciói nyomán valósul meg.

4. szint **A törődés és segítségnyújtás szintje**

A tanulói magatartás jellemzője ezen a szinten, hogy külső elvárások és kérések nélkül, belső indíttatásból törekszik a közösség tagja lenni. Felismeri a társai érzéseit, érzékeny a problémákra, és képessé válik a másik szemszögéből is megvizsgálni a dolgokat. A vezetői készségei fejlettek, képes a korosztályának megfelelően szervezni és irányítani a csapattársait. Észreveszi, ha valakinek segítségre van szüksége, és ha lehetőség van, megpróbál segíteni neki. Képes a saját céljait és szándékait a közösség érdekében mozgósítani, ha szükséges, akkor a háttérbe szorítani.

5. szint **A tornatermen túl**

Az ötödik szint a személyes és szociális felelősség fejlődésének legmagasabb szintje *Hellison* szerint, ahol a tanuló igazi példaképként szolgálhat mások előtt. A tanuló ezen a szinten belső meggyőződések alapján, tudatosan és rendszeresen alkalmazza a fejlődése során megtanult viselkedésformákat és készségeket a mindennapok során, vagyis a tornatermen kívül is. Ezen a szinten a pedagógus feladata, hogy speciális módszerekkel (például fiatalabb tanulók kisebb csoportjának tutorálása, tanítása) segítsen a diáknak kivetíteni és alkalmazni életének minden területén az eddig elsajátítottakat.

Hellison minden szinten speciálisan illeszkedő oktatási módszereket alkalmaz. A tanórákat az alábbi szerkezetben javasolja felépíteni.

1. Kapcsolódó idő. (Az óra előtti és utáni kommunikációs lehetőségek kihasználása a tanítványokkal.)
2. Tudatosító beszélgetés. (A tanóra formális megkezdése és a közvetlen célok tudatosítása.)
3. Az aktív mozgásos szakasz. (A TPSR feldolgozása mozgásos tevékenységek közben, a tananyaghoz kapcsoltnak.)

4. Csoportos megbeszélés. (Az óra végéhez közeledve a résztvevők közösen értékelik az órát, és együtt beszélnek át, mit tanultak, miben fejlődtek aznap.)
5. Önreflexiós idő. (Az óra legvégén a tanulók egyénileg értékelik az aznapi személyes és szociális felelősségük színvonalát – 9.8. táblázat.)

Sajnos területi okok miatt a teljes TPSR módszertant nem tudjuk bemutatni. Ettől függetlenül azonban az alábbi ajánlásokat fogalmazzuk meg a felelősségteljes magatartás formálása érdekében.

AJÁNLÁSOK A FELELŐSSÉGTELJES MAGATARTÁS FORMÁLÁSÁHOZ

1. Viselkedj példamutatóan, bátorítsd a tanítványokat a felelős magatartásformák alkalmazására!
2. Alkalmazz specifikus, pozitív megerősítést a helyes viselkedéssel kapcsolatban!
3. Biztosíts időkeretet a felelős magatartással kapcsolatos érzések, történések feldolgozásához, az önértékeléshez!
4. Tedd lehetővé, hogy a tanulók megosszák tapasztalataikat egymással!
5. Bátorítsd őket személyes célok kitűzésére, fogalmazzák meg, miben kell fejlődniük!
6. A tanulásszervezés és a feladatkijelölés során tedd lehetővé, hogy a felelősség megjelenhessen (például önálló feladattervezés, és -megvalósítás, csoportvezetői, csapatkapitányi, játékvezetői szerepekörök, társtutorálás, segítségadás, közös célkijelölés, társas konfliktuskezelési megoldások)!
7. Adj rendszeres egyéni és csoportos választási lehetőséget, amely erősíti az egyéni és társas felelősséget!



ÖNÉRTÉKELŐ LAP

Témakör: Személyes felelősség, felelős magatartás

Dátum:

Feladat:

Gondold végig, hogy az elmúlt héten mennyire viselkedtél felelősségteljesen a testnevelésórákon! Válaszolj őszintén úgy, hogy a megfelelő szám alá tessek egy X-et! (Minden kérdés mellé tegyél X-et!)

Neved:

Osztályod:

A felelős magatartásom szintje*	0 (soha)	1	2	3	4 (mindig)
1. Gyakran bátorítottam a társaimat az órák alatt, és nem sértettem meg őket.					
2. A tőlem telhető legtöbbet nyújtottam az órákon.					
3. Elfogadtam a játékszabályokat, és megpróbáltam megfelelni azoknak.					
4. Akkor is igyekeztem megfelelően gyakorolni, ha a feladat éppen nem tetszett vagy nem tartozott a kedvenceim közé.					
5. Az utasításokat mindig betartottam, nem szegtem meg a magatartási szabályokat.					

* A 0 azt jelenti, hogy soha nem így cselekedtél, a 4 pedig, hogy mindig így cselekedtél.

9.8. táblázat: A személyes felelősség önértékelése – példa

9.6. A hatékony magatartásmenedzsment módszerei – A reaktív fegyelmezési módszerek

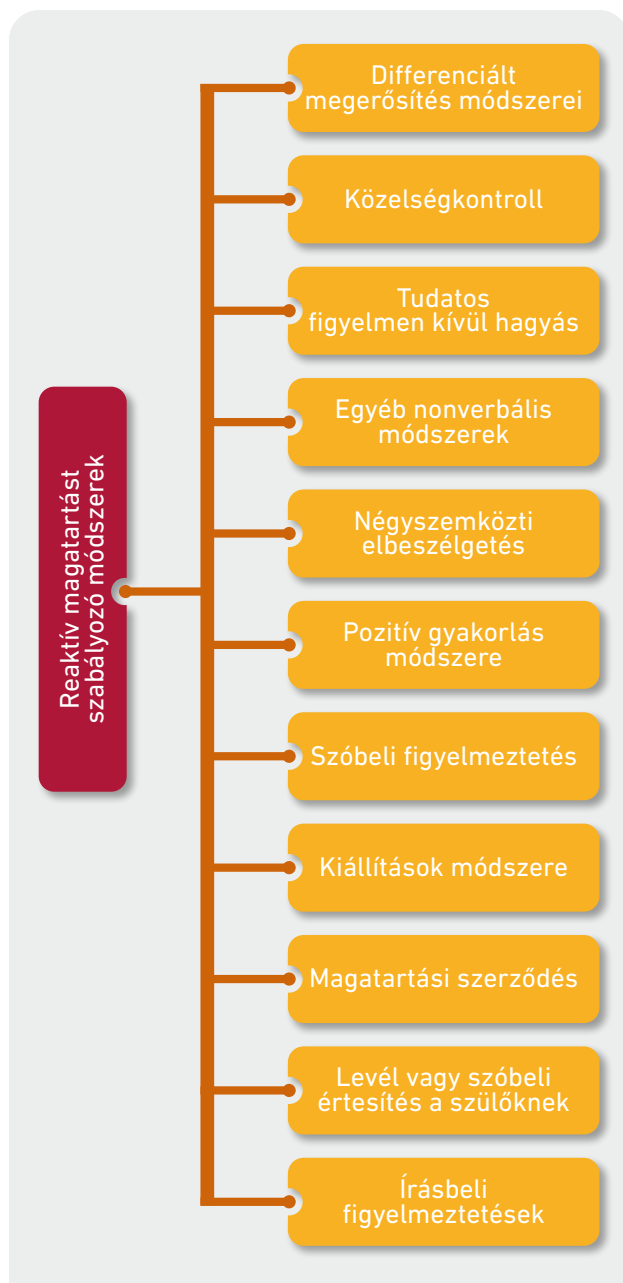


KÉRDÉSEK A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL A fegyelmezés

Mit tegyünk, ha fegyelmezetlenné válnak a tanítványaink? Melyek a helyes és helytelen fegyelmezési módszerek? Mit, mikor érdemes alkalmazni a gyakorlatban?

Bármennyire is felkészültek vagyunk a testnevelés oktatására, a helytelen magatartásformák már az első órától kezdődően természetes velejárói lesznek a tanóráknak. A proaktív, megelőzésre építő pedagógiai eszközök, a körültekintő, megfelelően felépített szabály- és szokásrendszer elemi feltétele a hatékony munkának, és nagymértékben csökkenti a fegyelmezetlenség előfordulási valószínűségét. A minőségi

munkát végző, megalapozott tudással és tapasztalattal rendelkező testnevelők sokkal ritkábban kényszerülnek reaktív fegyelmezési technikák alkalmazására.



9.3. ábra: A reaktív magatartást szabályozó módszerek

A tanórai **fegyelmezés célja**, hogy lehetővé tegyük a tanulásra szánt időkeret maximális kihasználását, a tanulási célok elérését oly módon, hogy az mások zavarása nélkül történhessen. Célja továbbá, hogy **vissza-irányítsa a figyelmet és a koncentrációt a tanulásra**, a feladatvégrehajtásra, és segítse a helytelen magatartás felismerését, a helyes viselkedéssé formálását.

A **fegyelmezés lehet pozitív és negatív irányultságú**.

A pozitív fegyelmezési módszerek nem csupán a pillanatnyi rendtelenséget kívánják elfojtani, hanem a tünetek kezelése mellett az okokat próbálják feltárni. Gyűjtőpontjukban olyan hosszú távú megoldások keresése áll, amelyek erőteljesen építenek a tanítványok önfegyelemi folyamatainak támogatására, erősítésére.

Hangsúlyozzuk, hogy a soron következő megoldási lehetőségek nem mindenhatók. Alkalmazásuk rendkívüli mértékben függ a pedagógus tudásától és személyiségétől, a diákok életkorától, általános magatartási szintjüktől, környezetüktől. Ha az egyik módszer nem működik, próbáljunk ki egy másikat, majd egy harmadikat és negyediket! A lényeg, hogy maradjunk végig asszertívek, higgadtak, és ne keseredjünk el, ha nem sikerül egyik pillanatról a másikra megoldani a fegyelmezési kérdéseket! Vonjuk be a problémánkba a többi pedagóguskollégát, az osztályfőnököt és a szülőket! Szükség esetén konzultáljunk az iskolapszichológussal!

9.6.1. A differenciált megerősítés módszerei

A következő négy módszert Lavay és munkatársai (2006) alapján tekintjük át.

Az első módszer során a tanítványunk helytelen magatartására reagálva arra kérjük, hogy mutasson be vagy mondjon el egy, a magatartásától független feladatot. Ha például az egyik tanuló folyamatosan zavarja beszédével a társát, akkor kérjük meg, hogy mutassa be a következő feladatot, majd a megfelelő végrehajtást pozitív módon erősítsük meg.

A második módszer során olyan, a helytelennel ellenkező, pozitív magatartásformát kérünk a tanulótól, amely végrehajtására meg tudjuk erősíteni azt. Például az egyik tanuló instrukció közbeni folyamatos zavaró beszélgetése rövid időn belül megszűnik, vagyis csöndben marad, akkor erősítsük meg, hogy ez az elvárt viselkedés. („Köszönöm hogy csöndben vagy Zsuzsi, így el tudom mondani a következő feladatot.”)

A harmadik módszer esetében azt vizsgáljuk, hogy adott idő alatt (például egy tanóra folyamán) hány alkalommal

történik meg a nem kívánt magatartásmegnyilvánulás. Első lépésként gyűjtsünk alapadatot a helytelen viselkedésforma előfordulásáról. Tudatosítsuk azt, majd helyezzünk kilátásba valamilyen jutalmat (például szabad játékidőt vagy szabadon választott játékot), ha jelentősen csökkenteni tudja a problémás tanuló az adott megnyilvánulást. A célértéket erőteljesen, de folyamatosan csökkentjük, amíg a nem kívánt viselkedés meg nem szűnik.

A negyedik módszer esetében fordítva kell gondolkodnunk. Ismét a helytelen viselkedés gyakoriságából indulunk, amelyet egységnyi időre vetítünk. Ha például 8 negatív megnyilvánulása volt a tanítványnak a foglalkozáson, akkor az átlagosan körülbelül 6 percenként történt rendbontás. Növeljük ezt az időkeretet először a duplájára (12 perc), és ha incidens nélkül telik el, akkor az óra végén a tanuló szabadon választhat egy általa szeretett játékot. Szükség szerint növeljük az időkeretet, amíg teljesen megszűnik a probléma.

9.6.2. A kivárára építő, kisebb problémák megoldására alkalmas módszerek

A **kivárára építő fegyelmzési technikák** kiválóan működtethetők, ha apró problémák lépnek fel az órán. A pedagógus instrukciói előtti vagy közbeni sugdolózás, ficergés, az eszköz görgetése, mozgatása, a beszélgetés, a nem figyelés, a jelzésekre történő kései reakció vagy a rövid idejű feladatmegállás ilyen apró problémák, amelyek könnyen továbbterjednek, ha nem reagálunk.

A **közelségkontroll** olyan módszertani lehetőség, amely során az éppen rendbontó tanítvány(ok) felé közelítünk az oktatás során. Elég, ha lassan, de látványosan elindulunk a megfelelő irányba, amit a diákok észlelnek, s ez általában gyorsan megszünteti a helytelen viselkedést. Másik megoldás, amikor tudatosan az érintett diákok mellől mondjuk el a következő instrukciókat, érzékeltetve, hogy közvetlenül figyelünk rájuk.

A **tudatos figyelmen kívül hagyás** a megerősítés elmaradására, visszatartására építő, ugyancsak a kisebb fegyelmzésetlen megnyilvánulások esetén működőképes

módszer. Az alábbi három feltétel esetén ez a módszer a hatékony megoldás.

1. Ha a probléma csak rövid ideig tart, láthatóan megszűnik, és nem terjed tovább.
2. Apró rendbontásnak számít.
3. A pedagógus reakciója fölöslegesen zavarná meg az órát vagy hívná fel a figyelmet a rendbontásra.

A módszer különösen akkor működik, ha a tanuló konkrét célja, hogy felhívja magára a figyelmet. Ha ez nem sikerül, mivel a pedagógus tudatosan nem figyel rá, előbb-utóbb (megerősítés híján) abba fogja hagyni a próbálkozást. Ha ráirányítjuk a figyelmünket, elveszítettük a „csatát”, megkaptuk, amit akart: figyelmet a pedagógustól még, ha az szidás is. Ne legyen kétségünk, még sokszor meg fog próbálni rendbontással a közép-pontba kerülni. Helyette válasszunk egy osztálytársat, akinek megfelelő a viselkedése és reagáljunk arra. Ez utat mutat a renitens tanuló és az osztály többi diákja számára is. Például ahelyett, hogy „Zoli! Maradj végre csendben és figyelj rám!”, koncentráljunk a pozitívumra: „Nagyon tetszik, ahogy Zétény ül és rám figyel.” Egy másik tanuló példáján keresztül érzékeltetjük a problémát és a helyes viselkedést.

Az utolsó, de nagyon fontos szempont, hogy **a balesetveszélyes helyzeteket soha nem hagyhatjuk figyelmen kívül, arra minden esetben reagálnunk kell!**

EGYÉB NONVERBÁLIS MÓDSZEREK

Az egyéb nonverbális módszerek között említjük a **határozott szemkontaktus** felvételét, amely egyébként **minden fegyelmzési módszer kommunikációs alapfeltételét** is jelenti egyben. A fejrázás vagy az ujjrázás ugyancsak ezt a célt szolgálják, amely hatására az érintett tanuló máris képes lehet rendezni önmagát.

Gyakori megoldás, amikor a pedagógus egy-egy feladat instrukcióinak elmondása előtt csöndben várakozik, amíg a tanítványok elhallgatnak és rá figyelnek. Ezt a megoldást a tanulók gyorsan megtanulják, különösen ha tudatosítjuk, hogy a fölösleges időhúzás egy szere-

tett tevékenységtől vonja el az időt (például a kedvenc játéktól). Fontos azonban megjegyeznünk, hogy e megoldás túl gyakori alkalmazása egyrészt hosszú távon rengeteg fölösleges időt emészt fel, másrészt, ha nem veszik észre a diákok, miért van csöndben a pedagógus, könnyen rosszabbra is fordulhat a helyzet. A maximális várakozási idő nagyjából 10-15 mp legyen. Ezt követően be kell avatkoznunk.

Ha rendeződött a fegyelmezatlenség, akkor lehetőség szerint ragadjuk meg a pillanatot és erősítsük meg a helyes magatartást!

9.6.3. Négy szemközi elbeszélgetés

A pozitív fegyelmezés egyik jellemzője, hogy keresi a helytelen magatartás mögött húzóódo okokat, és azokat figyelembe véve próbál segíteni. Ha folyamatosan fegyelmezetlen egy tanuló, akkor mindenképpen meg kell beszélnünk vele a problémát. Erre természetesen nem az osztály előtti „*Miért vagy ennyire fegyelmezetlen?*” típusú kérdések a helyes megoldások. A négy szemközi beszélgetésnek megfelelő és nyugodt körülmények között kell történnie. Az óra vége sem a legjobb pillanat erre. Első lépésként közöljük a tanítványunkkal a diológus iránti igényünket például így: „*Juli, szeretnék veled beszélgetni a mai órai munkádról. Úgy érzem, valamit tennünk kellene, hogy szívesebben vegyél részt az órán.*” Majd találjunk egy közös időpontot, amire a nagyszünet, az ebédszünet vagy a rendes tanítást követően nyílik lehetőség. A beszélgetés célja egyértelmű. Megtudni, hogy mi okozza a motiválatlan és fegyelmezetlen viselkedést. A beszélgetés kommunikációjában ugyanakkor törekedjünk arra, hogy magunkra vonjuk a felelősség egy apró szeletét, ami valószínűleg megnyitja a tanítványunkat. Például: „*Juli úgy látom, hogy valami zavar téged a tesiórán. Mit kellene tennem, hogy jobban koncentrálj?*” Ha a beszélgetés során kioktató modorban rámutatunk, hogy mennyire rosszul viselkedik a tanuló, majd a helytelen viselkedés következményeit kezdjük el taglalni, akkor könnyen ellentétes hatásokat érhetünk el, amelyek gátolják a pozitív irányú elmozdulást. Maradjunk nyugodtak, tényszerűek, és mutassunk rá, miért követeljük meg a szabályokat és a fegyelmezettséget a testnevelésórán. Kérdezzük meg, mit gondol erről, és milyen módon tudna azonosulni a közös célokkal.

A beszélgetések hatékonyak és feltétlenül szükségesek a testnevelésórai részvételt rendszeresen elutasító tanulók bevonásához is. Az okok feltárása itt is a megoldás kulcsát jelenti.

9.6.4. A pozitív gyakorlás módszere

A **pozitív gyakorlás módszerét** szinte minden pedagógus bevált receptként alkalmazza. Olyan fegyelmezési technika, amely során a pedagógus a helyes, kívánatos magatartásformát újra végrehajtatja a helytelen megnyilvánulást, magatartást követően (Graham, 2008). A módszer segítségével azonnal tudatosítható, hogy mi volt elfogadhatatlan, ráadásul azon nyomban lehetőséget kapnak a tanulók a javításra, helyesbítésre. Tegyük fel, hogy a gyakorlóhelyek közötti váltásokat sétálva és rendezett módon kell megtenniük a csoportoknak. A különböző helyszíneken lévő eszközök azonban csábítók, ezért sokan elkezdnek rohanni. Ha azt szeretnénk, hogy a jövőben figyeljenek a nyugodt, sétával történő gyakorlóhely-váltásra, akkor egyszerűen állítsuk meg őket, rendeljük vissza az eredeti helyükre a csoportokat, tudatosítsuk mit kértünk és mi történt, végül újra próbálják meg a váltást a kérdésnek megfelelően! Ne lepődjünk meg, ha legközelebb is használnunk kell ezt a technikát, nyugodtan és higgadtan ismételtessünk! A módszer jól működik osztály és csoportszinten, de egyéni esetekben is alkalmazhatjuk. Felhívjuk azonban a figyelmet, hogy 1-2 tanuló miatt az egész osztállyal újra gyakoroltatni nem helyes. Ne büntessünk 22-24 tanulót 2-4 társuk miatt! Emeljük ki a tévesztőket, és rajtuk alkalmazzuk a módszert! Ezzel a módszerrel a gyerekek gyorsan megtanulják, hogy figyeljenek az instrukciókra, különben csinálhatják az egészet előlről, ami nagyon unalmas és nemkívánatos tud válni a számukra.

9.6.5. A szóbeli figyelmeztetés módszere

A szóbeli figyelmeztetés módszere a helytelen magatartásforma befejezésére felszólító pedagógusi kommunikációt jelent. Különösen a baleset- vagy sérülésveszélyes helyzetekben kötelező az ilyen típusú azonnali beavatkozás. A szóbeli figyelmeztetés alapelvei a következők (Pangrazi és Beighle, 2013; Kounin, 1970).

- Először fel kell ismerni a helytelen viselkedésformát és azonosítani a rendetlenkedőt!
- A reakciónak határozottnak, de konstruktívnak kell lennie, és megoldást kell mutatnia! (Nem lehet agresszív, durva vagy éppen vicces.)
- A szóbeli figyelmeztetés egyértelmű és specifikus legyen, azaz a tanuló magatartásformájára irányuljon! Ha így történik, a tanulónak világossá válik, mit hibázott.
- Azon nyomban meg kell történnie, mielőtt még a társak is átveszik a nem kívánt magatartásformát. Az áttérjedést meg kell akadályozni!
- Közvetlenül arra a tanulóra kell vonatkoztatni, aki elkezdte a rendbontást. Ő az elsődleges felelős. Egy időben egy tanulóra koncentráljunk!
- A szigorú arc és az egyértelmű szemkontaktus teremti meg az alapvető fegyelmezési szituációt, amely ne tartson tovább 10-15 mp-nél!
- Ha a helyzet nem balesetveszélyes, akkor törekedni kell arra, hogy a figyelmeztetés személyes legyen,

vagyis ne az egész osztály előtt történjen. Ha a tanuló megszégyenül vagy megalázott helyzetbe kerül, könnyedén válhat még destruktívabbá a viselkedése, ami tovább görgeti a problémát. Ráadásul a viselkedésváltozáshoz az önértékelés javulására van szükség (a „tudok én fegyelmezettebb lenni” érzete), amelyre sajnos **az osztály előtti negatív kiemelés tipikusan ellentétesen hat** (Sands és mtsai., 1999).

- A fegyelmezés során tartózkodjunk a személyt érintő általános megbélyegzéstől (például: „Már megint olyan rosszul viselkedtél, mint mindig szoktál!”)! Helyette magát a helytelen viselkedésformát emeljük ki, és mutassuk meg mit várunk tőle! Ne legyünk lekicsinylők vagy gúnyosak!
- Nem győzzük hangsúlyozni, hogy ha ezek után csak egy rövid időre is javulást érzékelünk, ragadjuk meg a helyes magatartást és pozitív módon emeljük ki!

A kevésbé hatékony és hatékony szóbeli figyelmeztetés példái a 9.9. táblázatban olvashatók.

HATÉKONY SZÓBELI MEGÁLLÍTÁS	KEVESEBBÉ HATÉKONY, KERÜLENDŐ SZÓBELI MEGÁLLÍTÁS
Kati! A bordásfal ütögetése a tornabottal nem helyes. Megsérülhetsz és eltörhet mindkét eszköz. Kérlek, azonnal hagyd abba!	Kati! Fejezd be, amit csinálsz!
Péter! Ha úgy gondolod, hogy a kosárlabda rúgása megengedett, akkor tévedsz. Azonnal vedd fel a kezedbe a labdát!	Péter! Mi a fenét csinálsz már megint?

9.9. táblázat: A szóbeli megállítási példái

Érdekes kutatást végzett a témában Thomas és munkatársai (1968). A kutatók azt kérték a pedagógustól, hogy hagyja abba az osztály dicsérését. A feladatok indokolatlan abbahagyása 8,7%-ról közel 26%-ra emelkedett. Amikor azt kérték, hogy a szóbeli kritikákat (negatív szóbeli figyelmeztetés) emeljék meg a 20 perc alatti 5-ről 16-ra, a feladatelhagyás gyakoriságában további növekedés volt mérhető. Néhány napon a feladatelhagyás több, mint 50%-nyi tanulóra terjedt ki. Következésképpen, ha a diákok azért kapnak figyelmet a pe-

dagógustól (esetünkben negatív kritikát), mert valamit nem csinálnak, és közben nem kapnak dicséretet azért, mert valamit csinálnak, akkor megerősítjük a negatív magatartásformát. Habár a pedagógus úgy érezheti, hogy megfelelően próbálja tanulásra bírni a diákokat, a gyerekek mégsem mutatnak érdemi változást, sőt a dicséret hiányában még kevesebb lesz a feladattal töltött idő. A tanulság, hogy a **szándék és a kiváltott viselkedés ellentétesé válhat**.

9.6.6. A kiállítások módszere

A testnevelésórán, illetve bármely sportfoglalkozáson való részvételi lehetőség megvonása kiválóan működő korrektív szabályozó. A hagyományos, sportági szabályrendszerek is használják, gondoljunk csak a kézilabda 2 perces kiállítására vagy éppen a több sportágban is alkalmazott piros lapra. Az iskolai testnevelésben természetesen sokkal rugalmasabban és széleskörűbben alkalmazandó a részvételi lehetőség megvonása, mint fegyelmezési eszköz. A módszer lényege, hogy a kívánt és szeretett tevékenységet (a testnevelésóra és a mozgásos tevékenységek) időlegesen megvonjuk a tanítványunktól.



FONTOS!

Nagyon fontos előfeltétel, hogy a módszer addig a pillanatig működik, ameddig a tanítványunknak nem az a célja, hogy inkább ne vegyen részt a testnevelésórán vagy az adott aktivitásban. Ha ezt az attitűdöt tapasztaljuk, azonnal hagyjunk fel a módszer alkalmazásával, és válasszunk más eljárást!

A módszer alkalmazásának előfeltétele, hogy a gyerekek tisztában vannak a szabályokkal és azok figyelmen kívül hagyásának következményeivel. Ha egy tanuló megszeg egy fontos szabályt, általában először szóban figyelmeztetjük. A szóbeli figyelmeztetést követően alkalmazzuk a kiállítást. A kiállítás célszerűen a terem egyik védett részén történjen, ahol a kiállított és az osztály nem zavarja egymást. A kiállított nem kerülhet potenciálisan balesetveszélyes helyre (például kosárpalánk alá, miközben kosárlabdáznak a diákok). A kiállítás helyszíne váljon megszokottá, és a tanulók automatikusan tudják, hova kell menniük, ha „galibát” okoznak. Kezdetben érdemes ezért az adott helyszínt megjelölni például kiragasztott plakáttal, amelyen a kiállítással kapcsolatos önreflexiós kérdések, feladatok vannak.³



A plakátra írt szövegre mutat példát a 9.4. ábra.

KIÁLLÍTÁS

1. Kérlek, ülj le!
2. Fordulj erre!
3. Gondold végig, miért ültettelek ide, és mi lenne a helyes magatartás!

9.4. ábra: Plakátszövegminta a kiállítás módszerének alkalmazásához (Pangrazi és Beighle, 2013 nyomán)

Kiállításkor a tanuló menjen oda a kiállítási zónába, és üljön le törökülésbe a fallal szembe, hogy ne lássa a többieket, és ne tudjon kontaktust felvenni velük! Fontos, hogy a kiállítás ideje alatt végig maradjon így. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy ha az osztály felé fordulva történik meg a kiállítás, akkor módszerünk nem tudja elérni a célját, mert a kiállított elkezdheti a társait „szórazkoztatni”, s a társak kitüntető figyelmét pozitív élményként éli meg. Ha ezt el akarjuk kerülni, akkor figyeljünk a kiállított helyére és helyzetére!

A kiállítást úgy próbáljuk levezényelni, hogy az ne zavarja meg az óra folyamatát. A gyerekek egy idő után automatikusan felismerik, és megtanulják, hogy milyen jelzésre, hogyan kell kiállniuk. Sőt, saját tapasztalataink szerint egyes tanulók akár önmaguktól, önmagukkal szemben, a pedagógus figyelmeztetése nélkül is képessé válnak alkalmazni a módszert. Ez az adott tanuló belső fegyelmi folyamataival kapcsolatos önreflexió kialakulását mutatja.

A kiállítás időtartama elsősorban életkortól függ. Javaslatunk szerint kisiskolás korban ez 2-3 perc legyen, és a későbbiekben se haladja meg az 5 percet. Nem az a célunk, hogy kizárjuk a diákot a tanulásból, hanem, hogy felhívjuk a figyelmét a helytelen viselkedésre, kiszakítsuk a helytelen magatartásformából, elgondolkodtassuk, majd lehetőséget adjunk a változtatásra. Ezért ne alkalmazzunk hosszú, például az óra végéig tartó kiállításokat! A kiállítás időtartamát szabályozhatjuk saját időérzékünkre hagyatkozva, valamint kül-

ső eszköz segítségével. Az első esetben könnyedén okozhatunk igazságtalan helyzeteket, különösen, ha valakit véletlenül huzamosabb ideig a kiállítás helyszínén felejtünk. Javaslatunk tehát, hogy **használjunk segédeszközt**. Kiváló ötlet például stopperóra vagy homokóra alkalmazása, ilyenkor a tanuló magának is követheti az eltelt időt.

A visszaállás történhet automatikusan, de történhet úgy is, hogy a tanuló odasétál a pedagógushoz és visszakeredzkedik. Ezt a helyzetet használjuk ki az elvárt viselkedést tudatosító gyors és célzott kommunikációra!

Graham és munkatársai (2013) a kiállítás módszerét négy erősségi fokozatban javasolja megvalósítani annak érdekében, hogy elősegítsük a tanítványok személyes felelősségérzetének, önfegyelmének formálását.

1. A kiállítást eredményező magatartásforma első megjelenésekor figyelmeztessük szóban a tanulót, és jelezzük számára, mit várunk tőle!

2. A második figyelmeztetésnél kérdezzük meg a tanulót, ő mit gondol, vajon ki kellene-e ülnie? Ha a kiállást választja, akkor automatikusan visszaállhat az eltelt idő után.
3. Kérdés nélkül azonnal kiállítjuk a tanulót, ami után ugyancsak automatikusan visszaállhat.
4. Kérdés nélkül azonnal kiállítjuk a tanulót, de csak rövid személyes megbeszélést követően mehet vissza.

Alkalmazhatunk a kiállítás közben olyan feladatlapokat, amelyek segítik az önfegyelem kialakulását, mivel a feladatlap rákényszeríti a tanulót a történetek végig gondolására és a helyes alternatívák kiválasztására. Ezeket a rövid feladatlapokat meghatározott idő alatt kell kitölteniük, majd ezt követően állhatnak vissza társaik közé (9.5. ábra).

Míg a kiállítás módszere főleg az egyéni problémákat hivatott kezelni, addig a következő fegyelmzési technika már társas megoldást kíván.

FELADATLAP	
Neved:	Dátum:
Osztylyod:	
1. Mi történt?	..... .....
2. Melyik szabályt hagytad figyelmen kívül?	..... .....
3. Mit okoztál ezzel a társaidnak?	..... .....
4. Mit fogsz tenni, hogy legközelebb ne kövesd el ezt a hibát?	..... .....

9.5. ábra: Javasolt feladatlap minta a kiállítás módszerének alkalmazásához

A **konfliktuskezelő társas kiállítás módszere** olyan esetekben alkalmazható, amikor két tanuló között alakul ki konfliktus. Eredetileg *Deline* (1991) „*tervezett idő technikának*” nevezte. A módszer lényege, hogy ha két tanuló vitája veszekedésig fajul, akkor közösen kell megoldást találniuk arra, hogy megoldják a problémájukat, és visszaálljanak a tanórába. Ha egymástól távol, külön-külön leültetjük őket, akkor nincs lehetőségük megoldani a problémájukat. Így viszont kooperatív módon lesznek kénytelenek a kiállításra elkülönített helyen elbeszélgetni egymással. Csak akkor csatlakozhatnak be újra a gyakorlásba, ha megegyeznek, és írásban vagy szóban képesek bemutatni, hogyan változtatják meg pozitív irányba viselkedésüket. A módszert mindenképpen előzetes kérdésekkel kell megalapozni. Kicsi az esélye ugyanis, hogy önmagától azonnal működjön. A kérdéseket előre előkészített papíron (írásos megoldás) vagy fixen rögzített plakáton (szóbeli megoldás) célszerű megjeleníteni. A válaszon keresztül pedig oldódik a probléma, és a cél érdekében nagy valószínűséggel megoldás fog születni. Ha válaszoltak a feltett kérdésekre és feloldották a pillanatnyi konfliktust, akkor visszaállhatnak a gyakorlásba. Felhívjuk a figyelmet, hogy ennél a technikánál, csakúgy, mint bármely más esetben a diákoknak gyakorlásra és kezdeti segítségre van szüksége. Enélkül adott esetben még romolhat is a helyzet, vagyis nagyon körültekintően kell alkalmaznunk.

9.6.7. A magatartási szerződés módszere

A magatartási szerződések olyan írott megállapodások, amelyek eredményeképpen a tanulók valamilyen jutalmat vagy kiváltságot kaphatnak, ha egy meghatározott ideig képesek betartani, amit vállaltak. A szerződés vonatkozhat az egyénekre, kisebb csoportokra, ritkán az egész osztályra.

A szerződésen szerepel a pedagógus és a diák neve, a szerződés időtartamának kezdete, vége, továbbá mindkét fél teendője. A szövegnek tartalmaznia kell a következőket.

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL Kérdéspéldák a konfliktuskezelő társas kiállítás módszeréhez

A pedagógus előre elkészít egy néhány kérdésből álló kérdőívet a konfliktuskezeléshez.

A kérdések lehetnek például:

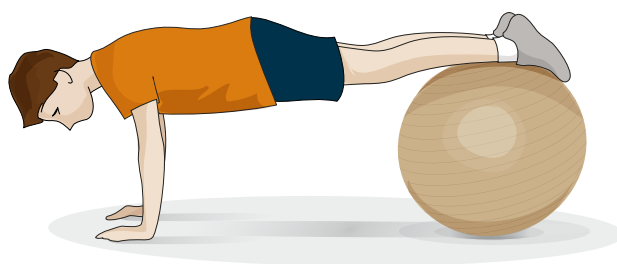
- Miért alakult ki vita köztetek?
- Hol és mikor alakult ki vita köztetek?
- Mi történt, és ki miben érzi magát felelősnek a vitáért?
- Hogyan befolyásolta a viselkedésetek a társaitokat?
- Mit fogtok tenni, hogy megváltozzon a viselkedésetek?
- Hogyan lehetett volna megfelelően megoldani a helyzetet?

Befejezetlen mondatok segítségével is beindíthatjuk a gondolkodásukat.

Például:

- A problémánk az, hogy...
- A vita úgy alakult ki, hogy...
- Úgy fogjuk megoldani a problémát, hogy...
- Úgy fogunk helyesen viselkedni legközelebb, hogy...

- Miért jön létre a szerződés? Mi a probléma, amit meg kell oldani?
- Mit fog másként tenni a diák?
- Minek fog megfelelni?
- Miben segít neki a pedagógus?
- Milyen jutalmat fog a teljesülés esetén adni/kapni a két fél?



MAGATARTÁSI SZERZŐDÉS

Amely létrejött egyrészről tanuló,
másrészről pedagógus között.

A szerződés kezdete: vége:

A tanuló, (neve) a következőket fogja betartani:

1. Végighallgatja a pedagógust, és nem zavarja a társait közben.
2. Az eszközökkel megfelelően bánik, nem zavarja a társait gyakorlás közben.

A pedagógus, (neve) a következőkben fog segíteni:

1. Segíti tanulót, hogy minél ügyesebb legyen testnevelésórán.
2. Biztosítja, hogy mindkét feltétel teljesülése esetén 1 jutalompontot ad.
3. Ha a következő egy hétben a jutalompontok száma eléri vagy meghaladja a hármat,

akkor (választott jutalom, például a hétvégére hazavihet két szabadon választott sporteszközt a szertárból).

.....
Tanuló aláírása

.....
Pedagógus aláírása

9.6. ábra: Példa egy magatartási szerződésre

A szerződéskötés minden esetben aláírással és kézfo-gással záródjon! Ez teszi igazán becsületbeli üggyé a megállapodás betartását, és fokozza a felelősségérze-tet. A szerződés jutalma lehetőség szerint valamilyen mozgással kapcsolatos dolog legyen. Például a tanuló szabadon választhat a következő hét minden órájára egy-egy játékot vagy ő választhatja meg, milyen zenére történjen a gyakorlás vagy ő választhat meg bizonyos eszközöket először. Ha a jutalmat a diák választhatja (esetleg több, megadott lehetőség közül), akkor még elfogadhatóbb helyzetet teremtünk számára. A szerző-dés eredménye lehet továbbá pontok gyűjtése, amely a hét végén beváltható, hasonlóan a korábban már szóba került jutalompontokkal kapcsolatos javaslatunkhoz.

A szerződések időtartamának meghatározásakor fi-gyeljünk arra, hogy mindenképpen teljesíthető távlatokat (1-2 órától 1-2 hétig) tűzzünk ki a tanulók szá-mára! Ebben a kérdésben az egyéni elbírálás nagyon fontos. A szerződésekben rögzítettek csak két-három kiemelt területet érintsenek, amelyek a legproblémá-sabbak. Ha enyhültek a fő területen mutatkozó prob-lémák, áttérhetünk a kisebb problémák kezelésére, amelyhez azonban már nem feltétlenül szükséges sem jutalom, sem szerződéskötés. Ne feledjük, hogy szerződéskötéskor a tanuló erősségeire koncentrá-ljunk, ne a gyengeségeire!

9.6.8. Levél vagy szóbeli értesítés a szülőknek, írásbeli dicsérek

Ha végképp tanácstalanok vagyunk egy tanuló helytelen magatartásának kezelésében, nincs más választásunk, mint értesíteni a szülőket és kérni a segítségüket. Az értesítés történhet szóban és írásban. Ennek előfeltétele, hogy az eddig felsorolt proaktív és reaktív magatartás-szabályozási technikákat kipróbáltunk, de sikertelennek bizonyultak. A levél célja, hogy tényszerűen, a problémákat összegezve tájékoztassuk a szülőket és kérjük közreműködésüket. Elvileg minden szülő számára fontos gyermeke iskolai magaviselete. A célunk az legyen, hogy közös fellépésre ösztökélve próbáljuk előmozdítani a tanuló viselkedésének javulását. Óvatosságnak és körültekintőnek, ugyanakkor határozottnak kell lennünk a

kommunikációban. Minden esetben mutassuk be, milyen magatartásszabályozási módszerekkel próbálkoztunk és mi a tapasztalatunk. Ha például annyit írunk az ellenőrzőbe, hogy: „Tisztelt Szülők! Gyermekekünk rendszeresen fegyelmezetlen a tanórán. Írásbeli figyelmeztetésben részesítem.”, akkor üzenetünkkel elenyésző információt közlünk a címzetteknek. Ehelyett pozitív mintaként mutatjuk be *Graham* és munkatársai (2013) nyomán a 9.7. ábra gyakorlati példáját. A példa egy általános iskola magatartással kapcsolatos szülői tájékoztatóját mutatja. Ennek jellemzője, hogy egyrészt információt ad a szülők számára arról, hogy a magatartásproblémák negatívan hatnak a gyermek általános előmenetelére, másrészt pontosan meghatározhatóvá teszi, hogy mi a probléma, hol kell változtatni.

TESTNEVELÉS-TANÓRAI MAGATARTÁSTÁJÉKOZTATÓ

Név: Dátum:

A pedagógiai kutatások megerősítik, hogy ha a tanító/tanár az óra folyamán rendszeresen fegyelmezésre kényszerül, akkor kevesebb idő jut a tanulásra. A fegyelmezetlen magatartás az elsődleges oka a gyenge színvonalú iskolai eredményeknek.

Tájékoztatjuk Önöket, hogy gyermekük az alábbi fegyelmezetlen magatartásformákat mutatta a mai testnevelés-órán:

- | | |
|---|---|
| _____ verekedett a társaival | _____ megtagadta a tanórai részvételt |
| _____ vitatkozott a társaival | _____ lusta, és negatív volt a hozzáállása |
| _____ az eszközöket helytelenül használta | _____ késett az óráról |
| _____ udvariatlan volt a társaival | _____ rendetlen volt az öltözőben, folyosón |
| _____ gyakran bohóckodott, idétlenkedett | _____ folyamatosan nem gyakorolt és nem követte a pedagógus utasításait, kéréseit |
| _____ beszélt, miközben a pedagógus beszélt | _____ nem hallgatta meg a pedagógust |

A pedagógus további megjegyzései:

.....
.....
.....

Kérjük, hogy beszéljessenek el a történetekről! Aggódunk amiatt, hogy gyermekük magatartása nem csak saját magát zavarja, veszélyezteti, hanem a társait is. A következő hetekben folyamatosan tájékoztatni fogjuk gyermekük magatartásának változásáról.

Köszönjük támogató együttműködésüket!

Pedagógus: Szülő aláírása:

9.7. ábra: Példa egy általános iskola magatartással kapcsolatos szülői tájékoztatójára

A tájékoztatóba vezessük fel tapasztalatainkat, írjuk alá, és küldjük el a szülőknek! Kérjük, hogy a szülő aláírással lássa el, és küldje vissza a pedagógusnak! A következő időszakban heti rendszerességgel küldjünk információt, amíg nem javul a helyzet elfogadható szintre! Természetesen a tanulóval folyamatosan tartjuk a kapcsolatot, beszélgetünk vele a magatartásáról, és alkalmazzuk célzottan a korábbi módszereket! Ahogy javulást tapasztalunk, mielőbb küldjünk egy másik tájékoztatót, amelyben pozitív módon megerősítjük a változást, és ezzel elősegítjük a magatartás kedvezőbbé válásának további motivációját.

A szülők tájékoztatása nem csupán a negatívumokról történhet. A pozitívumok bemutatása, a gyermekek helyes viselkedéséről történő beszámoló osztatlan sikerrel jár a szülők körében. A tanórai magatartástájékoztató pozitív verzióját ugyancsak *Graham* és munkatársai (2013) nyomán mutatjuk be (9.8. ábra), amelyet javasunk félévente minden olyan tanulóval hazaküldeni, aki legalább jó színvonalon dolgozik és/vagy viselkedik a testnevelésórán.

TESTNEVELÉS-TANÓRAI MAGATARTÁSTÁJÉKOZTATÓ

Név:

Dátum:

A pedagógiai kutatások megerősítik, hogy ha a tanító/tanár az óra folyamán rendszeresen fegyelmezésre kényszerül, akkor kevesebb idő jut a tanulásra. Ha a fegyelmezetlen magatartás nem jellemző a tanórákon, akkor a diákok jobb iskolai eredményt tudnak elérni.

Örömmel tájékoztatjuk Önöket, hogy gyermekük (tanuló neve) a következő példás magatartásformákat mutatja a testnevelésóráinkon:

- _____ meghallgatja a pedagógust
- _____ előzékeny a társaival szemben
- _____ folyamatosan gyakorol, és követi az utasításokat, kéréseket
- _____ rendeltetésszerűen bánik az eszközökkel
- _____ szorgalmasan vesz részt az órákon
- _____ biztonságosan játszik

A pedagógus további megjegyzései:

.....
.....
.....

Gyermekük szorgalmas és példás módon tanul testnevelésórán, büszkéek vagyunk rá. Elismerésünket fejezzük ki Önöknek, amiért gyermekük példásan helyt áll. Az Önök jóvoltából sokkal eredményesebb munkát tudunk végezni! Köszönjük támogató együttműködésüket!

Pedagógus:

9.8. ábra: Példa tanórai magatartástájékoztatóra a szülők számára

9.6.9. Írásbeli figyelmeztetések, az osztályfőnök és az igazgató bevonása

Az írásbeli figyelmeztetések, mint fegyelmezési lépések már drasztikusnak számítanak. Általában azon problémás tanulók esetében kerülnek napirendre, akik folyamatosan rendetlenek, zavarják vagy éppen zaklatják társaikat. Ráadásul ez nem csupán a testnevelésórákon, hanem a szünetekben és más tanórán is jellemző rájuk. A verekedés, a pedagógus és a társak inzultálása, a rongálás, a szándékos agresszív magatartás már nehezebben kezelhető az eddig felsorolt módszerekkel. Mindenképpen több pedagógus, az iskolapszichológus, illetve a tantestület bevonását igényli. A hosszú távú megoldás természetesen nem lehet más, mint az okok feltárása és egy célzott, következetes magatartáskorrekciós terv elkészítése.

Az iskolák házirendje minden esetben szabályozza a tanulók magatartásával kapcsolatos szankciók elveit és formáit. Ennek elnevezései iskolafüggőek. Gyakori elnevezés a „büntetések elvei és formái”, de a „fegyelmező intézkedések” is sokszor fordul elő.

A házirend által szabályozott szankciók törvényi alapját jelenleg a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 58. §-a jelenti.

„(3) Ha a tanuló a kötelességeit vétkenesen és súlyosan megszegi, fegyelmi eljárás alapján, írásbeli határozattal fegyelmi büntetésben részesíthető. A fegyelmi eljárás megindítása és lefolytatása kötelező, ha a tanuló maga ellen kéri. Kiskorú tanuló esetén e jogot a szülő gyakorolja.

(4) A fegyelmi büntetés lehet

- a) megrovás,
- b) szigorú megrovás,
- c) meghatározott kedvezmények, juttatások csökkentése, megvonása,
- d) áthelyezés másik osztályba, tanulócsoportba vagy iskolába,
- e) eltiltás az adott iskolában a tanév folytatásától,
- f) kizárás az iskolából.”

A fenti drasztikus lépéseket rendkívül körültekintő módon kell kezelnünk. Az ilyen erősségű külső retorzió könnyedén járhat nem kívánt (ellentétes) mellékhatással, mivel ilyenkor a büntetéstől való félelem válik kontrolltényezővé. Ameddig csak lehet, tartózkodjunk tőle, és igyekezzünk pozitív fegyelmezési módszereket használni!⁴

A büntetések és a drasztikus negatív fegyelmezési módszerek (köztük a mozgással büntetés, testi fenyegetés és tettlegesség) sajnos elterjedt, gyakori fegyelmezési módszerek a sportban, amelyet számos edző elsődleges motivációs erőként próbál alkalmazni (Smith, 2006). Az edző-testnevelő kettős karrier, a testnevelés – részben a versenysportból és militáris környezetből táplálkozó – hagyományai, illetve a magatartásszabályozással kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai ismerethiány együttesen járulnak hozzá az indokolatlan negatív módszerek túlzott alkalmazásához. A kutatások szerint a megerősítések 80-90%-ának pozitívnak kellene lennie a kedvező magatartásváltozás érdekében (Weinberg és Gould, 2011).

A büntetés elterjedtsége nem véletlen, hiszen azonnal képes elfojtani a problémát. Bizonyos esetekben elkerülhetetlen. A büntetésekkel kapcsolatos számos pro és kontra érv érhető tetten a kapcsolódó testnevelés és sport témájú szakirodalomban. A **megfelelő erősségű (!)** büntetések alkalmazásának érvei között a legfontosabb, hogy képes kontrollálni és megváltoztatni a negatív viselkedést, továbbá képes az egyént és a csoport többi tagját a közös normák és szabályok követésére bírni (Smith, 2006).

Hosszú távon azonban rengeteg káros hatást eredményez, ha a pozitív módszerek elenyésző gyakorisággal vannak jelen oktatásunk mindennapjaiban. A hosszú távú céljaink között ugyanis ott szerepel a személyes és társas felelősség kialakítása, a tanulási motiváció megteremtése, de különösen az érzelmileg és fizikailag biztonságos, támogató testnevelési környezet létrehozása.



A büntetés alkalmazásának sok olyan mellékhatása van, amelyeket figyelembe kell vennünk. Amikor a tanulót megbüntetjük, akkor azt is megtanulja, hogyan kerülje el a büntetés kiváltó okát. Ez akár arra is sarkallhatja, hogy legközelebb jobban figyeljen arra, hogy ne derüljön ki, mi történt. A büntetés tehát arra tanít, hogy ne megbeszélj a problémát, hanem félj a megtorlástól. A büntetés továbbá agressziót is szül. Azok a gyerekek, akiket érzelmileg vagy testileg büntettek, másokkal szemben is valószínűbben fogják ugyanazokat a viselkedésformákat alkalmazni. Végül, de nem utolsó sorban, a büntetett viselkedésforma azon nyomban újra megjelenik, ahogy a büntetés megszűnik. **A büntetés tehát ritkán, rövid távon lehet megoldás, hosszú távon szinte soha!**

Sajnos mindezek ellenére néha kénytelenek vagyunk büntető eszközökhöz nyúlni, habár a pozitív fegyelmezés módszere kifejezetten szakítani kíván a büntetés-sel mint nevelési eszközzel. Fokozottan felhívjuk a figyelmet, hogy a büntetés nem válhat mindennaposá, csak a legvégső esetben és nagyon ritkán használjuk! A kívánatos az lenne, ha egyáltalán nem alkalmaznánk, hanem a tetteket végső esetben **logikus következmények** követnék. A logikus következmények jellemzője, hogy választás elé állítják a tanulót. Vagy felhagy a rossz viselkedésformával vagy megtapasztalja tette logikus következményét (Nelsen, 2013). A logikus következményeknek négy olyan jellemzője van, amelyek együttes fennállása megkülönbözteti a büntetéstől.

(1) A következmény összefügg a viselkedéssel. (2) A következmény ésszerű és arányos mértékű. (3) Kiszámítható, vagyis a tanulónak tudnia kell a tetteinek következményeit. (4) A következményt a pedagógus emberségesen és határozottan érvényesíti, amely nem tartalmaz szemrehányást, megszégyenítést és fájdalomkózzást. *Nelsen* (2013) szerint, ha bármelyik fent említett tényező hiányzik, akkor nem logikus következményről, hanem büntetésről van szó. Egy logikus következmény akkor hatékony, ha a tanulót hasznos és együttműködő viselkedésre tereli, amelynek nem szükségszerű velejárója a szenvedés. Ahogy *Nelsen* (2013, 124. o.) fogalmaz: „...a logikus következmény cél-

ja a helytelen viselkedés megszüntetése és a megoldás megtalálása, nem a bosszúállás és a fájdalomkózzás.” A megoldás megtalálása a pedagógus és a diák közös feladata, amelyben a választási lehetőségek felkínálása mint lehetőség célravezető lehet. (Például: „*Dönthetsz úgy, hogy folytatod a párod zavarását, de akkor egyedül fogsz tovább gyakorolni... Eldöntheted, hogy nem játszol a labdával, miközben beszélek vagy elveszem a labdát, és nem vehetsz részt a következő feladatban.”*)

Ha a büntetés elkerülhetetlen, és a helytelen viselkedést (például balesetveszély miatt) azonnal meg kell szüntetnünk, akkor vegyük figyelembe az alábbi szempontokat (Pangrazi és Beighle, 2013; Weinberg és Gould, 2011 nyomán)!

- **A büntetés az utolsó lehetőségként merüljön fel a fegyelmezésre!**
Alkalmazzunk helyette pozitív magatartásszabályozási módszereket!
- **A büntetésnek és a büntetendő cselekedetnek arányban kell lennie egymással!**
Figyelnünk kell, hogy azonos cselekedet azonos következménnyel járjon. Ha nem így történik, a diákok igazságtalannak fogják érezni tevékenységünket, amely kihat a pedagógus általános tekintélyére, megbecsülésére.
- **A büntetésnek illeszkednie kell az életkori sajátosságokhoz!**
Például a feladatból és játékokból történő kiállítás, az eszköz (például labda) időleges elvesztése különösen kisiskoláskorban hatékony fegyelmezési eszköz (feltéve, hogy nem a kiállítás a tanuló célja).
- **A büntetést minden esetben figyelmeztetésnek kell megelőznie!**
A figyelmeztetés jelentősen csökkenti a büntetési kényszert, mivel általában segít rendezni a magatartást.
- **Ne fenyegezzük a tanítványainkat!**
Legalább egyszer figyelmeztessünk szóban (A gyakorlatban – javasolt ugyan az egyszeri figyelmeztetés – sokan két figyelmeztetéssel dolgoznak, utána lesz következménye a tetteknek). A fenyegetőzés alig használ valamit, és azt az érzetet kelti, hogy nem

tudunk megbirkózni a problémával. A figyelmeztetés nem azt sugallja, hogy azonnal büntetni akarunk. Ne meneküljünk el a büntetés elől, ha szükség van rá!

- **A büntetésnek a tettet gyorsan kell követnie!**

Ha büntetés jelentősen késik, sokkal kevésbé hatékony.

- **Büntessünk csendben és higgadtan! Kerüljük a nyilvánosságot, a büntetés ne a társak előtt történjen!**

A büntetés nem megtorlás vagy bosszúállás. Ha felelős viselkedést várunk a tanítványunktól, nekünk is felelősséget kell mutatnunk. A diszkréten adott megrovások hatékonyabbak, mint a nyilvánosságra hozottak (O'Leary és Becker, 1968).

- **Soha ne büntessünk azért, mert valaki a gyakorlás közben hibázott!**

A gyakorlásból származó hibák a mozgástanulás természetes velejárói. Arra kell sarkallnunk diákjainkat, hogy bátran próbálkozzanak, gyakoroljanak, próbálgassák, mire képesek. Mindez magával vonja, hogy hibázni fognak. Olyan környezetet kell teremtenünk, ahol a hiba inkább pozitívum, mint negatívum, hiszen segíti a tanulást.

- **Soha ne büntessünk mozgással, testgyakorlatokkal!**

A mozgással való büntetés a testi fenytetés egyik válfaja (tipikus példái testnevelésórákon az erősítő gyakorlatok, futás, kötélmászás). Etikátlan és teljességgel alkalmatlan módszer a testnevelés céljainak megvalósításához, a diákok fegyelmezett magatartásának formálásához. A mozgással való büntetés úgy állítja be a testgyakorlatokat, mintha azok rossz dolgok lennének, amiket el kell kerülni. A testnevelő pedagógus pedig nem alkalmazhat olyan eszközt, amely negatívan állítja be a megszerettetni kívánt tevékenységet.

- **Soha ne büntessünk másokat (vagy éppen az egész osztályt) azért, mert valaki megszegte a szabályokat, vagyis kerüljük a kollektív büntetést!**

A folyamatosan rendetlen és magatartásproblémás tanulókkal kapcsolatban egyértelmű javaslatunk, hogy próbáljuk őket minden testnevelésóra előtt tiszta lappal indítani. Ha ugyanis rögzítjük bennünk a korábbi viselkedéseikkel kapcsolatos attitűdjünket,

akkor sokkal nehezebben tudunk nekik segíteni a változásban. Márpedig a magatartásuk formálásával kapcsolatos feladatok testnevelésórán hozzánk tartoznak, a mi felelősségünk.

A különféle írásos figyelmeztetések („beírások”) mellett az osztályfőnöki, de különösen az intézményvezetői tekintély lehet egy olyan utolsó mentsvár, amely segíthet a tanuló magatartásának javításában. Ez a lehetőség azonban nagymértékben függ az iskolát vezető személytől, pedagógiai és pszichológiai felkészültségétől. Egy humánus, problémafeltáró, konfliktuskezelő és támogató iskolavezetői beszélgetés a tanulóval, sokkal hatékonyabb, mint egy negatív, esetleg fenyegető, büntető hangvételű. Problémát jelent, hogy az igazgatói irodába történő küldés azt a látszatot keltheti, hogy minden kontrollt elvesztettünk a tanítványunk fölött. Az iskolaigazgató bevonásakor a szakpedagógus jelenléte egyéni mérlegelést igényel. A közös beszélgetés és a változás útjának közös megtalálása sok szempontból megalapozhatja a további interakciókat, tanórai történéseket.

Megjegyezzük, hogy a testnevelésórákon megnyilvánuló tanulói magatartásformákat észrevétlenül külső körülmények is jelentősen befolyásolják. Az iskolai testnevelés társadalmi, illetve helyi szintű iskolai megbecsültsége ilyen körülmény. A tantestület, illetve az iskola vezetésének saját élményein alapuló – sokszor negatív – hozzáállása, a testnevelés és sport másodlagos fontosságú műveltségterületként történő kezelése áthatja az egész iskola légkörét. Ráadásul a „készségtantárgy” sztereotípiával fémjelzett elmarasztaló kommunikáció az iskola tanulói számára is felismerhető jelentéstartalmat hordoz. Következésképpen, hogy erősödik a tanulóknál a tantárggyal szembeni negatív attitűd, a nemtörődöm, lenéző és a résztvenni nem kívánó hozzáállás.



9.7. Jane Nelsen pozitív fegyelmezési rendszere

Jane Nelsen a klasszikusnak számító fegyelmezési eszközök kritikája mellett, Alfred Adler és Rudolf Dreikurs pszichológusok filozófiájára és tanításaira építve korszakalkotó könyvet írt (Nelsen, 2013). Elméletét és módszereit összefoglaló néven **pozitív fegyelmezésnek** nevezi. Elutasítja azt a nézőpontot, amely szerint ahhoz, hogy egy gyerek jobban viselkedjen, először azt kell elérnünk, hogy rosszabbul érezze magát. Módszerei olyan szemléletmódot képviselnek, amelyekben sem a túlzott szigor, sem az engedékenységnek nincs helye. A szigor, mint túlzott kontroll szabadság nélküli rendet, a választás nélkülözését jelenti a „Megcsinálod mert én azt mondtam!” elvárása alapján. Az engedékenység ezzel szemben rend nélküli szabadságot, korlátlan választási lehetőséget közvetít, amely eredménye az „Azt csinál, amit akarsz!” érzése. Véleménye szerint a pedagógusok (és szülők egyaránt) gyakran esnek áldozatául a szigorúság és az engedékenység kettős csapdájának, amelyek hosszú távon nemkívánatos személyiségjegyek kialakulásához (megtanulásához) vezetnek. A sok büntetéstől például a gyerekek tipikusan vagy engedetlené vagy „riasztóan engedelmessé” válnak, az engedékenység pedig gyakran eredményez követelőző magatartást.

A pozitív fegyelmezés a fentiekkel ellentétben a **kölcsönös tiszteleten, a közös felelősségen alapuló együttműködésen alapul**, amelyet sokkal hatékonyabbnak tart, mint a hatalmi tekintélyelvre épített irányítást. Módszertana a szabadság és rend egyszerre jelen lévő kettősségére épít, amelyet minden esetben emberséges és határozott nevelői magatartás övez.

A büntetést teljes mértékben száműzi módszerei közül, hiszen a büntetés négy következménye a (1) nehezítés („Ez igazságtalanság!”); (2) bosszú („Majd bosszút álllok!”); (3) lázadás („Pont az ellenkezőjét fogom csinálni!”); (4) visszahúzóadás („Legközelebb nem kapnak rajta!” vagy „Hitvány ember vagyok!”).

Olyan módszereket alkalmaz, amelyek önfegyelemre, felelősségtudatra, együttműködésre és problémamegoldó készségre tanítja a gyerekeket.

A gyerekek rossz viselkedésformáinak megjelenése mögött négy olyan téves célt és gyermeki tévhitet nevez meg, amelyek általánosságban jellemzők. Ezek: (1) az indokolatlan figyelemfelkeltés („Csak akkor tartozom hozzád, ha figyelsz rám.”); (2) rosszul használt hatalom („Csak akkor tartozunk egymáshoz, ha én vagyok a főnök.”); (3) bosszúállás („Eltaszított magától, de legalább én is bánthatom.”); (4) vélt alkalmatlanság („Úgysem tarthatom senkihez, inkább feladom.”).

A fenti téves célok felismerése és a problémák kezelése érdekében a szerző rendszerezett megoldásokat javasol, amelyek közül mindenki megtalálhatja a neki legmegfelelőbbet az adott pillanatban, szituációban, egy adott probléma megoldása érdekében. A folyamat két kulcskifejezése a **meggyőzés (és nem legyőzés), valamint a bátorítás (a dicséret és kritika helyett)**.

Egyik hangsúlyos módszere az osztálygyűlés, amely szervezésének és rendszeres megvalósításának célja, hogy a diákok kölcsönös tiszteletet, együttműködést és a megoldásra koncentráció demokratikus módszereit tanulják, miközben szert tehetnek a hét legfontosabb „megélés és készség” tanulására.

A pozitív fegyelmezés fontos része a megoldásra való koncentráció megtanulása. Ennek kapcsán a gyermek megtanulhatja, hogy:

- mit kell tennie ahhoz, hogy tanuljon a hibájából,
- hogyan fejlesztheti a képességeit,
- a hibák alkalmat teremtenek a tanulásra,
- hogyan fejlesztheti a problémamegoldó képességét,
- álljunk meg egy percre, nyugodjunk meg, és csak utána oldjuk meg a problémát, ahelyett hogy azonnal reagálnánk,

- hogyan reagáljon kreatívan egy váratlan problémára, ahelyett hogy rosszul érezné magát és feladná,
- hogyan reagáljon helyesen (vagyis társadalmilag hasznos módon).

Jane Nelsen koncepciójának részletesebb bemutatására terjedelmi okokból nincs lehetőségünk. Könyve magyar fordításban is elérhető, amelyet szívből ajánlunk minden kedves olvasónknak akár szülőként, akár pedagógusként történő felhasználásra. A pozitív fegyelmezés módszereinek megismerésével számos új és hatékony fegyelmezési elv tanulható meg.



ÁLTALÁNOS ÚTMUTATÓ A FEGYELMEZÉSI PROBLÉMÁK ELKERÜLÉSÉHEZ

- Legyen pozitív a hozzáállásunk minden tanulóval szemben!
- Lelkesen és magabiztosan tanítsuk az adott tananyagot!
- Az elvárásainkat előzetesen és pontosan fogalmazzuk meg a tanítványainknak!
- Vonjuk be a tanítványokat a szabályok és szokások kialakításába!
- Irányítsuk és szervezzük (menedzseljük) célszerűen, valamint hatékonyan az osztályainkat!
- Érdekesen, változatosan és kihívásokkal teli módon dolgozzuk fel a tananyagot!
- Vegyük figyelembe az egyéni különbségeket és lehetőségeket, adaptáljuk (differenciáljuk) a feladatokat!
- Ha fegyelmeznünk szükséges, alkalmazzunk pozitív fegyelmezési módszereket!

Összefoglalás

A testnevelés- és diáksport-foglalkozások természetes velejárója, hogy a tanítványaink időnként rendetlenkednek, helytelen magatartást tanúsítanak. A fegyelmezetlenség legjellemzőbb okai között említhetjük a gyakorlási folyamat közbeni sikertelenséget, a tanári figyelemre törekvést, az unatkozást vagy éppen az önkontroll-mechanizmusok hiányát. Ezek a problémák a felszínen a tanulási környezet negatívvá válását, a koncentrált tanulás visszaszorulását eredményezik. Mindennapos pedagógiai feladat az ilyen helyzetek kezelése, amelyre léteznek hatékony és kevésbé hatékony – sőt romboló hatású – módszerek egyaránt.

A pozitív tanulási környezet fenntartásában számos proaktív és reaktív magatartásmentés-módszerrel élhetünk, amelyek különböző erősségűek és különböző pedagógiai helyzetek megoldására alkalmasak. Általános szemléleti alapvetés, hogy a nevelési

feladatok esetében is arra kell fókuszálnunk, hogy mit tanulhat a diák az adott helyzetből, hogyan tudjuk azt pozitív irányba mozdítani. Ez a nézőpont a pozitív fegyelmezés rendszerében is nagy jelentőséggel bír, ahol a legyőzés helyett a meggyőzés, a dicséret és kritika helyett pedig a bátorítás a kulcskifejezés.

Mielőtt azonban elkezdenénk ezen a területen erőteljesen beavatkozni, érdemes a saját pedagógiai ismereteinket és gyakorlatunkat feltárni, önreflektív módon megismerni. Ha sikerül beazonosítani a gyenge területeket, akkor képessé válhatunk kiváló testnevelés- és diáksport-foglalkozások vezetésére.

A megfelelő, kívánatos magatartásformák megerősítése elsődlegesen a pozitív interakciókon keresztül történik, amelyek verbális és nonverbális elemeket is tartalmaznak. A tárgyi jutalmakhoz kötött pozitív meg-

erősítés során számolnunk kell a jutalmak belső motívációt érintő kedvezőtlen hatásával. A tárgyi jutalmak mellett a testmozgás mint jutalom és a kiváltságok is segítik a kedvező magatartásformák erősítését. A proaktív módszerek közé tartozik az emlékeztetés, amely egy várható fegyelmezetlen magatartást előz meg, s ezzel segíti fenntartani a kedvező légkört. A gyakorlat során megfigyelhető jelenség a megkülönböztető bánásmód, amely a tanulók számára biztosított figyelem minőségi és mennyiségi jellemzőit takarja. A személyes és szociális felelősség kialakítása és fejlesztése célzott oktatási feladat, amelyre a testnevelésben önálló tantervi modell is rendelkezésre áll TPSR néven.

A reaktív fegyelmezési módszerek között kiemeltük a differenciált megerősítés módszereit, a kivárára építő fegyelmezési technikát, a közelségkontrollt és a tudatos figyelmen kívül hagyást. Komolyabb és többször előforduló magatartási probléma kezelését mindig az okok feltárásával kell kezdeni és módszeresen kell megtervezni. Ebben a négy szemközti elbeszélgetés kikerülhetetlen állomás. A kiállítás, a szóbeli és írásbeli figyelmeztetések már erőteljes fegyelmezési eszközök, amelyet az iskolai házirendben meghatározott erősséggel és sorrendben alkalmazhatunk. A legsúlyosabb magatartási problémák esetén a szülőkkel történő megbeszélés, az iskolapszichológus és intézményvezető bevonása is szükségessé válhat.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Melyek a fegyelmezetlenség legfőbb okai? Sorolja fel a legjellemzőbb okokat!
2. Hasonlítsa össze négy különböző erősségű negatív magatartási megnyilvánulást, és mutassa be, hogy milyen módon kezelné őket testnevelésórán!
3. Hogyan lehet eredményesen kialakítani a pedagógus tekintélyét? Miért alakult át a tekintély az elmúlt évtizedekben?
4. Melyek a megfelelő magatartás növelését segítő proaktív módszerek? Miben segítik a pozitív tanórai légkör kialakítását és fenntartását?
5. Melyek a tárgyi jutalomhoz kötött pozitív megerősítés lehetőségei?
6. Soroljon fel a testnevelésórákhoz kapcsolódó kiváltságokat, és indokolja meg, hogy miért alkalmassak a magatartás formálására!
7. Nézzon meg egy testnevelésórát, és egy táblázatban rendszerezetten jegyezze fel a tanulói fegyelmezetlenség okait és a pedagógus reakcióit. Elemesse a tapasztalatait és próbálja megítélni a látott módszerek hatékonyságát!
8. Sorolja fel az egyéni és osztályszintű jutalmazási rendszereket!
9. Mutasson be osztályszintű magatartáskorrekciós játékokat!
10. Mit jelent a Premack-szabály? Mutassa be egy példán keresztül!
11. Mi az oka, hogy az osztályszintű játékmegvonás nem javasolt magatartáskorrekciós módszer?
12. Mit értünk megkülönböztető bánásmódon, és mi a jelentősége a hatékony testnevelés-oktatás szempontjából?
13. Foglalja össze a Hellison-féle TPSR modell lényegét!
14. Soroljon fel és mutasson be példákon keresztül differenciált megerősítő módszereket!
15. Hogyan lehet eredményesen alkalmazni a szóbeli figyelmeztetést?
16. Mi a kiállítások módszere alkalmazásának alapfeltétele? Mikor és hogyan alkalmazható hatékonyan?
17. Állítson össze önmagának egy magatartási szerződést tartalmazó mintalapot! Milyen szempontokra kell figyelnie az összeállításnál?
18. Mit értünk logikus következményen és mi különbözteti meg a büntetéstől?
19. Ha kénytelenek vagyunk büntető eszközökhöz nyúlni, milyen szempontokat kell figyelembe vennünk alkalmazáskor?
20. Miért nem alkalmaz *Jane Nelsen* a pozitív fegyelmezés módszerei között büntetést, és mi a gyerekek rossz viselkedésének megjelenése mögött húzódó, legáltalánosabb 4 téves cél?

Irodalomjegyzék a 9. fejezethez

- Bagdy Emőke (2015). *Stresszkezelés és relaxáció alkalmazása a testnevelésben*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.), Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Brown, S., Brown, D., & Hussey, K. (1996). Promote Equality in the Classroom. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 9(6), 19-22.
- Cothran, D., Kulinna, P., & Garrahy, D. (2003). Students's Report of Misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 216-224.
- Davis, K. L. (2003). Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2), 55-82.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deline, J. (1991). Why... can't they get along? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(1), 21-26.
- De Voe, D. E. (1991). Teacher Behavior Directed toward Individual Students in Elementary Physical Education. *Journal of Classroom Interaction*, 26(1), 9-14.
- Dunbar, R. R., & O'Sullivan, M. M. (1986). Effects of Intervention on Differential Treatment of Boys and Girls in Elementary Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(3), 166--175.
- Evans, G. W. (2004). *The environment of childhood poverty*. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.
- Evertson, C., Emmer, E., & Worsham, M. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, J., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Lavay, B. W., French, R., & Henderson, H. L. (2006). *Positive Behaviour Management in Physical Activity Settings*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228-243.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the „overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- MacDonald, D. (1990). The Relationship between the Sex Composition of Physical Education Classes and Teacher/Pupil Verbal Interaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(2), 152-163.
- Nelsen, J. (2013). *Pozitív fegyelmezés*. Budapest: Reneszánsz Könyvkiadó Kft.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J., & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319-337.
- O'Leary, K. D., & Becker, W. C. (1968). The effects of intensity of a teacher's reprimands on children's behavior. *Journal of School Psychology*, 7(1), 8-11.
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2013). *Dynamic physical education for elementary school children* (17th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Premack, D. (1965). Reinforcement theory. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Révész László, Boronyai Zoltán, Rétsági Erzsébet, Vass Zoltán, & Csányi Tamás (2014). A testnevelésoktatás módszertani kérdései a mindennapos testnevelés fényében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(58), 1-57.
- Sands, W. A., Henderson, H. L., & Kilgore, J. (1999). The anger trap. *Technique*, 19(6), 6-10.
- Siedentop, D., & Taggart, A. (1984). Behavior analysis in physical education and sport. In W. Heward, B. Heron, B. Hill & J. Trapporfer (Eds.), *Focus on Behavior Analysis in Education*. Columbus, OH: Merrill.

Smith, R. E. (2006). Positive reinforcement, performance feedback, and performance enhancement. In Williams, J. M. (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed.) (pp. 40-56). Mayfield, CA: Mountain View.

Szabó Éva, Vörös Anna, & N. Kollár Katalin (2004). A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris.

Thomas, D. R., Becker, W. C., & Armstrong, M. (1968). Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematically varying teacher's behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 35-45.

Thomas, K. T., Lee, A. M., & Thomas, J. R. (2008). *Physical education methods for elementary teachers* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

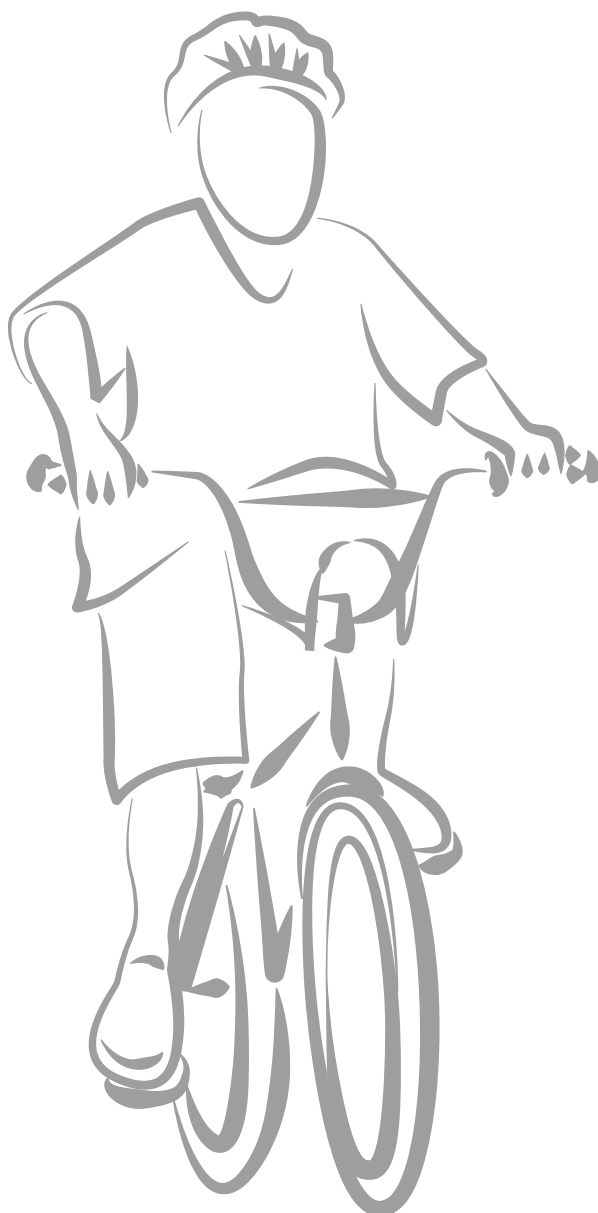
Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1991). Effects of Fitness Test Type, Teacher, and Gender on Exercise Intrinsic Motivation and Physical Self-Worth. *Journal of School Health*, 61(1), 11-16.

Yoncalik, O. (2010). Students' Misbehaviors in Physical Education Lessons: A Sample from Turkey. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 59-86.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.





10

A MOTIVÁCIÓ ÉS A MOTIVÁCIÓS KÖRNYEZET



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A motiváció és motivációs környezet meghatározása
- A motiváció tudományos megközelítései
- A motiváció interakciós nézőpontja
- A tanulási motiváció jelentése és jelentősége
- A magabiztosság, a célok, az énhatékonyság mint motiváció
- A feladatorientált motivációs klíma összetevői, a TARGET modell alkalmazása
- Az önmeghatározás motivációelmélete és a motivációs orientációk
- A személyes- és szituációs érdeklődés módszertana
- A motiváló pedagógiai környezet kialakításának szempontjai

A testnevelés és sport oktatásában lényeges célunk, hogy minden résztvevő motiváltan, a figyelmét összpontosítva és érdeklődve vegyen részt az oktatás folyamatában. Ez a típusú rendszeres és aktív jelenlét biztosítja a hosszú távú, rendszeres testmozgás, testedzés és sportolás iránti elköteleződés alapjait, az ehhez szükséges attitűdök és készségek felépülését.

A motiváció a tanulási környezet és a hatékony tanulás egyik meghatározó jellemzője, ezért el kell mélyülnünk a motiváció kérdéskörének elméleti háttérében és módszertani gyakorlatában. Meg kell ismernünk

azokat az elméleteket, pedagógiai elveket és módszereket, amelyek segítségével kedvezően tudjuk befolyásolni a tanítási-tanulási folyamatot átszövő **motivációs környezetet**.

A motiváció korosztályszerkesztett jellemzőkkel alakul ki egy tevékenység iránt – így a mozgás iránt is. Fejlődéslélektani szempontból fontos, hogy a mozgás alapvető pszichofiziológiai szükséglet, továbbá a testi és környezeti megismerés folyamatának leválaszthatatlan összetevője. Nem véletlen a kisgyermekek relatíve nagyfokú mozgásossága, amely szépen megmutatkozik a spontán, szabad játéktevékenységek során

is. Két- és hatéves kor között az életkorral együtt növekszik a közepes és nagy intenzitású mozgásmennyiség, amit 6 éves kortól kismértékű csökkenés követ 10 éves korig (Cooper és mtsai., 2015), majd felső tagozattól kezdődően egyre markánsabban csökken a fizikai aktivitás általános szintje, és nő az ülő tevékenységekkel töltött idő a fiúknál és lányoknál egyaránt (Ortega és mtsai., 2013). A jelenséggel együtt jár, hogy amíg az óvodáskorúak és kisiskolások nagyfokú lelkesedéssel és rendszerességgel vesznek részt a különböző mozgásos tevékenységekben, addig a felső tagozattól ez egyre inkább csökken, amit hazai attitűdkutatásokból is jól ismerünk (lásd 1. fejezet).

A fenti kutatási eredmények azonban csak általános trendek, és a tanulók mindennapjait jellemzik. Didaktikai szempontból azonban a strukturált tevékenységekre kell hangsúlyt helyeznünk, azaz a különböző irányított mozgásos tevékenységekre, testnevelésórákra és sportfoglalkozásokra. Ezek közül az iskolai testnevelés – mint kötelező és jelenleg mindennapos tanórai kötelezettség – a legfontosabb. Mivel a testnevelésórakon való részvétel nem önkéntes, ezért az egyéni sportérdeklődés sem tud általában érvényesülni. Mindebből fakadóan egyéni és osztályszinten egyaránt rendkívül jelentős eltérések tapasztalhatók a tanórai részvétel során tapasztalt motivációkban.

Amikor a tanórákon azt érzékeljük, hogy egyes tanulók (vagy csoportok, de akár az egész osztály) kedvetlenül, unalommal, minimális erőfeszítéssel vesznek részt (vagy tipikusan nem akarnak részt venni a tanórákon), szinte biztosak lehetünk benne, hogy a háttérben komoly motivációs problémák állnak. Ennek ellenkezőjeként, ha a tanóráinkat lelkesedés, nagyfokú koncentráció és erőfeszítés övezi, ahol a tanítványaink kihívásokat keresve, szívesen oldják meg a számukra tervezett feladatokat, akkor minden bizonnyal motivált viselkedésformákat láthatunk. Fontos kérdés tehát, hogy mit jelent a motiváció, milyen tényezők befolyásolják, és milyen módon tudunk olyan környezetet teremteni, amely kedvező motivációs alapokat és fejlesztést biztosít a tanítványaink számára.

Ezen a ponton, már a bevezetőben szeretnénk két fontos megállapítást tenni. (1) A motivált tanulással párhuzamosan jön létre hatékony tanulás, amely a minőségi testnevelés-oktatás egyik alapvető elvárása. (2) A motivált egyén képes az egészsége vagy magasszintű sporttevékenysége érdekében folyamatosan cselekedni, erőfeszítéseket tenni.

Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben egyre több panaszt hallani egyes szakemberek részéről a tanítványok motivátlanságáról, érdektelenségéről, nemtörődömségéről. Sokan nem akarnak részt venni a testnevelésórákon vagy sportfoglalkozásokon, mások indokolatlan felmentést kérnek, megint mások unottan végzik feladataikat. A gyakorlatban ez a jelenség számos, jól körülhatárolható okra vezethető vissza, amelyben mindkét félnek (tanulónak és pedagógusnak) egyaránt van felelőssége. Gyakran hallani a „bezzeg az én időmben” vagy az „ezekkel a gyerekekkel nem lehet dolgozni” típusú megnyilvánulásokat, amelyek a felelősség áthárításának egyértelmű jelei. Tudjuk ugyanakkor, hogy következetes és professzionális módszertani megoldásokkal a motivációhiány nemcsak megszüntethető, hanem **a motiváció fejleszthető tulajdonság** is egyben.

A motivációs problémák természetesen nem csupán a testnevelésórák elszigetelt jellemzői, hanem minden tantárgy vagy egyéb tevékenység esetében, de magára az iskolára vonatkozóan is jelentkezhetnek (iskolai és tanulási motiváció), amely így összetett, a testnevelésórákon túlmutató problémahalmazná nő.



10.1. A motiváció fogalma és tudományos megközelítései

A motiváció szó a latin „*movere*” kifejezésből származik, melynek jelentése mozogni, mozgatni. Gyűjtőfogalom, elsősorban a pszichológia tudományának egyik kulcsfogalma, amelyet a neveléstudomány elsősorban a tanulás szempontjából vizsgál. Az általános didaktika ennek megfelelően kiemelten kezeli a **tanulási motiváció** fogalmát, és a motivációt a hatékony tanulás elemi feltételeként (eszközöként) értelmezi. 1963-ban Kiss Árpád így fogalmazott: „*Semmilyen életkorban sincs tanulás motiváció nélkül*” (43. o.). Az immáron 55 éves állítás a mai napig megállja a helyét, hiszen összhangban van a korszerű motivációelméletekkel, ahogy a következőkben ezt látni is fogjuk.

A motiváció bonyolult lélektani rendszer, amely Santrock (2018, 424. o.) meghatározása alapján „*magában foglalja azon folyamatokat, amelyek gerjesztik, irányítják és fenntartják a viselkedést*”.

Sage (1977) szerint két lényegi összetevője van. Az első az **egyén erőfeszítésének iránya**, amely arra ad magyarázatot, hogy az egyén vajon miért keres bizonyos helyzeteket, tevékenységeket vagy érdeklődik azok után. Az **erőfeszítés intenzitása** a második összetevő, amely pedig arra vonatkozik, hogy az egyén mennyi energiát fektet be egy adott szituációban. Weinberg és Gould (2014) szerint az erőfeszítés iránya és intenzitása általában összefügg, ez azonban nem szükségszerű. Aki például egy adott tevékenységben részt vesz (pl. egy játékban), az nem feltétlenül hozza ki magából a legtöbbet az adott helyzetben. A testnevelés szempontjából a kívánatos az lenne, ha a diákok érdeklődéséhez, tevékenységéhez (az erőfeszítés iránya) nagyfokú erőfeszítés is társulna (az erőfeszítés intenzitása) a megvalósítás – így a hatékony tanulás – érdekében.

A motiváció elméletét sokan, sokféle tudományos megközelítésből alakították, így a motiváció más és más teória alapján is értelmezhető. Santrock (2018) négy alapvető pszichológiai megközelítés mentén foglalta össze ezen megközelítések jellemzőit.

A **viselkedéses megközelítés** szerint a jutalmazás és büntetés eszközei játszanak főszerepet a motiváció alakulásában. Pedagógiai szempontból a jutalmak és büntetések (külső) ösztönző szerepet töltenek be. Az ösztönzők pozitív vagy negatív ingerként képesek motivációs hatást kifejteni. A jutalmazás és büntetés a hagyományos pedagógiai gondolkodás egyik eszköze, amellyel a kívánt magatartásformák megerősítését és a nemkívántak elhagyását célozzák. A pedagógiai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy amennyiben a tanuló helyes magatartásformát választ, megfelelően viselkedik vagy jól dolgozik, akkor jutalmat kap. Ha ennek ellenkezője történik, akkor pedig megbüntetik vagy megvonják a jutalmat. A pedagógusok folyamatosan alkalmaznak jutalmazó és büntető eszközöket a mindennapok során, továbbá az iskolák házirendje is tartalmazza a rendszerszintű jutalmazó és büntető intézkedéseket. A gyakorlatban a fenti ösztönzők tárháza rendkívül színes, amelyek között van kifejezetten káros (sőt törvényellenes), és van jól alkalmazható megoldás is. Az előző fejezetben a magatartásszabályozás szempontjából tárgyaltuk a témát, ahol kitértünk a jutalmazás és büntetés belső motivációt befolyásoló szerepére, amit fokozottan szem előtt kell tartanunk tevékenységünk során.

A **humanisztikus megközelítés** a tanulói személyiség fejlődésre törekvését, a sors és a pozitív értékek szabad megválasztásának lehetőségét, az önmegvalósítást hangsúlyozza. Maslow (1971, 1983) – mint a humanisztikus pszichológia egyik kiemelkedő képviselője – szerint az emberi szükségletek hierarchikus egymásraépültségben befolyásolják a viselkedést. Elméletében először öt, később két csoportban hét szükségleti szintet különített el (10.1. ábra).

Az alsó szükségleti szinteket hiányszükségleteknek nevezte, amelyek kielégítésével megszűnik azok motivációs készítése. A felső szinteket pedig a létszükségleteknek, amelyeket soha nem lehet teljes mértékben kielégíteni. Az elmélet szerint a magasabb szükségleti



10.1. ábra: A Maslow-féle szükséglethierarchia

szintek akkor motiválhatják az embert, ha az alacsonyabb rendűek – legalább részben – ki vannak elégítve.

Maslow elméletét számos kritika érte az elmúlt évtizedekben (pl. Geller, 1982; Neher, 1991, Rutledge, 2011), amelyek szerint nincs kellő tudományos bizonyíték, amely az elméletet megalapozná. További kritikai szempontként jelenik meg, hogy az ember tudatosan le tudja szabályozni hiányszükségeit a magasabb rendű szükségletek kielégítése érdekében, valamint, hogy minden szükséglet mögött létezik valamiféle szociális kapcsolat. A szükségletek tehát nem hierarchikus rendben szerveződnek, hanem interaktív, dinamikus rendszert alkotnak (Rutledge, 2011).

Pedagógiai szempontból lényeges, hogy az alapvető biológiai szükségletek kielégülése befolyásolja a tanulást. Könnyű belátni, hogy az éhség, a szomjúság, vagy az alváshiány, pihenés hiánya mennyire akadályozza a normális iskolai létet, a tanulásra összpontosítható koncentrációt. További problémát jelent, ha a gyermek biztonságérzete sérül, ha állandó félelemmel (pl. zaklatás!) van jelen az iskolában, tanórán, sportfoglalkozáson.

A **szociális megközelítés** abból indul ki, hogy az embernek szüksége van biztonságos emberi kapcsolatokra, kötődésre. Szükséges számukra a közeli, barátságos emberi kapcsolatos kialakítása, fenntartása és helyreállítása. A társakkal történő időtöltés, a szülői kötődés, és a pedagógusokkal kapcsolatos pozitív kapcsolat vágya egyaránt motivációt jelent. Kutatásokból tudjuk, hogy az iskola óvó-támogató ereje, a tanulói közösség és a pedagógusok jó viszonya, személyközi kapcsolatai pozitívan hatnak a tanulási attitűdökre, és nagyobb elégedettséget alakítanak ki az iskolával szemben (Wentzel, 2016). Ehhez nagymértékben hozzájárul, ha a tanuló az iskolához mint közösséghez tartozónak tekinti magát, amely a fizikai és mentális egészségén túl a tanulási eredményeit is kedvezően befolyásolja (Walton és Cohen, 2011).

A **kognitív megközelítés** szerint alapvetően a gondolkodás szabályozza a motivációt. Korábban láttuk, hogy a viselkedéses megközelítés a motivációt külső megerősítések, ösztönzők eredményének tekintette. A kognitív megközelítés a belső, személyes szabályozó folyamatokra épít. A motiváció kognitív megközelítésű kutatásainak mennyisége az elmúlt két-három évtizedben ugrásszerűen nőtt. A fókusz pedig olyan területekre helyeződött, mint az egyéni célok szerepe a motivációban, a sikerre és kudarcra vonatkozó nézetek a teljesítménnyel összefüggésben, illetve hogy az erőfeszítésekkel mennyire befolyásolható a környezet vagy a saját teljesítmény, eredmény. A megközelítés szerint a tanulók számára sokkal nagyobb felelőséget kell adni a saját eredményeik befolyásolhatóságában (Miele és Scholer, 2016). Fontos kiindulópontja és kutatási területe eme nézőpontnak a **kompetenciamotiváció** (White, 1959) jelensége, amely szerint az ember belső késztetése, hogy a környezetével hatékonyan bánjon, és önállóan legyen képes megoldani problémákat.

Az említett tudományos megközelítések konkrét elméletek és az elméletekből következő módszertani elvek formájában segítik a pedagógia eszköztárát.

10.2. A motiváció interakciós nézőpontja

Mindannyiunkban kialakul egyfajta nézőpont arról, hogy mi motivál egyes személyeket vagy éppen magunkat. Ezt saját magunk és mások megfigyeléséből általánosítjuk. Mindenki egy kicsit másként tekint arra, hogy kit, mi motivál egy adott helyzetben, s ezek a feltételezések gyakran nagyon messze állnak a valós mozgatórugóktól. Fontos tehát annak megértése, hogy az embereket – így a tanítványainkat is – egy adott helyzetben vagy tevékenység során teljesen különböző tényezők motiválhatják, amelyek ráadásul folyamatosan hatnak egymásra. Ezek a tényezők két fő nézőpontba sorolhatók, amelyek az egyéni és a környezeti jellemzőket fogják át. A két nézőpont metszéspontjában áll az úgynevezett interakciós nézőpont.

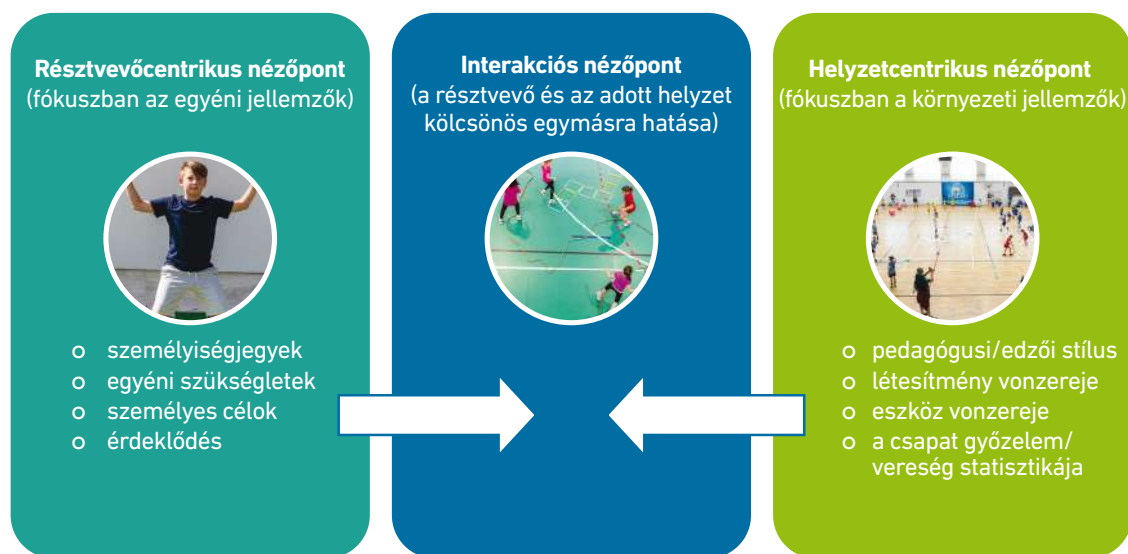
A fent említett nézőpontot jelenítették meg *Weinberg és Gould* (2014) (10.2. ábra).

A **résztevőcentrikus nézőpont** fókuszában az egyéni jellemzőkből fakadó motivációk állnak. A személyiségjegyek, az egyéni szükségletek és a személyes célok, valamint az érdeklődés ilyen példák. Ha egy tanuló iszonyatos energiákat mozgósít annak érdekében, hogy az osztály legjobbja legyen testnevelésből, akkor az ő egyéni céljai irányítják a viselkedését. Ha azonban

a pedagógus folyamatosan negatív visszajelzéseket ad számára a teljesítményével összefüggésben, akkor gyorsan csökkenni fog ezirányú törekvése.

A **helyzetcentrikus nézőpont** az előzőekkel ellentétben a környezeti tényezőket helyezi a középpontba, és úgy véli, hogy a motiváció alapjaiban szituációfüggő. Képzünk el egy hosszútávfutásban lelkes tanuló, aki rendszeresen eljár a barátaival kocogni. A tanára szeretné egy futóversenyre benevezni őt, aki viszont nem akar részt venni benne. Habár a tanuló szeret futni, de versenykörnyezetben nem akarja megmérettetni magát, tehát elsősorban a helyzet alakítja a motivációját.

A sportpszichológia egyértelműen elzárkózik mindkét fenti nézőpont kizárólagos képviselésétől, és a kettő ötvözetét, vagyis az **interakciós nézőpontot** szorgalmazza. Eszerint egy tanulási- vagy teljesítményhelyzetben az egyéni jellemzőket és a szituációt egyaránt, azok interakciójában kell vizsgálni, hiszen maga a teljesítmény is ilyen mezőben jön létre. A testnevelésórán, sportfoglalkozásokon és egyébként bármilyen oktatási helyzetben, az interakciós nézőpont szerint kell elemeznünk tanítványaink motivációit, cselekvéseit.



10.2. ábra: A motiváció interakciós nézőpontjának összetevői

10.3. A tanulási motiváció

A motiváció területének egy mindenkit érintő, speciális területét a **tanulási motiváció** jelenti. *Fejes József Balázs* (2015) definícióját alapul véve a **tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamatot** tekintjük tanulási motivációnak, amely egy igencsak komplex jelenségkör. A terület pedagógiai szempontból kulcsfontosságú, hiszen ez fogja eldönteni, hogy kész-e bekapcsolódni egy feladatba és megtanulni valamit az egyén, ha pedig igen, akkor mennyi ideig és milyen minőségben fog erőfeszítéseket tenni a folyamatba.

A tanulási motiváció jelentőségét több oldalról is megérősíthetjük. Egyrészt az élethosszig tartó tanulás egyik alapvető feltétele, hogy a tanulási, fejlődési igény áthassa a mindennapjainkat. A folyamatos gazdasági, társadalmi, munkaerőpiaci és technológiai változások állandó tanulásra kényszerítenek bennünket. Másrészt a tanulás egyre hangsúlyosabban történik informális (nem tanórán, nem szervezett keretek között) és nemformális (pl. otthon, múzeumban, online) környezetben. Az életünk legnagyobb részében ilyen körülmények között tanulunk. Harmadrészt nem tudjuk meghatározni, hogy várhatóan 15-20 év múlva milyen igényei lesznek a munkaerőpiacnak, milyen új szakmák, technológiák jelennek meg, és melyekre nem lesz egyáltalán szükség. Végül negyedik szempontként – saját területünkhöz kapcsolódóan – kiemeljük a motiváció, azon belül a tanulási motiváció nélkülözhetetlen szerepét abban, hogy élethosszig fenn tudjuk tartani az egészségtudatos, fizikailag aktív magatartásformáinkat, életvezetésünket.

Az oktatásmérettel foglalkozó szakemberek körében egyre elterjedtebb nézet, hogy az iskolarendszerben elsődleges feladattá válik a tudás megszerzéséhez kapcsolódó képességek kialakítása, a tanulási motiváció fejlesztése (Csapó, 2002; Fejes, 2010). Megteremtésére és fejlesztésére már nem csupán a hatékony tanulás és tudásszerzés eszközeként kell tekintenünk, hanem a nevelés és oktatás egyik központi tényezőjévé kell válnia!

Tudományos kutatások sora erősíti meg, hogy a motivált egyének hatékonyabban tanulnak, sikeresebbek a tanulásban, könnyebben veszik az iskolai akadályokat. A magas szintű motiváció jelenléte az osztályokban mélyebb megértést, nagyobb kreativitást, produktivitást és tanulási teljesítményt eredményez (Filgona és mtsai., 2020). Fontos tehát, hogy olyan módszereket alkalmazzunk, amelyek kedvező motivációs feltételeket biztosítva aktivizálják és erőfeszítésre készítessék a tanulókat.

Iskolai szinten a motiváció egyik központi helyszíne maga az osztálytermi környezetben (testnevelésben az osztálytermi környezet értelemszerűen a tornateremre és egyéb használt infrastruktúrára vonatkozik) jön létre, amelyre a pedagógusoknak a módszereiken keresztül alapvető befolyása van. Problémát jelent ugyanakkor, hogy a motiváció megteremtését, fenntartását és fokozását célzó tevékenységrendszer minden esetben a **tanítványok egyéni észlelésén keresztül** érvényesül. Ebből fakadóan egy tanulócsoporthoz használt módszer igencsak eltérő egyéni reakciókat fog kiváltani a gyerekekből.

Tegyük fel, hogy a motiváció érdekében egy hagyományos megközelítést, a Premack-elvet alkalmazzuk. Óra elején bejelentjük, hogy amennyiben magasfokú koncentráció mellett vesznek részt tanítványaink a gyakorlás során, akkor az egyik kedvenc játékukat fogjuk az óra végén játszani. Ebben a helyzetben szinte biztosak lehetünk abban, hogy lesznek olyan gyerekek, akiket nem hogy motiválná a felkínált jutalom, hanem kifejezetten csalódottakká válnak. Ők ugyanis nem kedvelik az adott játékot, ezért az már az óra elején kedvüket szegi. A módszer tehát különbözőképpen hatott a tanulókra. (Megjegyezzük, hogy egyrészt a játék nem az óra végének a jutalma, hanem az oktatási folyamat részeként az alkalmazó gyakorlás fontos eleme, továbbá, hogy számos egyéb, sokkal hatékonyabb módszer létezik a motivált részvétel érdekében.)

Az egyéni szintet túllépve osztályszinten is tapasztalhatunk nagyfokú különbségeket. Az előző példánknál maradvá elképzelhető, hogy az az egyik osztály esetében összességében kedvező motivációs feltételeket teremt, míg egy másik osztály esetében nem. A módszerek tehát nem csupán egyéni szinten járnak különböző hatással, hanem osztályszinten is beazonosíthatók bizonyos különbségek. Ez a jelenség összefügg a csoport által korábban megszokott oktatási módszerekkel, tanulási környezettel. Számtalanszor ért már bennünket is olyan élmény, amikor egy új módszer alkalmazásakor az osztály értetlenül és motiválatlanul állt előttünk. Tipikus jelenséggel van dolgunk, amikor a hagyományos, direkt oktatásmódszertani keretek között zajló órákat követően addig ismeretlen, a tanulók egyéni kezdeményezéseire, kreatív, alkotó jelenlétére építő feladatot kérünk. A diákoknak is erőfeszítést kell tenniük a saját komfortzónájukból történő elmozdulásra. Ha egy osztály az évek alatt megszokta, hogy mindig mindent a ta-

nár ír elő, nekik pedig csak feladatot kell végrehajtaniuk különösebb alkotó jelenlét nélkül, akkor evidens, hogy az új helyzetben először leginkább a passzivitás lesz tipikus. El kell fogadnunk, hogy olykor időre van szükség, amíg diákjaink aktivizálják magukat.

Könnyebb a pedagógiai helyzetünk, ha „tiszta lappal”, azaz módszertani megszokások nélkül indul egy osztály. Ebben az esetben ugyanis a színes és változatos oktatásmódszertani eljárásaink mindig új impulzust adva fogják a tanulóink érdeklődését és lelkesedését fenntartani.

Mindezeket figyelembe véve kijelenthető, hogy a motivációra építő, azt kiemelten kezelő tanulási környezetnek léteznek olyan közös jellemzői, amelyek a diákok látásmódjában hasonlóan pozitívak, és hasonlóan kedvező attitűdöt, magatartásformát váltanak ki. A továbbiakban részletesen tárgyalni fogjuk ezeket.

10.4. A motivációs elméletek áttekintése

Annak érdekében, hogy tudatosan legyünk képesek az alkalmazott módszereinken keresztül a pozitív motivációs környezet kialakítására, meg kell ismerkednünk a testnevelés és sport területén leggyakrabban vizsgált

és felhasznált motivációs elméletekkel (10.1. táblázat). Az összefoglalásban erősen támaszkodunk *Shimon* (2019) és *Blankenship* (2017) áttekintésére.

ELMÉLET	SZERZŐK	KIEMELT FOGALMAK
Kompetenciamotiváció	Harter (1981)	önbizalom, észlelt kompetencia, külső és belső kontroll
Szociális tanuláselmélet	Bandura (1986)	énhatékonyság, előzetes tapasztalat, modell
Attribúciós elmélet	Weiner (1985)	siker és kudarc okai, kontrollálhatósága
Teljesítmény-cél elmélet	Nicholls (1984)	feladatorientáció és egoorientáció, motivációs klíma
Önmeghatározás elmélete	Deci és Ryan (1985, 2000)	autonómia- és kompetenciaészlelés, kötődés, intrinsic és extrinsic motiváció
Érdeklődésalapú elmélet	Hidi (1990)	egyéni és szituációs érdeklődés

10.1. táblázat: Hat alkalmazott motivációs elmélet a testnevelés és sport területén

10.5. A magabiztosság mint motiváció, a kompetenciamotivációs elmélet

Harter (1981) elmélete az egyéni kompetencia megéltetésének, vágyának motívumára épít, amelyet egy specifikus területen vagy tevékenység végzésekor érez valaki. Magas szintű kompetenciamotiváció akkor jelentkezik, ha a tanuló kompetensnek, azaz magabiztosnak érzi magát az adott feladatban, és úgy érzi, hogy ő maga kontrollálni tudja azt. Ez a tudat pozitív érzelmeket generál, és megteremti a feladat elvégzéséhez szükséges erőfeszítést. Ezzel ellentétben az alacsony kompetenciaéztetés és a külső kontroll éztetése (pl. tanár, társ vagy feladatneheztség, tehát olyan tényezők, amik az egyénen kívül állnak) negatív érzésekkel és alacsony motivációval párosulnak.

A kompetencia és kontroll éztetését jelentősen befolyásolják: (1) a feladat nehezősége; (2) a tanulás közbeni külső visszajelzések és megerősítések; (3) a célorientáció.

1. Az optimális tanulási feladatnehezőség jelentőségeről már sokszor ejtettünk szót a korábbi fejezetekben. A túl könnyű vagy éppen túl neheznek bizonyuló feladatok ugyanis egyaránt gátolják a motivációt. Túl nehez feladatok esetén a rendszeres kudarcélmény alacsony kompetenciaéztetéshez és a külső kontroll éztetéhez vezet, míg a túl könnyű feladatok sikeres megoldása által megélt kompetencia (különösen, ha túlzott dicsérettel párosul) akár csökkentheti is az éztelt kompetenciaszintet.
2. A külső visszajelzések és megerősítések ugyancsak befolyásoló tényezők. A tanuló szempontjából jelentős személyek (pedagógus, szülő, társ) pozitív visszajelzései és megerősítései kedvezően hatnak, míg a negatív visszajelzések vagy a próbálkozások figyelmen kívül hagyása kedvezőtlenül. Hangsúlyozandó, hogy a túlzó, s ezzel jelentéktelenné váló dicséretet társítása a sikeres végrehajtásokhoz rombolja az éztelt kompetenciaszintet.

3. Harter szerint az egyének célorientációját két alapvető irányba befolyásolják a külső visszajelzések. Ha a dicséret és bátorítás mellett specifikus, korrektív visszajelzés társul a feladathoz (amely támogató és a továbbfejlődés irányait láttatja), akkor úgynevezett **intrinsic, azaz belső motivációs irányultság** alakul ki. Ha viszont a megerősítés hiánya, nem kapcsolódó visszajelzések vagy éppen túlzottan negatív visszajelzések dominálnak, akkor **extrinsic (külső) motivációs irányultság**.

FEJLŐDÉSLELEKTANI SZEMPONT

Fejlődéslelektani szempontból említésre méltó, hogy a gyermekek az életkor növekedésével egyre pontosabban válnak képessé a különböző területeken (pl. kézügyesség, mozgásügyesség, intelligencia) megmutató kompetenciájukat értelmezni. Fry és Duda (1997) szerint ennek egyik oka, hogy egyre inkább lehetővé válik a teljesítményüket a képességeik és erőfeszítéseik mentén szétválasztani. Ezért van az, hogy a kisgyermekek tipikusan magasabb éztelt kompetenciaszinttel rendelkeznek, mint idősebb korban. A tapasztalattal együtt ugyanis megtanulják, hogy a feladathoz társított erőfeszítés néha az alacsony képességszint miatt szükséges. Az éztelt kompetencia életkorfüggő változásának másik okát a kutatók a koragyermekkortól fokozatosan erősödő társas összehasonlítással, azaz a fokozódó egoorientációval magyarázzák.

KIEMELT MÓDSZERTANI KÖVETKEZMÉNYEK

Az elmélet alapján fontosnak tartjuk olyan környezet megteremtését, amelyben a tanuló meg tudja élni a saját kompetenciáját azáltal, hogy optimális nehezőségű tanulási feladatokat kell megoldania. Az adott feladatban ügyesebbnek mutató diákok esetében tipikus, hogy láttatni szeretnék magukat, meg akarják muttatni, hogy mit tudnak. Szívesen vesznek részt kihí-

vást jelentő és érdekes feladatokban. Cél tehát, hogy a feladatok differenciálásával ezt az érzetet mindenki számára biztosítsuk, amelyhez így pozitív érzelmek és erőfeszítés fog társulni. A kevésbé ügyesek számára már a kezdetekkor is olyan feladatnehézséget kínál-

junk, amelyet nagyfokú sikerességgel képesek megoldani. A tanulást kísérvé a próbálkozásokhoz illesztett, éppen elégséges pozitív és specifikus visszajelzés, amely támogató céllal a továbbfejlődés irányait is magában hordozza.

10.6. Az énhatékonyság mint motiváció, a szociális tanuláselmélet

Bandura (1986) elméletének egyik kulcsfogalma az úgynevezett **énhatékonyság**, amely egy célzott magatartásformára vagy egy feladatmegoldás várható sikerességére vonatkozó előzetes elvárást jeleníti meg. A viselkedést közvetlenül befolyásolja azáltal, hogy bejósolja a cselekvés várható eredményét (Williams és Rhodes, 2016). Testnevelésórai környezetben ez magával vonja, hogy a kiadott feladatok végrehajthatóságát, vagyis a sikeres megoldás valószínűségét mérlegelik a gyerekek, gyakran arról is előre döntenek, hogy képesek-e megcsinálni azt vagy sem. Ha a válasz nem, akkor magát a feladatot is visszautasíthatják.

Az énhatékonyság hat különböző forrásból táplálkozik: (1) elsajátítási tapasztalatok/teljesítmények; (2) behelyettesített tapasztalatok/modellzés; (3) szóbeli meggyőzés; (4) élettani állapot; (5) érzelmi állapot; (6) képzeleti tapasztalatok.

1. Az elsajátítási tapasztalatok azokat az előzetes és megélt teljesítményeket jelentik, amelyek sikeressége vagy sikertelensége meghatározza az elvégzendő feladathoz kapcsolódó énhatékonyság-érzetet. Ha a múltban például a labdás gyakorlatok egy gyermek számára állandó kudarccal végződtek, akkor nagy valószínűséggel motiválatlan lesz ezen a területen, hisz várható a negatív kimenet. Ez különösen egy új mozgás tanulásának korai szakaszában kritikus.
2. A behelyettesített (vikariáló) tapasztalatok is befolyásolják az énhatékonyságot. Amennyiben az elvégzendő feladatot megelőzően a tanuló egy sikeres

végrehajtást figyelt meg, az növeli az énhatékonyság érzetét, sikertelen megoldás megfigyelése viszont csökkenti. Egy-egy mozgás sikeres megoldásának megfigyelése előzetes tapasztalás nélkül megteremti a lehetőséget a képességszint megítélésére, ami növeli az énhatékonyság-érzetet. A hasonló képességű és korú társak mozgásának megfigyelése azért is erőteljes pedagógiai értéket képvisel, mert ezáltal pozitívan hatunk az énhatékonyságra. („Ha ő is meg tudja csinálni, én is képes leszek rá!”)

3. A szóbeli meggyőzés szerepe az, hogy megerősítse az elsajátítással kapcsolatos alapvető képességek meglétét a tanulóban. Pozitív, támogató és hatékony kommunikációs formulákkal, visszajelzésekkel kellő önbizalmat ébreszthetünk tanítványainkban egy feladattal szembeni bizonytalanság esetén. Fontos kitétel ugyanakkor, hogy amennyiben a meggyőzés irreális teljesítményre vonatkozik, vagyis azt akarjuk elhitetni, hogy ő is képes arra, amire valójában még messze nem, akkor hibát követünk el. Ebben a pillanatban a pedagógiai bizalom sérül, és az énhatékonyság csökkenni fog a garantált kudarc miatt. A személyes hitelesség alapfeltétele a folyamatnak.
4. Az élettani állapot azt jelenti, hogy az egyén miként tekint a saját testének jelzéseire, változásaira a feladat közben. Ha egy adott helyzetben a testi reakciók ismeretlenek a gyermek számára (pl. túlzott fáradás, izomfájdalom, magassági félelem) ez aggodalommal tölti el őt, és csökkenni fog az

énhatékonyság szintje. Végző soron magát a részvételt is akadályozhatja. Ahogy megtapasztalja és megszokja a testi reakciókat, megtanulja, hogy edzéssel jobb teljesítmény érhető el, úgy kedvezően alakul a motiváció is.

5. Az érzelmi állapot és hangulat ugyancsak énéhatékonyságot befolyásoló faktor. A pozitív érzelmi állapotok (boldogság, öröm, vidámság, nyugalom) jóval kedvezőbb hatást fejtenek ki, mint a negatívok (félelem, szomorúság, szégyenérzet vagy szorongás) (Maddux és Meier, 1995).
6. A képzeleti tapasztalatok (imagináció) egy-egy tanulási vagy teljesítményhelyzet elképzelését jelentik. A pozitív képek és a felidézés (pl. egy sikeres végrehajtásról) növelik az énéhatékonyságot, a negatívok azonban csökkentik.

KIEMELT MÓDSZERTANI KÖVETKEZMÉNYEK

Az énéhatékonyság hat forrása közül a pedagógiai folyamatban minél többre tudunk kedvezően hatni, annál nagyobb hatást érhetünk el a tanulóink énéhatékonyság énézetének növelésében, s ezzel együtt motiválóbb környezetet teremtünk. Legfontosabb faktorként arra te-

kintünk, hogy az előzetes, nagyfokú sikerességgel végzett gyakorlás megalapozza az új, mozgásos feladatok tanulásának sikerességébe vetett hitet. Kiemelt szempont tehát, hogy olyan nehézségű feladatokkal kezdjük az oktatást, amelyek nagyfokú sikerességet hordoznak magukban! A feladatok nehézségének illesztése a tanulói tudásszintekhez a progresszív feladatfelépítés folyamatában nagyon fontos módszertani eleme az énéhatékonyság növelésének, s ezzel az önbizalom és kitartás fejlesztésének!

A hasonló korú és képességű társak mozgásmegfigyelése lehetőségének biztosítása elérhető és követhető kortársmodellként kínál a diákok számára a tanúláshoz. Alkalmazzunk tehát rendszeresen tanulói bemutatást! Használjuk ki a meggyőzés erejét, és reális célok mentén segítsük bizonytalan tanítványainkat! Ha az osztály bátran gyakorol, próbálkozik, és erőfeszítést tesz a feladatokba akkor is, ha azok kihívást jelentenek számukra, jó eséllyel kellő énéhatékonysággal rendelkeznek.

Vegyük figyelembe, hogy az énéhatékonyság nem egy átfogó személyiségösszetevő, hanem szituációfüggő tulajdonság, amely függ a feladattól, a tanulási helyzettől és az előzetes tapasztalatoktól!



10.1. kép: A pozitív, támogató visszajelzés testnevelésórán

10.7. A siker mint motiváció, az attribúciós motivációelmélet

Weiner (1985) attribúciós elmélete talán a legszéleskörűbben alkalmazott motivációteória a testnevelés és sport területén. Az attribúció magyar kifejezéssel élve tulajdonítás (Réthyné, 1993), amely egy teljesítmény eredményét (pl. mozgásfeladat sikerességét) befolyásoló okok észlelésén alapul. A szerző szerint egy teljesítmény eredménye kapcsán az egyén keresi azokat az okokat, amelyek közrejátszottak abban – különösen, ha az eredmény nem várt, negatív vagy fontos. Az történik tehát, hogy a tanulóban létrejön egy kép arról, hogy a sikereit és kudarcait mi okozza. Az attribúciók jelentősége, hogy befolyásolják a jövőbeli sikerekkel és kudarccal kapcsolatos egyéni várakozásokat és a kapcsolódó érzelmi reakciókat, vagyis alapvetően befolyásolják az egyéni motivációt (Biddle és mtsai., 2001). A testnevelést tekintve csak gondoljunk bele, hogy például egy sikertelen végeredményt mennyi mindennel magyarázhatunk. Ilyenek például, hogy: „*túl nehéz a feladat*”, „*nem voltam felkészülve*”, „*fáradt voltam*”, „*nem vagyok elég jó hozzá*”, „*pechem volt*”, „*fúj a szél*”, „*a játékvezető volt a hibás*”, „*túl erős volt az ellenfél*”.

A felsorolt okok 3 fő kategóriába sorolhatók.

1. Stabilitás

Egy attribúció stabilitása meghatározza, hogy a jövőbeli teljesítmény mennyire biztosan lesz sikeres vagy kudarcos. A képesség például stabil attribúciónak, míg az erőfeszítés és szerencse instablnak tekinthető. Ha a tanuló sikerre vonatkozó nézetében a magas képességtudat meghatározó, akkor az erőfeszítésre készíti, hiszen valószínűleg ugyanolyan sikeres teljesítményt fog nyújtani, a motivációs szintje magas lesz. Ha viszont kudarcait az alacsony képességtudatnak tudja be, akkor a várakozásai is kudarcot jeleznek előre, ezért mind az erőfeszítése, mind a motivációs szintje alacsony lesz.

Ha a sikert instabil okokra vezeti vissza (pl. szerencseje volt vagy túl könnyű volt a feladat), akkor nem

várja az újabb sikert, alacsony erőfeszítés mellett motiváltalanná válik. Ha viszont a kudarcot magyarázza instabil okokkal (pl. „nem tettem bele kellő energiát”), az pozitív változást hozhat magával és motiváltabb viselkedéshez vezethet (pl. „ha gyakorlom, sikerülni fog”).

2. Okság helye

A teljesítmény okai visszavezethetők belső és külső tényezőkre. A képességtudat és az erőfeszítés tipikus belső attribúciók, míg a feladatok nehézsége, a társak vagy az ellenfél külsők. A siker- és kudarcélmény erős érzelmi hatásokkal jár együtt. A belső tényezők (pl. magas képességszint vagy erőfeszítés) mentén elért sikerekkel pozitív érzelmek járnak együtt (elégedettségérzés, öröm) és növelik az önbizalmat, míg a külső okokkal azonosított sikerek (pl. szerencse vagy túl könnyű feladat) kevésbé pozitív érzelmekkel járnak együtt. A belső tényezők miatt megélt kudarok (pl. „nem vagyok elég jó”) kedvezőtlenül hatnak az önbizalomra, és olyan negatív érzelmekkel párosulnak, mint az elkeseredés, szégyen, büntudat. Ha viszont a kudarckhoz külső attribúciók társulnak (pl. „nem kaptam segítséget”, „pechem volt”), akkor az érzelmek kevésbé lesznek negatívak.

3. Kontrollálhatóság

A kontrollálhatóság a teljesítmény kimenetele egyéni befolyásolhatóságát jelenti. Beszélünk kontrollálható (pl. erőfeszítés) és nem kontrollálható (pl. képességszint és szerencse) attribúciókról.

Ha a tanuló úgy véli, hogy egy kudarcos teljesítmény okát képes befolyásolni (pl. ha jobban figyel, végre tudja hajtani a feladatot), az reményt kelt számára, hogy a jövőben sikerülhet (tehát motiváló is lehet). Ellenben, ha az az érzése, hogy nincs ráhatása az eredményre (pl. túl nehéz feladat, alacsony képességszint, balszerencse), vagyis nem kontrollálhatja az erőfeszítéseit, teljesítménye eredményét, az nem

csupán motiválatlanságban, hanem reménytelenségben is kifejeződésre juthat. Ha ezt rendszeresen átéli a tanuló, akkor könnyen beleeshet a **tanult tehetetlenség** (Seligman, 1967) ördögi csapdájába, amely oka a folyamatos kudarcokkal párosuló alacsony képességtudat.

KIEMELT MÓDSZERTANI KÖVETKEZMÉNYEK

A 10.2. táblázat összefoglalja az elmélet lényeges következményét a motivációra (Blankenship, 2017). Eszerint azok a tanulók, akik a testnevelésórákon megélt sikereket belső, stabil és kontrollálható okoknak tulajdonítják, valószínűleg sokkal motiváltabban vesznek részt az órákon. Ezzel szemben azok a tanulók, akik külső, instabil és kontrollálhatatlan tényezőket látnak a teljesítményük mögött, azok alacsony szintű motivációval jellemezhetők.

A tanult tehetetlenség a testnevelésórákon és diáksporfoglalkozásokon is gyakori jelenség, amely a gyengébb adottságú, kevésbé ügyes tanulóknál gyakoribb. Meg kell vizsgálnunk, hogy az adott esetben általános jelenségről vagy helyzetspecifikus, azaz csak bizonyos területekre (pl. testnevelésórára, mozgástanulásra) vonatkozó tehetetlenségérzésről beszélünk. A kulcs annak érzékeltetése, hogy az egyéni fejlődés, tanulás és teljesítmény elsősorban az egyéni erőfeszítésen múlik, azaz a tanulónak van ráhatása a saját tanulási folyamatára. A dicséret tehát elsősorban az

erőfeszítést célozza meg, ne a képességet (Mueller és Dweck, 1998). Mivel a túlzott versenyközpontúság kifejezetten negatívan befolyásolja ezt az állapotot, a feladatorientált motivációs környezet megteremtése elengedhetetlen (lásd a 10.8. alfejezetet).

Összességében tehát ismét hangsúlyozni kell a pozitív, támogató érzelmi környezetet, amely során ismerjük meg a tanítványaink sikerekkel és kudarcokkal kapcsolatos nézőpontjait, érzéseit. Ez jelenti a kezdeti lépést a szükséges pedagógiai beavatkozásokhoz, amelyet négy kiemelt tényező mentén érdemes nyomon követni (erőfeszítés, képességek, szerencse, feladatnehézség).

- A közvetlen, személyes kérdések egy-egy siker vagy kudarc után a mögöttes okokra vonatkozóan hatékonyak. Pl. *„Mit gondolsz, miért sikerült ez a feladat?”* vagy *„Meg tudnád mondani, hogy mi okozta, hogy ez a feladat nem sikerült?”* vagy *„Mi okozta szerinted, hogy a mai órán sikeres/sikertelen voltál?”*
- Az óra vagy egy-egy gyakorlási egység végén feltett írásbeli kérdések nyomon követhetővé teszik az egyéni változásokat osztályszinten. A kérdéseket megfogalmazhatjuk egy-egy témakör, de akár általában is a testneveléssel kapcsolatban. Használhatunk nyílt kérdéseket vagy például 5 fokozatú Likert-skálát (1 = egyáltalán nem érzetem sikeresnek magam, 5 = nagyon sikeresnek érztem magam).

ERŐSEN MOTIVÁLT TANULÓK		GYENGÉN MOTIVÁLT TANULÓK	
SIKER	KUDARC	SIKER	KUDARC
Belső	Külső	Külső	Belső
Stabil	Instabil	Instabil	Stabil
Kontrollálható	Kontrollálható	Kontrollálhatatlan	Kontrollálhatatlan

10.2. táblázat: A teljesítmény sikerére és kudarcára vonatkozó okok (attribúciók) jellemzői erős és gyenge motiváció esetén (Blankenship, 2017)

A tanórai megnyilvánulásokból vagy írásbeli válaszokból következtethetünk az attribúciók jellegére. Végezetül lássunk öt példát, amin keresztül látható a beazonosítás.

- „Soha nem passzolnak nekem játék közben.” (külső ok, kontrollálhatatlan, stabil)
- „Labdával ügyetlen vagyok.” (belső ok, kontrollálhatatlan, stabil)

- „Ma nagyon odafigyelve gyakoroltam, és sokszor sikerült a feladat.” (belső ok, kontrollálható, instabil)
- „Úgy módosítottam a feladatot, hogy kihívást jelentsen.” (belső ok, kontrollálható, instabil)
- „Hiába gyakorlok, a tanár nem veszi észre, hogy erősen próbálkozom.” (külső ok, kontrollálhatatlan, instabil)

10.8. A célok mint motiváció, a teljesítmény-cél elmélet

A **célok** elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, amelyek utalhatnak eredményekre (teljesítményekre), eseményekre és folyamatokra. A **teljesítmény-cél elmélet** (AGT, „Achievement Goal Theory”, Nicholls, 1984) szerint az egyének eltérő célokat állítanak maguknak különböző teljesítményt igénylő helyzetekben. A célállítást az egyéni tulajdonságaik és a teljesítményt igénylő környezet (szituáció) egyaránt befolyásolják, amelyek ily módon hatnak a motivációra, azon keresztül pedig a viselkedésre. Két alapvető **célperspektíva** különíthető el, amely egy adott tanulási vagy teljesítményhelyzetben az egyénre jellemző. Az egyik a **feladatorientáció** (feladatorientált részvétel, feladatcélok), a másik pedig az **egoorientáció** (egoorientált részvétel, egocélok). Teljesítményhelyzetben a kétféle cél kétféle képesség-észlelést és viszonyítást hordoz magában.

A LETRENÁTÍV CÉLORIENTÁCIÓS ELNEVEZÉSEK

A különböző elméletalkotóknak köszönhetően többféle szakkifejezéssel is találkozhatunk a szakirodalomban. A feladatorientált célokat („task goal”) a pedagógiai és sportpszichológiai irodalom elsajátítási céloknak is nevezi („mastery goal”). Az egoorientált, azaz énevezérelt célokat pedig viszonyító céloknak, kimeneti céloknak („outcome goal”) vagy verseny-céloknak („competitive goal”) (Józsa, 2002; Weinberg és Gould, 2014; Tóth 2015).

Feladatorientált részvétel esetén a tanuló saját teljesítményét önmagához vagy a feladathoz viszonyítja (pl. 80%-os eredmény elérése), és a fejlődése alapján ítéli meg saját képességeit, az elért sikereket. A képességet jól fejleszthető tulajdonságnak tartja, amit erőfeszítéssel fejleszteni tud. **Egoorientált részvétel** esetén ezzel szemben normatív módon, a társakhoz viszonyítva vélekedik erről, azaz a siker attól függ, hogy másokhoz képest hogyan teljesít a tanuló. Ez a nézőpont együtt jár azzal, hogy a képességet fixálódott, nem megváltoztatható tulajdonságként fogja fel (Dweck, 1986).

A különböző tanulói célorientációk megismerésének legfontosabb gyakorlati jelentősége az, hogy míg a feladatorientáltan tevékenykedő tanulóra az elsajátításra törekvés, nagyfokú erőfeszítés, kitartás és munkakedv jellemző még akkor is, ha a társak nála jobban teljesítenek, addig az egoorientált célokkal teljesítőre ez csak addig lesz igaz, amíg demonstrálni tudja saját magasszintű képességeit, kimagasló eredményét vagy felsőbbrendűségét. Önértékelése sérül, ha mások jobban teljesítenek nála, ezért arra törekszik, hogy mindig győztesnek mutakozzon, amivel nyilvános elismerést kaphat.

Képzelnünk el két tanulót, akikre eltérő célorientáció jellemző. Zsani erősen feladat-, Klára pedig erősen egoorientált.

Zsani a távolugrás gyakorlása közben végig arra koncentrált, hogy tanára visszajelzései alapján egyre job-

A FELADATORIENTÁLT TANULÓI TEVÉKENYSÉG NÉZŐPONTJA

- Fejlődni akarok.
- Nagy erőfeszítéseket teszek, hiszen ezzel fejlődöm.
- Nem foglalkozom mások eredményeivel, önmagamhoz viszonyítom, mit értem el.
- Közepesen nehéz feladatokat választok, mert azzal fejlődöm a legtöbbet.
- Élvezem a tanulást, kedvvel dolgozom akkor is, ha mások jobbak nálam.
- Tudom, hogy a képességeim függetlenek az erőfeszítéseimtől.
- A társaimra partnerekként tekintek, akik segítik a fejlődésemet, nem pedig ellenfélként, akiket minden helyzetben le kell győznom.
- Azt tekintem kudarcnak, ha nem sikerül fejlődnom, jól teljesítenem.
- Nem félek segítséget kérni, hiszen azzal nem a tudatlanságomat mutatom.

AZ EGOORIENTÁLT TANULÓI TEVÉKENYSÉG NÉZŐPONTJA

- Addig dolgozom, amíg látszik, hogy le tudok győzni másokat.
- Ha nem tudok győzni, akkor az visszaveti a lelkesedésem, hiszen nincs befolyásom a sikereimre.
- A kudarcaim másoknak köszönhetőek, hiszen ők jobbak, mint én.
- Nincs ráhatásom a folyamatokra, ezért nehézségek esetén azonnal feladom, elkedvetlenedek.
- Azért nem tudok jobb lenni másoknál, mert gyengék a képességeim (véletlenül sem azért, mert nem voltam kitartó).
- Túl nehéz vagy túl könnyű feladatokat választok, hogy demonstráljam a képességeimet, illetve megvédjem az önértékelésemet.
- A kiváló képesség/kompetencia nem kíván erőfeszítéseket, gyakorlást, az csak a tehetségteleneknek kell.

10.3. táblázat: A feladat- és egoorientált részvétel összehasonlítása a tanuló szempontjából

ban elsajátítsa a technikát. Megfigyeli a legügyesebb társai végrehajtásait annak érdekében, hogy az ő technikája is javuljon. Visszajelzéseket kér a tanárától, hogy miben tudna még javítani, hogy javuljon az eredménye. Nem foglalkozik azzal, hogy csak az átlagosan ügyesek közé tartozik, mert a sikert abból a szempontból ítéli meg, hogy önmagához képest fejlődni tud-e. Nem keseredik el, ha a legjobb barátnője Klára nagyobbat ugrik nála, mert tudja, ha sokat gyakorol, akkor ő is nagyobb tud majd ugrani.

Klára ezzel szemben egyfolytában azt figyeli, hogy a többi lány mekkorát ugrik. Az alapján ítéli meg saját képességeit, hogy hanyadik az ugrásrangsorban, nagyobbat ugrik-e a rivális lányoknál. Addig a pillanatig nagy kedvvel gyakorol, amíg kiderül, hogy a legjobb barátnője Zsani végül is túlszárnyalta őt. Ekkor elkecsereedik és gyengének kezdi érezni magát, nem is gyakorol már teljes erőfeszítéssel. Arra hivatkozik, hogy fáj a lába ugrás közben, ezért tudott csak akkorát ugrani. A következő órákon már csak félgözzel dolgozik, mindig valamilyen kifogással él, ami miatt nem teszi oda magát.

Az előbbi két példa jól mutatja, hogy a gyakorlatban milyen módon találkozhatunk a kétféle célorientáció mellett részt vevő tanítványokkal. A nézőpontok jól beazonosítható magatartásmegnyilvánulásokban öltenek testet, amelyeket a 10.3. táblázatban gyűjtöttünk össze.

Fontos kitétel, hogy a kétféle célorientáció egymástól független, azaz egy időben mindkettő jelen lehet, méghozzá különböző intenzitással. Ennek megfelelően magas feladat- és egoorientáció, alacsony feladat- és egoorientáció, magas feladat és alacsony egoorientáció, alacsony feladat- és magas egoorientáció egyaránt tapasztalható.

A kutatások összefoglalásaként elmondható, hogy a magas feladatorientáció együtt jár azzal, hogy a tanulók (1) érdekesebbnek találják az órákat; (2) nehézségek esetén kitartóbbak maradnak; (3) jobban értékelik és építenek az együttműködésekre; (4) gyakrabban kérnek segítséget, ha szükséges; (5) hatékonyan önszabályozzák magukat, hiszen az erőfeszítés mértéke kontrollál-

ható, szemben a képességszinttel; (6) jobban élvezik az órákat, és pozitív érzéseik vannak tanulás közben.

A magas egoorientáció ugyanakkor jellemzően negatív, egyes esetekben viszont semleges vagy pozitív hatásokat is magával vonhat, amely attól függ, hogyan határozzuk meg a fogalmat: mások legyőzésére törekvésben vagy a kompetenciademonstrációban (Senko és mtsai., 2011). *Hullmann* és munkatársai (2010) a normatív, viszonyító célok összefüggését mutatták be az iskolai előmenetellel, míg a kompetenciademonstráció esetén ezt nem tudták kimutatni. Az a probléma tehát, amely szerint az egoorientáció is hordozhat magában kedvező összetevőket a teljesítményre nézve, továbbá, hogy a feladatcélok valamelyest együtt járnak egocélokkal, az úgynevezett **többszörös célperspektíva elméletének** megalkotását vonta magával (Harackiewicz és mtsai., 1998). Eszerint mindkét célorientáció lehet használható, amennyiben a tanuló mindkét célt megfelelően alkalmazza, s ez alapján előnyre tudja formálni azokat. A többszörös célok fényében tehát bizonyos esetekben az egoorientáció lehet kedvező. Ilyen példa, amikor egy témazáróra történő felkészülés során a tanuló feladatcélokkal dolgozik, majd a vizsgahelyzetben vált, és énevezérelt célokat helyez előtérbe ezzel emelve teljesítményét.

Ez a vita csak az elmúlt, közel két évtizedben került napvilágra, és közel sincs konszenzus a szakemberek között. Ami viszont egyértelmű az az, hogy iskolai környezetben a tanulás támogatása és a kedvező tanulási környezet érdekében a feladatorientációnak kiemelt szerepe van.

Az AGT elmélet és a célok szerepe természetesen a testnevelésben és sportban is fontos kutatási terület. *Walling* és *Duda* (1995) kutatása a testnevelésórán az azt találta, hogy a magas feladatorientációjú tanulók a sikert az erőfeszítésnek és a belső érdeklődésnek, míg a magas egoorientációjúak a kimagasló képességeknek tulajdonították. *Vlachopoulos* és *Biddle* (1997) pedig a magas egoorientációjú, de alacsony képességészlelésű diákok esetében állapították meg, hogy amennyiben a feladatokat gyengén teljesítették, úgy azt annak

tulajdonították, hogy nem elég jók a sportban. A fejlődésbe vetett hitük elégtelennek mutatkozott.

A szociális környezettel kapcsolatban elmondható, hogy a feladatcélok mentén zajló tevékenységek egyértelműen kedvezőbb társas viszonyokat alakítanak ki a tanórákon az osztálytársakkal és a tanárokkal, mint az egoorientált tevékenységek (Senko és mtsai., 2011). Sportközegben pedig kedvezőbb magatartás várható a sportszerűséggel és szabálytartással szemben. Egoorientált célokkal dolgozó tanulók ugyanakkor nagyobb valószínűséggel zaklatnak másokat, mutatnak antiszociális, sportszerűtlen vagy agresszív magatartásformákat (Gonçalves és mtsai., 2010; Lochbaum és mtsai., 2016).

Nagy általánosságban az iskoláskorú sportolók és felnőtt (él)sportolók esetében egyaránt megállapítható, hogy a feladatorientáció mértéke jóval magasabb, mint az egoorientációjé (Lochbaum és mtsai., 2016, 2017).

FEJLŐDÉSLÉLEKTANI SZEMPONT

Fejlődéslélektani szempontból *Nicholls* (1978) azt találta, hogy nagyjából 7 éves korig a gyerekek nem tudnak különbséget tenni a képesség és az erőfeszítés fogalma között, amit a „**képesség elválaszthatatlan nézőpontjának**” nevezhetünk. Aki nagyon akar valamit, azt jobb képességűnek tartják. A gyerekek ebben a korban erősen feladatorientáltak, ami ennek a differenciálatlan nézőpontnak köszönhető. Körülbelül 7 éves korban elkezdődik egyféle változás, amelynek során 12 éves korra a gyerekek megértik, hogy az erőfeszítés és a képesség különböző tulajdonságok. Rájönnek, hogy a képesség akkor jobb, ha valaki különösebb erőfeszítés nélkül is jobban teljesít a társainál. Innentől szétválak a két jellemző, ami azt is magával vonja, hogy a gyerekek képessé válnak az erőfeszítéseiket és a képességeiket külön-külön is összemérni a társakkal. A felső tagozattól fokozódó egoorientáció jelenségét a testnevelésben is tapasztalhatjuk (Xiang és Lee, 1998). Ebből fakadóan nagyjából második évfolyamig a gyerekek tehát fejlődési jellemzőikből fakadóan nem képesek reálisan összemérni teljesítményeiket, ezért erre nem is szabad ösztönözni őket. Harmadik évfolyamtól kezdődően még



10.2. kép: Nagyjából 7 éves korig a képesség és erőfeszítés differenciálatlan nézőpontja jellemző

fontosabb, hogy feladatorientált környezetet teremtünk, hiszen a természetesen erősödő egoorientáció egoorientált környezetben dominánssá válhat, ami

különösen alacsony észlelt kompetencia esetén káros (Blankenship, 2017, Ring és Kavussanu, 2018).

DWECK „MINDSET” ELMÉLETE

Carol S. Dweck (2006) a teljesítmény-cél elmélet egyik speciális aspektusát kutatja. Vizsgálatai szerint az emberek alapvetően kétféleképpen tekintenek önmagukra, amely nézőpontok befolyásolják a sikerek és kudarcok megélését is. Az egyik nézőpont a **fejlődési szemlélet** („growth mindset”), amely az egyéni tulajdonságok fejlődésének középpontjába az erőfeszítést helyezik, ezzel párhuzamosan pedig a képességeiket, intelligenciájukat fejleszthetőnek gondolják.

A másik nézőpontot **rögzült szemléletnek** nevezte el („fixed mindset”), amely jellemzője, hogy a képességet és az intelligenciát megváltoztathatatlanak gondolja.

Az elmélet szerint a fejleszthetőséggel kapcsolatos meggyőződéseink az egész életünkre kihatnak és egy sor személyiségtulajdonságunkat befolyásolják, ezért

nagyon fontos, hogy már kisgyermekkorban a fejlődési szemléletet szolgáló környezetet alakítsunk ki.

A fejlődési szemlélettel rendelkező személyek tudják, hogy a sikereiket nem a képességeik, hanem a kitartó munkájuk, erőfeszítéseik biztosítják. Kudarcaikat elfogadják, amelyek tanulásra és további fejlődésre készítik őket. Ezzel szemben a rögzült szemlélet együtt jár a kudarcoktól való félelemmel, a kihívások elkerülésével és magasfokú egocentrikussággal.

Dweck kutatásainak egyik fontos pedagógiai eleme a tanulási helyzetek közbeni dicsérettel kapcsolatos. A szerző azt tanácsolja, hogy a különböző tanulási feladatok kapcsán a dicséret a feladathoz társuló erőfeszítésekhez kapcsolódjanak, ne pedig a mögöttes képességekhez.

10.9. A motivációs klíma és a TARGET modell

Az AGT elmélet gyakorlati alkalmazásának egy hangsúlyos területe az úgynevezett motivációs klíma, amely a tanulási környezetet motivációs szempontból alapvetően meghatározó tényező. Didaktikai szempontból ez kiemelt területe a motiváció kérdéskörének.

10.9.1. A motivációs klíma

Oktatási- és sportoktatási szempontból kulcsfontosságú lesz a **motivációs klíma (környezet)** fogalmának megértése. A motivációs klíma azt a szociális környezetet jelenti, amely során egy adott tevékenység célorientációja külső hatásra (pl. tanári instrukcióra, visszajelzésre) fókuszba kerül. A tanulók egy adott helyzetben (pl. egy feladat vagy játék közben, testnevelésórán vagy sportfoglalkozáson) mutatott célorientációját ennek megfelelően az őket körülvevő pedagógiai környezet, így a pedagógus jelentősen befolyásolja (Ames, 1992).

Megkülönböztetünk **feladatorientált** és **egoorientált motivációs klímát** („task- vs. ego-involving”, vagy „mastery- vs. performance-oriented climate”), **amelyek akarattal vagy akaratlanul is jelen vannak az oktatásban és a sportban**. A feladatorientált motivációs klíma értelemszerűen a feladatcélokat állítja a középpontba, az elsajátításra, egyéni fejlődésre és az önreferenciára helyezi a hangsúlyt. Ezzel szemben az egoorientált motivációs klíma a diákok folyamatos összehasonlítására, egymáshoz viszonyítására, versenyztetésére, egymás legyőzésére összpontosít.

Számos tudományos elemzés irányul a szakirodalomban arra, hogy a két motivációs környezetet és jellemzőiket összehasonlítsa, továbbá azok hatásait elemezze.

Harwood és munkatársai (2014) szisztematikus szakirodalmi összegzésükben megállapították, hogy a feladatorientált környezet tanulói észlelése adaptív motivációs magatartásformákhoz kapcsolódott, ideértve az észlelt kompetenciát, önbizalmat, objektív teljesítményt, a motivációs önszabályozás intrinszc jellegét,

affektív állapotot, gyakorlási és versenyzési stratégiákat, morális attitűdöt és flowélményt. Ezzel szemben az egoorientált klíma a külső motivációs szabályozással és amotivációval (motiváció hiánya), negatív érzelmi reakciókkal, maladaptív (rosszul alkalmazkodó) stratégiahasználattal, antiszociális morális attitűddel és perfekcionizmussal, továbbá az önállóság és szociális kötődés kedvezőtlen érzetével volt összefüggésben.

A kutatások igazolták azt is, hogy a motivációs klíma **befolyásolható a pedagógusok által**, és ez megjelenik a tanulói viselkedésben. Már két tanóra alapján is képesek a tanítványok észlelni a megváltozott motivációs klímát (Solmon, 1996). Tíz órás beavatkozás pedig bizonyítottan hatott a tanítványok célorientációjára testnevelésórákon (Todorovich és Curtner-Smith, 2002).

A tudományos eredmények megerősítették, hogy a motivációs környezet megváltoztatása feladatorientált irányba:

- csökkenti a tanulók ego-orientációját (Digelidis és mtsai., 2003);
- növeli az intrinszc (belső) motivációt (Jaakkola, 2002);
- kedvezőbb attitűdöket alakít (Morgan és Carpenter, 2002);
- kedvezőbbé alakítja a kompetenciaészlelést (Grastén és mtsai., 2012);
- élménydúsabbá teszi a tanulást (Liukkonen és mtsai., 2010);
- növeli a tanórai mozgásmennyiséget (How és mtsai., 2013).

A tanórai motivációs klíma feladatorientációjának fontossága ma már evidencia tehát. Kérdés azonban, hogy mit jelent ez a gyakorlatban, és milyen beavatkozásokkal lehetünk képesek ezt a pozitív motivációs környezetet kialakítani. A következőkben ezt fogjuk áttekinteni egy motivációs modell segítségével.

10.9.2. A TARGET modell és alkalmazása

Az úgynevezett TARGET modell egy angol mozaikszó, jelentése „cél”. Az eredetileg Epstein (1988) és Ames (1992) nevéhez fűződő elmélet hat olyan aspektust emel ki, amely segíti a feladatorientált (pozitív) motivációs környezet kialakítását az oktatásban – így a testnevelésben is. Ezek rendszert alkotnak, és az alábbi összetevőkből állnak (Blankenship, 2017, valamint Todorovich és Curtner-Smith, 2002 összefoglalása alapján).

T = „Task”, jelentése FELADAT

A feladatok a tanulás, gyakorlás központi tényezői a testnevelésben. Ezek túlnyomóan mozgásos jellegűek, de kognitív és affektív feladatokban is megjelennek. Maga a feladat jellege önmagában fontos tényező. Pozitív motivációs környezetben a változatos és differenciált feladatmegoldások lehetősége alapvetést jelent. A tanítványok egyéni képesség- és készségszintjéhez minél inkább igazodni képes feladatkijelölés segítségével ugyanis az egyéni fejlődés kerülhet a középpontba, ezzel együtt a társas összehasonlítás mértéke csökkenthető. A csoportokban zajló, állomásonként eltérő feladatok biztosítják leginkább ezt a törekvést. A fokozatosan nehezedő és egyre komplexebbé váló, kognitív szinten is kihívást jelentő feladatok jelentőségteljessé és egyénileg is relevánssá válnak, ezáltal pedig erőfeszítésre készítetnek a tanulás, fejlődés érdekében. A feladatok során adott instrukciókban a rövid távú egyéni célok és a tanulási cél érdekében kifejtett erőfeszítések kerülnek a középpontba.

Ezzel szemben az egoorientált környezetben a feladatok nagyrészt azonosak mindenki számára, minimálisan van jelen a differenciálás. A célok az egész osztályra vonatkoznak, és azok elérése gyakran egymáshoz viszonyított. Ha a pedagógus azzal próbálja motiválni diákjait, hogy legyenek a legjobbak az osztályban, vagy próbáljanak jobbá válni rivális társaiknál, akkor egoorientált környezetet teremt.

A = „Authority”, jelentése ÖNÁLLÓSÁG

Az önállóság azt a jellemzőt tükrözi, amely a diákok szempontjából észlelt kontroll mértékében és jellegében nyilvánul meg. Konkrétabban az oktatási folyamat-

ban biztosított autonómiát és döntéshozatali lehetőségeket takarja. Feladatorientált környezetben a tanulók számára folyamatosan biztosítottak bizonyos döntési lehetőségek. A döntések különböző mértékű önállóságot biztosítanak, ezért a tanulói önszabályozás, önrányítás lehetőségei adóttak. A gyakorlatban ez magával vonja, hogy a pedagógus a tanulói autonómia támogatásának pedagógiai eszközeit (lásd 6.4. alfejezet) szisztematikusan, a tanulók fejlettségi szintjének, előzetes tapasztalatainak és a tananyag természetének figyelembevételével alkalmazza. A tanulási folyamat során folyamatos az önellenőrzés és önértékelés, amely segítségével az egyéni előrehaladás, a tanulási célokhoz viszonyított fejlődési szükséglet kerül a középpontba.

Ezzel ellentétben az egorientált környezet minimális döntési lehetőséget kínál a tanulási folyamatban, vagyis a pedagógus döntései szinte kizárólagosan uralják a tanórákat. Egy feladattal kapcsolatban a „mit?”, „hogyan?”, „kivel?”, „mikor?”, „mennyit?”, „meddig?”, „mivel?” szempontjait a pedagógus dönti el, a tanulók pedig végrehajtják a kívánalmakat. A feladatok nehézségi szintjét ugyancsak a tanár határozza meg, amelyben csak bizonyos kényeszerű egyéni könnyítések lehetőségei adóttak (pl. testi elváltozások miatt). Az ön- és társellenőrzés, illetve -értékelés ritkán része az értékelési módszereknek.

R = „Recognition”, jelentése ELISMERÉS

Az elismerés a diákok teljesítményének, tanulási erőfeszítéseinek, fejlődésének jutalmazását jelenti. Az elismerések egyrészt a folyamatos, fejlesztő jellegű tanulástámogatásban, másrészt az elért eredményekkel kapcsolatos visszajelzésekben jelennek meg. A feladatorientált környezetet kialakító pedagógus a jutalmakat és elismeréseket az egyéni készség- és képességfejlődéshez, továbbá az erőfeszítésekhez igazítja. Ebből fakadóan azok potenciálisan minden tanuló számára elérhetővé válnak. Az egyéni teljesítmények elismerése differenciáltan jelentkezik, ezért bárki, aki az egyéni céljainak megfelelően teljesítette a feladatot, vagy meghatározott elsajátítási szintre jutott, megkaphatja azt.

Ez a nézőpont éppen ellenkező az egoorientált környezetben. A pedagógus elismerését nagyrészt azok kapják, akik az osztály átlagos teljesítményéhez képest kima-

gaslóan tevékenykednek függetlenül az egyéni erőfeszítéseiktől, fejlődésüktől. Az elismerések ezért egyenlőtlenül oszlanak el, a sikerek nagy részét az osztály kis százaléka gyűjti be. Az elismerések tipikusan nyilvánosak, ahol egyértelművé válik kit jutalmaznak és kit nem.

G = Grouping, jelentése CSOPORTALKOTÁS

A csoportalkotás legfontosabb összetevője a csoportok összetételére és létszámára vonatkozik. Feladatorientált környezetben az egyéni, differenciált feladatmegoldások dominánsak, ahol a társas összehasonlítás lehetősége visszaszorul. A páros vagy csoportos feladatok esetében a csoportok jellemzően egyes összetételűek mind a nemet, képességszintet és egyéb szociokulturális tényezőket figyelembe véve. Ha ez a feladat természetéből fakadóan nem lehetséges, akkor a kialakult homogén csoportok csak rövid időre maradnak meg. A csoportalakítás rövid időre szól és rugalmas, ezzel biztosítva a sokrétű interakciós lehetőségeket a tanulók között.

Egoorientált klíma esetén gyakran dolgoznak a gyerekek osztályszinten egy típusú feladattal, amely gyakori és kiélezett szociális összehasonlítást biztosít. Csoportalkotásnál a képességszint szerinti homogén, rugalmatlan csoportok tipikusak.

E = Evaluation, jelentése ÉRTÉKELÉS (minősítés)

Az értékelés szerepe a rendszerben a tanulók által elért teljesítmények, elsajátítási szintek viszonyításának kérdésében mutatkozik meg. Szorosan kapcsolódik az elismerés szempontjához, hiszen az értékelés során is jutalmazás vagy büntetés történik attól függően, hogy elérte-e a tanuló az elvárt szintet vagy sem. Feladatorientált környezetben az értékelés alapját jelentő elvek és elvárások objektívek, tiszták és egyértelműek a tanulók számára. Az elvárások ebben az esetben az egyéni fejlődésre, az egyénileg kitűzött célok elérésének szintjére, az előrehaladásra fókuszálnak, amivel értelmet nyernek és jelentőségteljessé válnak a tanulók számára. Gyakori az ön- és társértékelés.

Egoorientált közegben a sikeres teljesítés kritériumai, amelyek alapján a minősítés megtörténik jórészt szubjektívnek minősülnek, és nem is egyértelműek a

diákok számára. Az értékelés normatív jellegű, a teljesítmények egymáshoz viszonyítottak. Az értékelést szolgáló feladatok jellemzően nyilvánosan zajlanak, és a visszajelzés is nyilvános. Mivel az összehasonlítást helyezik a középpontba, ezért kevés információt tartalmaznak az egyéni fejlődés további szempontjairól, így azok elveszítik a jelentőségüket.

T = Time, jelentése IDŐ

A tanulás időbeli feltételei az utolsó rendszerelemet képezik. Feladatorientált klíma esetében az egyéni

AUTONÓMIATÁMOGATÓ ÉS KONTROLLÁLÓ KOMMUNIKÁCIÓ

Motivációs szempontból lényeges az a kommunikációs formula, ahogyan a feladatok elvégzésére, megoldására buzdítjuk a diákokat. Elkülöníthető az **autonómiatámogató** és a **kontrolláló** jellegű kommunikáció. Az autonómiatámogató kommunikáció jellemzője, hogy azt érezteti a tanulókkal, hogy ráhatásuk van a feladataikra, azok kimenetelére. Ennek megfelelően bizalmat sugárzó, minimális nyomást éreztető, informatív szöfordulatokban gazdagok, mint például: „*Talán így jobban meg tudod csinálni.*”, „*Ez a te döntésedem múlik.*”, „*Ha ezt megtanulod, az segíteni fog a következő nehézségi fokra lépni.*”, „*Válaszd azt a feladatot, ami szerinted jobban segíti a fejlődésed!*”, „*Mit gondolsz, ha ezt megtanulod, akkor sikeresebb leszel a játékban?*”

A kontrollra építő instrukciók jellemzője ezzel szemben, hogy az oktató olyan frázisokat használ, mint pl. „*Ezt meg kell csinálnod!*”, „*Ezt kell elérned!*”, „*Ha jobban akarsz válni, így kell csinálnod!*”, „*Képes vagy így megcsinálni?*”, „*Mutasd meg, hogy kell csinálni!*”, „*Ha nem így gyakorolsz, akkor baj lesz!*”, „*Ha jó jegyet akarsz, ezt teljesítened kell!*”, „*Mindenkinek meg kell csinálnia ezt a feladatot!*”, „*Aki nem tudja, egyest kap.*” Érzékelhető, hogy ezek a kifejezések nyomást gyakorolnak, előírók, erősen asszertív jellegűek, amelyekben a tanulói problémamegoldás, személyes felelősség érzése visszaszorított.

Az intrinsic motiváció erősítése szempontjából egyértelmű, hogy az autonómiatámogató kommunikáció kedvezőbb folyamatokat indít el, mint a kontrolláló (Reeve, 2009).

gyakorlási szükséglet jelentősen befolyásolja az egy-egy feladatra vagy mozgásformára dedikált időkeretet. Ez a gyakorlatban rugalmas időbeosztást jelent, azaz lehetővé válik egyéni szinten is, hogy a diákok egyes feladatokkal többet vagy kevesebbet foglalkozzanak. Nagyfokú önszabályozás esetén ez akár a tanuló által is lehet megszabott (pl. „Én ezt már jól tudom, szeretnék nehezebb feladatot!”).

Egoorientált környezet esetében a tradicionális óravezetési szokások érhetők tetten. A tanulási feladatokra mindenkinek ugyanannyi időt biztosít a pedagógus, szigorú időkereteket szabva az egyes feladatnehézsé-

geken eltöltött gyakorlásnak. Mindenki azonos feladatokkal, ugyanolyan ütemben halad.

KIEMELT MÓDSZERTANI KÖVETKEZMÉNYEK

A TARGET modell gyakorlati alkalmazása komoly módszertani kihívást jelent, amellyel kapcsolatban a 10.4. táblázatban összegeztük a különböző szempontokat. Hangsúlyozandó, hogy a módszertani ajánlások figyelembevételével igencsak kedvező tanulási környezet és tanulói motiváció alakítható ki a testnevelés oktatásában. Ez természetesen csak egyféle megközelítés, a kutatások szerint azonban bizonyítottan hatékony.

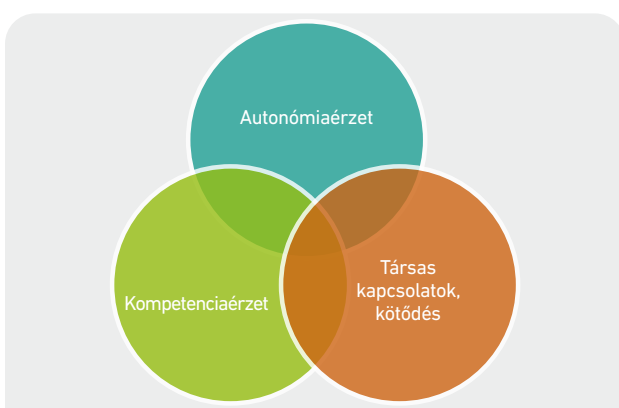
STRUKTÚRA	MÓDSZERTANI JAVASLAT	MOTIVÁCIÓS HATÁS
Feladat	Fókuszálj a tanulás jelentőségteljes aspektusaira!	Az erőfeszítés és tanulás kerül a középpontba.
	Alkoss újszerű, változatos, variábilis és a tanulói érdeklődést felkeltő feladatokat!	
	Alakítsd úgy a feladatokat, hogy azok optimális kihívást kínáljanak!	
	Segíts a rövid távú és egyéni célok kitűzésében!	
	Támogasd az egyéni fejlődést sokféle oktatási stratégiával!	
Önállóság	Fókuszálj arra, hogy a tanulók részt vehessenek döntést igénylő helyzetekben!	Magas szintű egyéni érdeklődés alakul a feladatok iránt.
	Kínálj valódi választási lehetőséget, ahol a döntések az erőfeszítésen alapulnak, és nem a képességek megítélésén!	
	Biztosíts lehetőséget az autonómia és felelősség megélésére!	
	Támogasd a fejlődést, és használd az önszabályozó és önértékelési készségeket!	
Elismerés	Fókuszálj az egyéni fejlődésre, a tanulási folyamatra és az elsajátításra!	Aktív részvétel lesz jellemző.
	A visszajelzésed legyen privát és ne publikus!	
	Ismerd el a tanulói erőfeszítést!	
	Adj lehetőséget a fejlődésre!	
	Bátorítsd a tanulókat is arra, hogy a hibáikat a tanulás részének tekintsék!	
Csoportalkotás	Alkoss heterogén párokat és mikrocsoportokat a gyakorláshoz!	Összetartozás érzés uralkodik.
	Biztosítsd a gyakori és rugalmas pár- és csoportalkotást!	
Minősítés, értékelés	Legyél egyértelmű és objektív a kritériumokkal kapcsolatban!	Kudarctolerancia alakul ki.
	Az elvárásokban az egyéni fejlődés, az egyéni célokhoz viszonyított elsajátítás legyen hangsúlyos!	
	Törekedj a személyhez szóló, privát visszajelzésre!	
Idő	Biztosíts rugalmas időkereteket a tanuláshoz!	
	Vedd figyelembe, hogy a tanítványaid különböző szintről indulnak, és a fejlődésük is eltérő lesz az egyes feladatok kapcsán!	

10.4. táblázat: A feladatorientált motivációs klíma kialakításának javaslatai a TARGET modell figyelembevételével (Ames, 1992 és Blankenship, 2017 nyomán kiegészítve)

10.10. A pszichológiai szükségletek mint motiváció, az önmeghatározás elmélete

10.10.1. Alapvető pszichológiai szükségletek

Edward Deci és Richard Ryan önmeghatározási elmélete (SDT, „Self-Determination Theory” 1991, 2000) széleskörben elterjedt az oktatás, a testnevelés és sport területén. A két szerző három alapvető emberi pszichológiai szükségletet nevezett meg, amelyek meghatározzák az ember motivációs jellemzőit, viselkedését. Ez a három velünk született pszichológiai szükséglet az autonómiára, a kompetenciára és a szociális kapcsolatokra, kötődésre való törekvés (10.3. ábra). Amikor a három szükséglet teljesül, akkor érezzük magunkat igazán produktívnak és boldognak.



10.3. ábra: Az alapvető pszichológiai szükségletek Deci és Ryan (1991) szerint

Testnevelési környezetben ez azt jelenti, hogy amennyiben a tanulók kompetensnek, önállóknak és a közösséghez tartozónak érzik magukat, akkor motivált viselkedés lesz rájuk jellemző, azaz kedvező tanulási feltételek alakulnak ki.

Az elmélet szerint a motiváció létrejöhet **extrinsic** (külső) és **intrinsic** (belső) **tényezők** hatására, ha pedig egyik sem jellemző, akkor **amotivációról**, azaz motiválatlanságról beszélünk.

Extrinsic tényezők például a jutalmazás és büntetés, elismerések és értékelések, szülő vagy pedagógusi

ráhatás, elvárás, nyomás. Az intrinsic tényezők három alaptípusa pedig: (1) megtudni, megismerni, felfedezni valami újat; (2) elégedettséget érezve kitartóan törekedni az egyéni fejlődésre, önálló alkotásra; (3) a testi, szellemi, esztétikai élmény mint ingerek hatására létrejövő belső tevékenységigény (Vallerand, 1997).

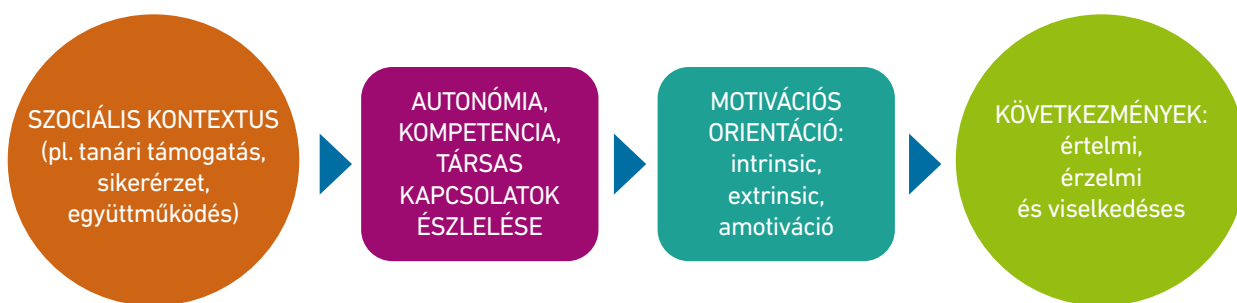
10.10.2. A motiváció folyamata

Az elképzelés szerint a motiváció folyamatában (10.4. ábra) az egyénre ható szociális kontextus hatásai (így a testnevelésórán, sportfoglalkozáson megélt pedagógiai környezet) megjelennek a három alapvető pszichológiai szükséglet tanulói észlelésében. Az egyéni észlelés jellemzői meghatározzák a motiváció orientációját, amely megteremti az adott tevékenységgel kapcsolatos érzelmi, értelmi és viselkedéses következményeket. A folyamatból egyértelműen látszik, hogy a kialakított pedagógiai környezet milyen folyamaton keresztül hat a tanulók motivációjára, s ezen keresztül a kitartásukra, lelkesedésükre, megelégedettségükre. Minél több alapvető pszichológiai szükségletre építünk a tanítási-tanulási folyamatban, annál motiváltabb tanulói részvételt fogunk tapasztalni.

Az utóbbi két évtizedben az SDT elmélet alapján nagyon sok tudományos kutatás történt a testnevelésben és sportban. Hazánkban is kurrens témává vált (lásd Tóth, 2015; Paic és mtsai., 2017; Paic és mtsai., 2018; Soos és mtsai., 2019; Csáki, 2020).

10.10.3. Az önmeghatározottság mértéke a motivációs orientációkban

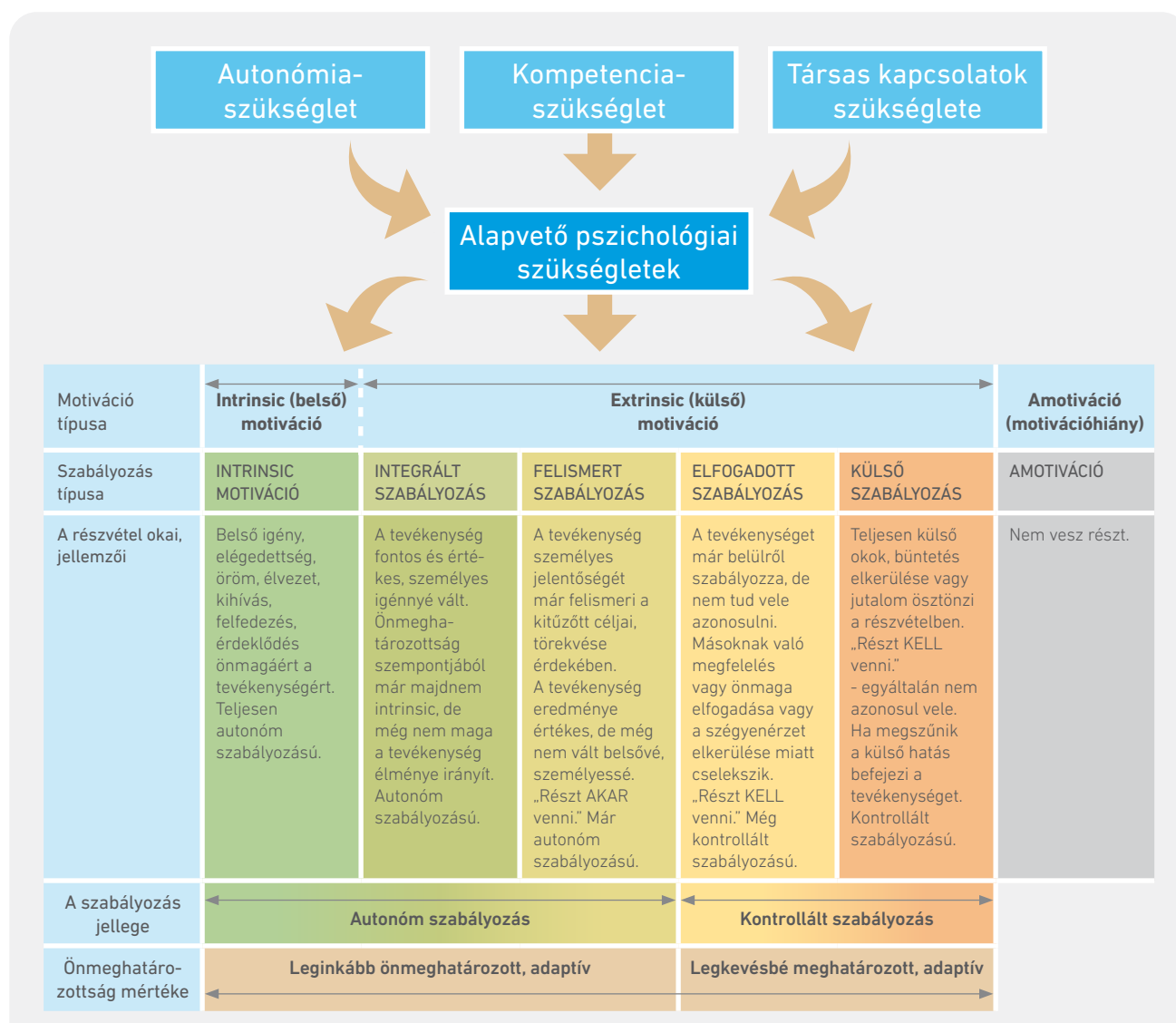
A teória elterjedt és gyakorlati szempontból is használható rendszerezése az önmeghatározottság mértéke szerint különböző, úgynevezett **motivációs orientációkat** jelölt meg. Ezek lényegüket tekintve az alapján különböznek el, hogy milyen okok miatt vesznek részt az emberek egy tevékenységben (Deci és Ryan, 1985, 2000). A 10.5. ábrán látjuk, ahogy az alapvető pszicholó-



10.4. ábra: A motiváció folyamata az önmeghatározási elmélet szerint (Vallerand és Losier, 1999 alapján)

gial szükségletek észlelése hat a különböző motivációs orientációkra. Az ábrán balról jobbra jelenítettük meg a motiváció alaptípusait, az intrinsic és extrinsic motívációt, valamint az amotivációt. Az extrinsic motíváció négy motivációs orientációra bontható, amelyek közül

kettő **autonóm szabályozású**, kettő pedig **kontrollált szabályozású**. Minél inkább autonóm, önszabályozott egy adott tevékenység, annál kedvezőbb motívációs feltételek alakulnak ki a tevékenységgel összefüggésben.



10.5. ábra: Motivációs orientációk és az önmeghatározottság kapcsolata

A fenti megállapítást számos tudományos eredmény is megerősíti. Egy friss szisztematikus szakirodalmi elemzés (Vasconcellos és mtsai., 2020) alapján elmondható, hogy az autonóm motivációkkal rendelkező diákoknak sokkal több pozitív tapasztalata van a testnevelés-órákkal kapcsolatban. Ezzel ellentétben a motiválatlan diákoknak sokkal több negatív. A pedagógusoknak leginkább az autonómiatámogatás és kompetenciaérzet biztosítása terén van jelentős befolyása a pedagógiai folyamatokra, a társak pedig főleg az érzelmek és a kötődés, közösségi érzés területén segíthetik egymást. Az alapvető pszichológiai szükségletek közül a kompetenciaszükségletre vonatkozó elégedettség mutatta a legszorosabb összefüggést a tanulók önmeghatározott motivációjával. Ebből következik, hogy a hatékonyság-érzet különösen nagy jelentőségű a lelkes, motivált tanórai részvétel vonatkozásában.

Sun és munkatársai (2017) ugyancsak átfogó analízis alapján azt találták, hogy minél önmeghatározottabb a tanulói motivációs háttér, annál kedvezőbb tanulási feltételek, attitűd és teljesítmény alakul ki az alábbi területeken:

- mozgástanulási teljesítmény;
- a jövőbeli sportolási szándék, fizikailag aktív életvezetés;
- a koncentráció, pozitív érzelmek és a kihívást jelentő feladatok preferenciája;
- önértékelt vagy a pedagógus által értékelt erőfeszítés, kitartás és teljesítmény;
- kognitív ismeretszajátítás.

Az elmélet tehát rendkívül nagy jelentőségű, hiszen egyértelmű, hogy a **magasabb rendű, autonóm motívációk megteremtésével ideális pedagógiai környezet alakítható ki.**

A következőkben részletesen bemutatjuk a 10.5. ábrán látható modellt, és a közérthetőség kedvéért gyakorlat-orientált példamondatokkal érzékeltetjük az egyes motívációs szabályozások közötti eltéréseket.

INTRINSIC MOTIVÁCIÓ

Az intrinsic motíváció jellemzője, hogy a legmagasabb szintű önszabályozást biztosítja. A belső motívációs

rendszer akkor működik, ha egy tevékenységhez a kíváncsiság, a kihívások élménye, a mozgás, a tanulás és a fejlődés öröme, a kreativitás és alkotás megélése, nagyfokú érdeklődés, valamint élvezet kapcsolódik. Testnevelésórákon a különböző mozgások elsajátításának, fejlődésének élménye, az újszerű és változatos feladatmegoldások öröme, tipikusan intrinsic jellegű.

Az élményközpontúságot kiemelten kezelő modern pedagógiai elképzelések szerint az intrinsic motíváció megélését és fenntartását biztosító pedagógiai környezet létesítése sarkalatos kérdés. Az élményközpontú tanulás kulcsfontosságú tényezője ez az elv, amit a minőségi testnevelés keretrendszere is elvár.

PÉLDAMONDATOK

- Angéla nagyon szereti a testnevelésórát, mert úgy érzi, hogy ez a tantárgy az, amelyet igazán élvez.
- Tamás maximális lelkesedéssel érkezik az órára, és alig várja, hogy valami újat tanulhasson.
- Andrea nagyon várja a tesiórát, mert örömet lel abban, hogy egyre ügyesebbnek érzi magát.
- Zoltán boldog, hogy a társaival együtt játszhat, szeret a közösség részese lenni.
- Dávid imádja, hogy olyan feladatokat tud végrehajtani, amelyek kihívást jelentenek számára.

INTEGRÁLT SZABÁLYOZÁSÚ AUTONÓM MOTIVÁCIÓ

Az integrált szabályozású („integrated regulation”) motíváció már extrinsic jellegű, de nagyfokú az önszabályozás mértéke, ezért még magas szintű hajtóerőt biztosít. Jellemzője, hogy az egyén számára a tevékenység fontos és értékes, de nem maga tevékenység vagy az elsajátítás élménye van a fókuszban, hanem annak végeredménye, a teljesítéséhez kapcsolódó személyes célok. Az a tanuló, aki lelkesen vesz részt minden foglalkozáson, mert tudja, hogy ezzel egészségesebb lesz vagy jobb sportoló válik belőle, integrált szabályozású motívációt mutat. Ez a motívációs orientáció a viselkedést tekintve nagyon közel van az intrinsic jellemzőkhöz, a tanuló magas szintű motívációjáról tanúskodik.

PÉLDAMONDATOK

- Kati részt akar venni minden órán, mert értékesnek és fontosnak tartja, és valamilyen számára fontos célt akar elérni.
- Móni tudja, hogy minden testnevelésóra hozzájárul ahhoz, hogy az egészségzónában maradjon a fittségi állapota.
- Rudolf izmos testet szeretne építeni, mert úgy véli, ez hozzá tartozik a személyiségéhez.
- István szeretne minél jobb sportolóvá válni.

FELISMERT SZABÁLYOZÁSÚ AUTONÓM MOTIVÁCIÓ

A motivációs skála ezen pontján („identified regulation”) a tanuló még mindig részt akar venni az adott tevékenységben, ami a saját belátásán alapul. A tevékenység célja, eredménye értékes, de már nem a személyes meggyőződés vagy belső igény a fő mozgatórugó. Az integrált szabályozástól elsősorban ennek a személyes meggyőződésnek a hiánya különbözteti meg. Ez a harmadik motivációs orientáció, amely még döntően önszabályozottnak minősül, de messze nem annyira, mintha belső lenne a hajtóerő. Extrinsic motivációs jellegét pedig az elérendő, teljesítendő cél, az aktivitás kimenete – mint felismert fő motívum – adja.

PÉLDAMONDATOK

- Bálint szeretne részt venni az órán, mert a jó jegy megszerzése a célja.
- Zsolt célja, hogy a felmérésben jól teljesítsen, vagyis az eredmény az, ami igazán motiválja.
- Kata azért fut rendszeresen, mert tudja, hogy segíti a fogyókúrájában.

ELFOGADOTT SZABÁLYOZÁSÚ KONTROLLÁLT MOTIVÁCIÓ

Tovább haladva a motivációs skálán az elfogadott szabályozás („introjected regulation”) már a kontrollált motiváció jellemzőit takarja. Ennek következtében a cselekedeteit, érzéseit a másoknak való megfelelés vagy a büszkeség, esetleg a büntudattól, szégyenérzettől való megszabadulás irányítja. Az egyén úgy érzi, hogy részt

kellene vennie a tevékenységben, hogy elkerülje a negatív megítélést vagy pozitívabb színben tűnjön fel mások előtt.

PÉLDAMONDATOK

- Attila úgy érzi jó lenne részt vennie a tanórán, mert akkor dicséretet kap az osztályfőnökétől.
- Réka azért igyekszik mindent megtenni edzés közben, hogy a fiúk elismerően nyilatkozzanak róla.
- Márton minden feladatban azt akarja bemutatni, hogy ő a legjobb.
- Andi azért futja le időre a feladatot, hogy a társai ne bántsák, hogy miatta csökken a játékidő.
- Erika nem akar szégyenkezni a tanára előtt, ezért beáll a játékba.

KÜLSŐ SZABÁLYOZÁSÚ KONTROLLÁLT MOTIVÁCIÓ

A motivációs skála utolsó olyan pontjához érkeztünk, amely még a részvételre ösztönözheti tanítványainkat. A hagyományos pedagógiai felfogások gyakran állítják a középpontba azokat a jutalmazásra és büntetésre építő módszereket, amelyek kifejezetten ezt a típusú motivációs orientációt erősítik. Az intrinsic motiváció ellentétes oldalán kizárólag külső hatások eredményeképpen jön létre a motivált viselkedés. A jutalmazás, fenyegetés vagy a büntetés kontrollálja a viselkedést. Ha a tanulót jutalmazzák, akkor elvégzi feladatait, enélkül viszont lelkesedés és különösebb erőfeszítés nélkül vesz részt az órákon. Számos olyan bevett módszer kapcsolódik ide, amelyek motivációelméleti szempontból erősen megkérdőjelezhetőek, hiszen kontrollált külső szabályozású viselkedésformákat erősítenek. Ilyen, amikor a testnevelésórai részvételt (magát a jelenlétet) érdemjeggyel jutalmazzák vagy büntetik, amikor büntető köröket kell futni a nem megfelelő hozzáállás miatt, de az is ide kapcsolódik, amikor a játék lehetősége a „kemény munka” jutalmaként érhető el. A legnagyobb probléma ezzel a motivációs orientációval, hogy mivel a feladatok elvégzése jutalom vagy büntetés függvénye, ezért azok megszűnésével maga a készítés (a kényszer) is megszűnik, vagyis a tanítvány valószínűleg abbahagyja a tevékenységet. Minőségi értelemben a legalacsonyabb szintű és a legkevésbé maradandó.

PÉLDAMONDATOK

- Géza tanórai hozzáállása abszolút annak a függvénye, hogy fenyegetik, büntetik vagy jutalmazzák érte.
- Ágnes azért csinálja meg a fekvőtámaszokat, hogy a következő körben már ne kelljen többet.
- Ferenc csak akkor hajlandó erőfeszítést tenni, ha folyamatosan dicsérik.
- Péter azért öltözik át órára, hogy ne kapjon egyest, vagy hogy ötöst kapjon.

AZ AMOTIVÁCIÓ, AZAZ A MOTIVÁCIÓHIÁNY

Eljutottunk a skála másik végpontjára, amely az amotiváció jelensége köré szerveződik. Amotivált viselkedésről akkor beszélünk, ha **az egyén sem belső, sem külső motivációval nem rendelkezik** a tevékenység kapcsán. Az amotiváció felismerése nem nehéz feladat, ugyanis ez esetben a tanuló nem hajlandó részt venni a foglalkozáson, nem akar bekapcsolódni az adott feladatba. Ennek számos oka lehet, amelyek közül a leggyakoribbak: (1) az érdeklődés teljes hiánya; (2) gyenge kompetenciaészlelés, énhatékonyságérzés; (3) félelem vagy fájdalom, a biztonságérzet hiánya; (4) rendszeres negatív visszajelzések, az elismerés hiánya; (5) kihívást nem jelentő, unalmas tevékenység; (6) megélt vagy látott baleset, sérülés; (7) társas elutasítás, zaklatás; (8) tehetetlenségérzet.

PÉLDAMONDATOK

- Júlia nem hisz abban, hogy sikeres lehet a röplabdacsapatban, ezért nem jelentkezik a toborzón.
- Teodornak állandó kudarcélménye van, emiatt nem hisz a fejlődésében.
- Zoét nem érdekli sem a jutalom, sem a büntetés. Nem hajlandó átöltözni, mert legutóbb komoly sérülést szenvedett egy ütközés során.
- Árpi fél attól, hogy bénának és „dagadtnak” nevezik a társai, ezért kerüli a mozgásos játékokat.
- Ildikó egyszerűen utál mozogni, mert rendszeresen negatív visszajelzéseket kap a tanárától.

KIEMELT MÓDSZERTANI KÖVETKEZMÉNYEK

Tanítványaink megismerési folyamatában folyamatosan figyeljük meg a tanítványaink tanórai működésének motivációs orientációit. Ezek az orientációk dinamikusak, azaz változnak, változhatnak, a tanulói személyiségtől és a tanulási helyzettől, a feladatok jellegétől egyaránt nagymértékben függenek.

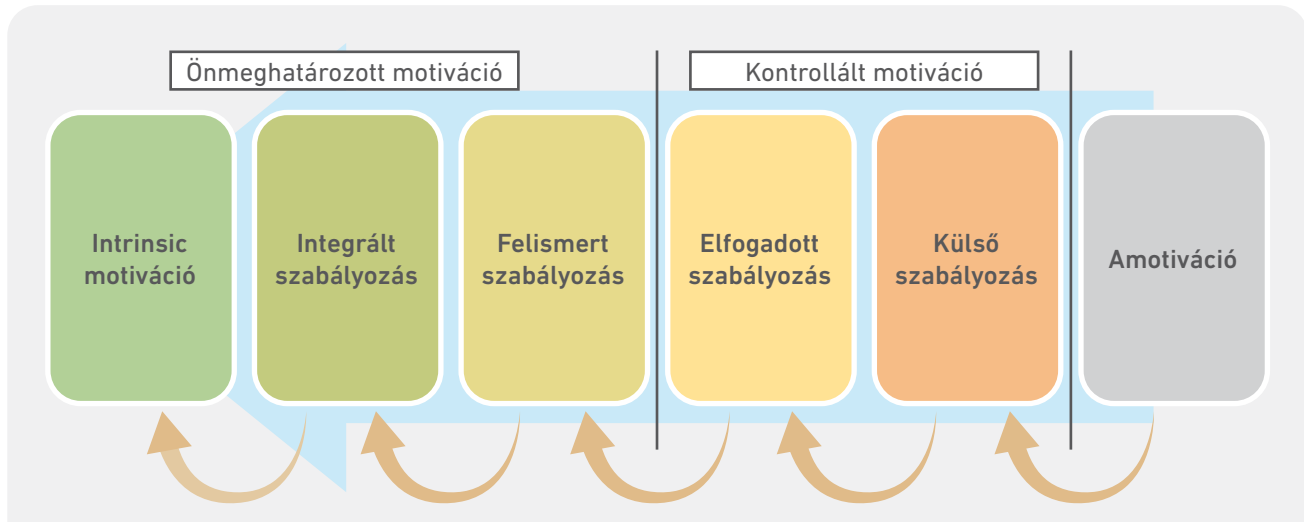
Az oktatási folyamatban megfigyelt tanulói reakciók jól beazonosíthatók a motivációs skálán, és nekik is tudatába kell kerülniük saját késztetéseiknek. Segítsünk megtalálni az utakat, amelyek segítségével a nagyon különböző motivációval érkező és dolgozó tanítványaink önmagukat is képessé válnak motiválni! Emellett monitorozzuk saját kommunikációkat, alkalmazott módszereinket, és ismerjük fel, hogy az autonóm vagy a kontrollált motivációt erősítő pedagógiai környezetet működtetünk-e!

Az oktatói-nevelői munkában fontos cél, hogy magasabb rendű, azaz minél inkább autonóm szabályozású motiváció hassa át a tanítványaink tevékenységét. Teremtünk olyan környezetet, használjunk olyan módszereket, amelyek erősítik az intrinszc motivációs rendszert! Ebben a korábban már feldolgozott TARGET modell és feladatorientált klíma mellett egyéb módszertani eszközök is rendelkezésre állnak, amelyeket nemso kára kifejtünk. Ne feledjük azonban, hogy a motivációs skálán használhatunk alacsonyabb és magasabb rendű motivációt célzó módszereket is annak függvényében, hogy a specifikus pedagógiai helyzet, egyéni tanulói szükséglet mit kíván meg. Egyes esetekben például a jutalmazás mutatkozik egyedüli célravezető módszernek, máskor erre semmi szükség nincs, hiszen a feladatok jellege az élményszerű bekapcsolódás, végrehajtás lehetőségével képes bevonni a tanulót.

Végül, de nem utolsó sorban fontos, hogy a motivációs skála különböző típusai is jellemzők lehetnek egy tanulóra az adott tevékenység függvényében. Ha a diák autonóm motivációval vesz részt a folyamatban, kifejezett módszertani hibának minősül, ha a motivációt kontrolláló módszerekkel igyekszünk megteremteni.

Elérhetetlen cél, hogy minden tanuló minden testnevelési tartalommal és módszertani megoldással kapcsolatban intrinsic motivációval rendelkezzen. Az azonban fontos törekvés, hogy minél több tanulót, minél több

tanulási helyzetben autonóm motiváció szabályozzon a testnevelésórán vagy sportfoglalkozásokon (10.6. ábra). Ehhez a magasabb rendű motivációs rendszerek működését támogató pedagógia szükséges.



10.6. ábra: Célunk, hogy pedagógiai eszközökkel támogassuk a magasabb rendű, (autonóm és intrinsic) motivációs rendszerek működését

10.11. Az érdeklődés mint motiváció

Motivációelméleti áttekintésünkben utolsó területként mutatjuk be az **érdeklődést** mint a motivációt meghatározó tényezőt. Az érdeklődés szerepe a testnevelésben a hazai testnevelésemélet egyik visszatérő szakmai szempontja. A testnevelésemélet átfogó hazai forrásai egyöntetűen megjelenítik az érdeklődést mint a motivációt és a tanulási kedvet megeremtő feltételt (lásd Bély és Kálmánczhey 1972; Báthori, 1985; Rétsági 2004; Makszin, 2014).

Az érdeklődés meghatározása három fő nézőpont szerint különül el (Krapp, 1999). Az első az érdeklődés mint az egyén meghatározott tulajdonsága. A második az érdeklődés mint a (tanulási) környezet jellemzője (érdekessége), a harmadik pedig az érdeklődés mint pszichológiai állapot. Lényegét tekintve az érdeklődés egyféle érzelmi viszony, amely az egyén és egy tevékenység közötti pozitív interakciók nyomán alakul ki.

Egy adott tevékenység, esemény vagy terület iránt megvalósuló érdeklődés együtt jár az egyén nagyfokú motivációjával. Aki érdeklődik valami iránt, az sokkal több időt tölt azzal a területtel, kitartóbbá válik az adott területen felmerülő akadályokkal szemben, és lényegesen több energiát mozgósít mentális és fizikai értelemben egyaránt. Az is közsímert, hogy az iskolai előmenetel, eredményesség és az érdeklődés között szoros összefüggés van. Egy adott tantárgy iránti személyes érdeklődés igencsak kedvező a tanulási teljesítmény szempontjából (Schiefele és mtsai., 1992).

Pedagógiai szempontból két típusú érdeklődés elkülönítése lényeges (Chen, 2001). Az egyik a **személyes érdeklődés**, amely az egyének különféle tevékenységekkel, helyzetekkel, eseményekkel kapcsolatos egyedi motivációit fogja át. Viszonylag stabil, lassan kialakuló tulajdonságegyüttes, amely a fejlődéssel párhuzamo-

san, bizonyos tevékenységekkel kapcsolatban, rendszeresen megélt pozitív tapasztalatokon, bővülő ismeretrendszeren alapul és mélyül. A testneveléssel és diáksporttal összefüggésben lényeges, hogy a személyes érdeklődés gyakran alakul ki egy-egy sportággal, sportolóval, sportcsapattal kapcsolatban. A gyakorlat nyelvére fordítva egyes tanulók imádják a labdarúgást, mások az atlétika, megint mások a táncok iránt érdeklődnek. Az is előfordul, hogy maga a sport és a testnevelés egyáltalán nem jelenik meg egy gyermek érdeklődési körében.

A nagyfokú személyes érdeklődés segítségével lehetővé válik, hogy egy adott tevékenységbe teljesen belemélyedjünk, vagyis **áramlatélményt** („flow”) éljük át (Csíkszentmihályi, 1990). Ez a pszichológiai állapot a lehető legkedvezőbb tanulási, fejlődési lehetőséget kínálja bármilyen tevékenység során.

A másik típusú érdeklődési forma, az úgynevezett **szituációs érdeklődés**, amely az egyénnek a pillanatnyi helyzettel összefüggő, a környezetből érkező ingerekkel kapcsolatos pozitív reakcióira épít. A tevékenység vagy

eszköz jellemzőinek olyan vonzó hatását jelenti, amely azonnali válaszra készíti az egyént (Renninger, 2000).

A szituációs érdeklődés tudományos vizsgálata során kiderült, hogy annak jelenléte mind a kognitív, mind a fizikai elköteleződést (tanórai koncentráció, figyelem, aktivitás) kedvezően befolyásolja (Chen és mtsai., 2002), viszont hosszabb távon csak indirekt hatások figyelhetők meg (pl. az elért tantárgyi eredményekkel összefüggésben). A kutatók szerint ez azért van, mert ez az érdeklődési forma csak rövid távú (viszont azonnali és erőteljes) motivációs erőt képvisel (Shen és mtsai., 2003).

Újabb lényeges szempont, hogy amennyiben a szituációs érdeklődést hosszabb időtávon keresztül sikerül fenntartani egy tevékenység kapcsán, az személyes érdeklődéssé alakulhat, amely egyben hosszabb távú motivációs előnyökkel jár (Hidi, 2000). A gyakorlatra vonatkozóan ennek nagyon fontos üzenete van. Ha a tanóráinkat, sportfoglalkozásainkat úgy valósítjuk meg, hogy az folyamatosan magasan tartsa tanulóink szituációs érdeklődését az adott (tananyag)tartalom kapcsán, akkor esélyes, hogy megszerettjük azt tanítványaink-



10.3. kép: A vezető-követő kooperatív kapcsolat fokozza a szituációs érdeklődést

kal. Egyeseknél pedig ki tudjuk alakítani a személyes érdeklődést is. Azon diákoknak, akik láthatóan nem érdeklődnek a testnevelésórák iránt, megfelelő tanulási helyzetekkel ki tudjuk váltani náluk a situációs érdeklődést. Például egy alulmotivált, de jól tanuló „művész-lélek” esetében, egy esztétikai élményt adó koreográfia összeállítása, vagy egy akadálypálya-építés könnyen situációs érdeklődést válthat ki, amely bevonja a tevékenységbe. A tehetséges sportolóink, akik számára a tanórákon feldolgozott tartalom bizonyos területeken már nem jelent kihívást, bátran bevonhatók társtutori és értékelési feladatokba. A kognitív kihívások új lendületet adhatnak a motiváció területén.

Oktatásmódszertani szempontból a situációs érdeklődés felkeltése többféle megoldás mentén lehetséges. Ezek a megoldások vagy a tartalommal, vagy a tanulás kontextusával függ össze.

Öt fő módszertani dimenzió azonosítható be az alábbiak szerint (Chen és mtsai., 1999; Blankenship, 2017):

- újszerűség;
- kihívás;
- felfedezési szándék;
- azonnali élmények;
- figyelmi igény.

A feladatok, gyakorlatok újdonsága, újszerűsége szorosan összefügg a mozgástanítás, gyakorlás módszertani kérdéseivel. Új feladatok, tananyag esetén nagyfokú situációs érdeklődés várható, hiszen a diákok nem ismerik, mit fognak tanulni. Újszerű tanulási helyzeteket pedig a variábilis gyakorlás módszertani szempontjaival (7. fejezet) tudunk kialakítani.

A **kihívást jelentő**, de teljesíthető feladatnehézségek differenciáltan segítik az egyéni kompetenciaérzet megélését és fejlesztését. A mozgásfeladatok és a kognitív feladatok oldaláról egyaránt célunk olyan kihívások lehetőségének biztosítása, amely optimális az egyén szempontjából.

A **felfedezési szándék** a tanulók azon tulajdonságára épít, amely szerint egy adott tevékenységet, mozgásfor-

mát sokféle környezetben, sokféle végrehajtási megoldással, sokféle cél érdekében lehetséges megvalósítani. A „*Képes vagyok-e így is megcsinálni?*” vagy a „*Szeretném kipróbálni!*” ezt a természetes kíváncsiságot mutatja.

Az **azonnali élmények** biztosítása olyan feladatokkal, tanulási helyzetekkel, játékokkal lehetséges, amelyek, izgalmasak, sikerrel kecsegtetnek, esetleg viccesek vagy csak egyszerűen örömet okoznak. Az aktív óra-kezdés módszertani megoldásai jó példák arra, hogy már a testnevelésóra első pillanatától kezdve biztosított mozgáslehetőség mennyire nagyfokú motivációt jelent sokaknak.

FONTOS TUDOMÁNYOS EREDMÉNY

Chen és Darst (2001) „A situációs érdeklődés a testnevelésórán: a tanulási feladat felépítésének funkciója” címmel publikáltak fontos eredményeket. Kutatásuk alapkérdése az volt, hogy hogyan hat egy feladat felépítése a situációs érdeklődésre. A fizikai vagy a kognitív igénybevétel a meghatározó? 242 középiskolás tanuló bevonásával 4 csoportot alakítottak ki, és különböző fizikai és kognitív terhelésnek vetették alá őket. Az első csoport kosárlabda labdavezetési feladatokat tekintett meg videón elit játékosoktól (magas kognitív igénybevétel, nincs fizikai igénybevétel). Akik a második csoportba kerültek, egy passz-dobás feladatot hajtottak végre két labdával és két partnerrel szabad mozgással (magas kognitív, magas fizikai igénybevétel). A harmadik csoport védekező alapmozgást gyakorolt (alacsony kognitív, magas fizikai igénybevétel), végül a negyedik csoport tagjai mellső kétkezes passzokat gyakoroltak állóhelyzetben, párokban, 6 méterről (alacsony kognitív, alacsony fizikai igénybevétel).

Eredményeik szerint a magas kognitív igénybevételű feladatok jelentősen magasabb situációs érdeklődést váltottak ki, függetlenül a fizikai igénybevétel szintjétől. Ebből következik, hogy a testnevelés és sportoktatásban **a mozgásfeladatokhoz kapcsolódó kognitív igénybevétel megléte fokozza a situációs érdeklődést**, ezzel pedig támogatja a motivált jelenlétet.

A nagyfokú **figyelmi igény** (közepesnél magasabb figyelmi kapacitást igénylő feladatok) fokozott összpontosításra készíti a tanulókat, amely mind a mozgásos, mind a kognitív feladatok esetében hatékony motivációs eszköz. Kutatásból tudjuk, hogy amennyiben egy mozgásos feladathoz kognitív kihívás (fokozott figyelmi igény) kapcsolódik, az megnövekedett szituációs érdeklődést vált ki a tanulóknál (Chen és Darst, 2001).

A szituációs érdeklődés felkeltését szem előtt tartó pedagógiai törekvés tehát nem az egyes tanulók személyes preferenciáit helyezi előtérbe, hiszen az rendkívül szerteágazó lehet. Ehelyett az oktatási tartalom feldolgozása során érdekes tanulási helyzeteket teremt. Különösen általános iskolában fokozott figyelemmel kell lennünk arra, hogy a diákok személyes preferenciái a későbbiekhez képest még viszonylag rugalmasak. Egy-egy jól felépített oktatási folyamat során elsajátított ismeretek, mozgásformák, sportágak megteremthetik az alapjait annak, hogy azt a tanuló a szabadidejében is szívesen végezze, ezzel pedig közvetlenül járulunk hozzá hosszú távú egészségfejlesztéséhez. A monoton, unalmas, megszokott feladatok és játékok, a rugalmatlan tanulási környezet pedig éppen ellentétes hatásokat fog kiváltani.

A korábban felsorolt öt módszertani elem ötvözése a szituációs érdeklődés két fő aspektusát támogatja. Az egyik az **érdeklődés megragadása, felkeltése**, a másik pedig az **érdeklődés fenntartása** (Mitchell, 1993), amelyekre vonatkozóan az alábbiakban teszünk javaslatokat.

KIEMELT MÓDSZERTANI KÖVETKEZMÉNYEK

A szituációs érdeklődés felkeltése érdekében hasznos módszertani megoldások a következők:

- a tanulási feladatok értékeinek, jelentőségének tudatosítása;
- rendszeres és változatos sporteszközhasználat;
- digitális technológia alkalmazása (pl. mozgáselemzés, pulzusmérő órák);
- egyéni, páros és csoportos munkaformák változatos használata;
- variábilis feladatgyakorlási elrendezések kialakítása;
- differenciált és autonómiatámogató szemléletű feladatfelépítés;
- kooperatív és kreatív feladatmegoldások lehetőségének biztosítása;
- kognitív kihívások társítása a mozgásfeladatok mellé;
- zene alkalmazása.

A szituációs érdeklődés fenntartása érdekében:

- a tanulók aktív, alkotó módon történő bekapcsolása a tanulási folyamatba;
- az oktatási stratégiák célzott, változatos alkalmazása;
- logikusan és változatosan felépített tanítási órák;
- egyénileg is értelmezhető, releváns tanulási célok, gyakorlási feltételek;
- a tanulási folyamat céljainak, értelmének, jelentőség-teljességének érzékeltetése;
- a játéktevékenység tanulási célokhoz illesztett, felépített alkalmazása (taktikai megértés);
- fejlesztő értékeléssel az egyéni fejlődés támogatása;
- pozitív kommunikáció, bátorító verbális és nonverbális visszajelzések.

10.12. A versenyzés és pedagógiai szempontjai

A motivációelméletek áttekintése során láttuk, hogy a feladatorientált motivációs környezet kialakítását a versenyhelyzetek nemhogy segítenék, épp ellenkezőleg, az egoorientált klímát erősítik. Ebből fakadóan nagyon körültekintőnek kell lennünk, amikor motivációs oldalról kívánunk érvelni a versenyzés fontosságáról.

A versenyzés helyéről és szerepéről az iskolai testnevelésben régóta vita zajlik a szakirodalomban és a gyakorlatban egyaránt. A vita alapját azok a tudományos eredmények adták, amelyek a versengő és kooperatív tanulási környezet hatásait vizsgálták (lásd 4.5.2. alfejezet). A testnevelés mint iskolai oktatási

tevékenységrendszer és a (verseny)sport kapcsolódásai, illetve különbségei ugyancsak a vita alapját képezték. A tanórák során ugyanis kötelezően, minden tanuló számára kell pozitív tanulási tapasztalatokat biztosítani, míg a versenysport csak egy szűk tanulói réteg önkéntes részvételét teszi lehetővé. Az előbbiben a személyiségfejlesztés és tanulás van a középpontban, utóbbiban pedig a teljesítmény és az eredményesség dominál, ami két, jórészt különböző célrendszert eredményez.

10.12.1. A versengés és versenyzés fogalma

A **versengés** fogalma a gyermekkori játékosságot, spontán tudásösszemérést, összehasonlítást takarja, amely ennek megfelelően a gyermek kezdeményezésére és önkéntes részvételére épít. A **versenyzés** ugyanakkor formális, szervezett és meghatározott szabályok mentén zajló tevékenységként értelmezhető. A társas összehasonlítás jelenléte mindkét esetben meghatározó.

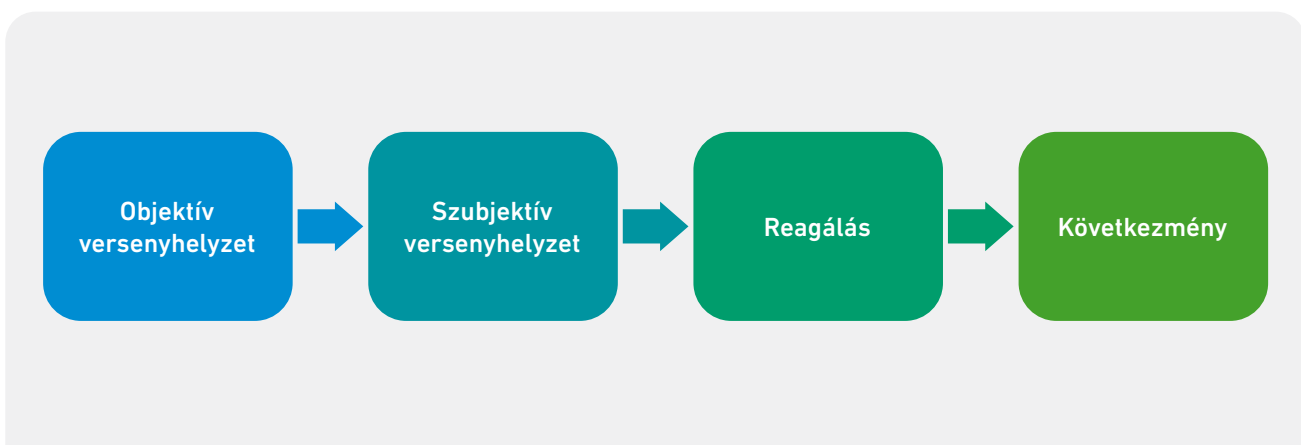
Coakly (1994) a versenyzést olyan szociális folyamatként definiálta, amely során az egyén az alapján kap jutalmat, hogy egy feladatban vagy eseményen mutatott teljesítménye mások teljesítményéhez képest jobb vagy rosszabb. A jutalom ennek megfelelően csak azoknak jár, akik legyőzik a társaikat. Ez vezet el ahhoz a következményhez, hogy a győztesek sikere magával vonja a vesztesek kudarcait. Az előbbi jelenség az okta-

tás és a diáksport szempontjából egyaránt olyan fontos módszertani kérdésekhez vezet el, minthogy mikor, hogyan, milyen gyakran és milyen pedagógiai környezetben versenyeztessünk.

A **versenyzési attitűdöt** és a versenyzés során mutatott magatartásformákat egyéni tulajdonságok és környezeti hatások egyaránt befolyásolják, amelyek együtt alakítják azt a személyiségfejlődés folyamatában. Egyéni faktorok például az életkor, érzelmi és kognitív fejlettség, a korábbi tapasztalatok, a képességtudat, észlelt kompetencia, motivációs jellemzők. A környezeti faktorok (szociális kontextus) között didaktikai szempontból kiemelendő az az oktatási és nevelési légkör, amely hat a tanulóra. A külső jutalmak és visszajelzések jellege, a nevelők kommunikációs stílusa és reakciói egyaránt jelentősen befolyásolják a kialakuló kompetitív magatartást.

10.12.2. A versenyzés folyamatértelmezése

Lényeges, hogy a versenyzés nem egy egyszeri történés, hanem folyamatként kell tekintenünk rá, amely minden esetben az egyén szubjektív értékelésén, megélésén keresztül zajlik le. Magát a folyamatot – ebből fakadóan a versenyhelyzeteket – a diákok tehát különbözőképpen észlelik, ami fontos pedagógiai konzekvenciákkal jár. Ugyanaz a versenyhelyzet, ugyanaz az eredmény két tanulónál akár teljesen különböző következményekkel is járhat.



10.7. ábra: A versenyzés mint folyamat értelmezése (Martens, 1975)

Martens (1975) a versenyzést folyamatként értelmezte, és négy olyan összetevőre bontotta, amelyek együttesen határozzák meg az egyén versenyhelyzettel kapcsolatos reakcióját (10.7. ábra). Ezek (1) az objektív versenyhelyzet; (2) a szubjektív versenyhelyzet; (3) a reagálás; (4) a következmények.

Az **objektív versenyhelyzet** a környezetből származó objektív ingereket takarja (pl. feladatnehézség, ellenfelek ereje, versenyfeltételek, elérhető jutalmak), amelyben a saját, illetve mások korábbi teljesítménye (pl. kislabdabólya távolsága), vagy egy kívánatos teljesítményszint (pl. 50 m) meghatározó.

A versenyzési folyamat második elemeként eljutunk a **szubjektív versenyhelyzet** fogalmához, amely az objektív versenyhelyzet személyes megélését, annak észlelését, elfogadását és értékelését jelenti. Az emberek különbözőképpen élik meg a versenyszituációkat. A versenyorientált személyek keresik a versenyhelyzeteket, szívesen versenyeznek, mások kevésbé. A versenyképesség mint tulajdonság azonban önmagában nem mutatja, hogy az adott személy hogyan fog reagálni egy adott versenyhelyzetre vagy a versenyhelyzettel kapcsolatos egyéb tényezőkre (szülők jelenléte, edzői viselkedés, játékvezetői/bírói döntések, ellenfél, szurkolók stb.).

Deeter (1988) három típusú kompetitív orientációt különböztetett meg, amely körvonalazza egy adott versenyhelyzetben az egyének magatartását. A „**versenyző típus**” keresi a versenyhelyzeteket, imád versenyezni és vágyik arra, hogy a versenyek alkalmával sikeres legyen. A „**győzelemorientált típus**” arra fókuszál, hogy legyőzze az ellenfeleit és győzedelmeskedjen. Az egyéni fejlődés helyett mások legyőzésére koncentrál. A „**célorientált típus**” a versennyel elérhető egyéni céljaira figyel, nem a győzelem számára az elsődleges, hanem a fejlődése.

A három orientáció egyéni megjelenésének erősségét a sportorientációs kérdőívvel mérhetjük (SOQ, Gill és Deeter, 1988). Kutatásokból tudjuk, hogy egyrészt a sportolók mindhárom skálán magasabb értékekkel

PÉLDA A VERSENYHELYZET SZUBJEKTÍV MEGÉLÉSÉRE

A versenyhelyzetek szubjektív megélésével kapcsolatban képzeljük el, hogy lehetőségünk van hazánk legjobb asztaliteniszesejével mérkőzést játszani. Mivel előre tudjuk, hogy lehetetlen nyernünk, ezért az a célunk, hogy a 21 pontos játszmában 5 pontot szerezzünk. Tegyük fel, hogy sikerül (objektív kimenet), ami komoly elégedettséggel tölthet el bennünket, hiszen sikerült a lehetetlen (szubjektív kimenet). Az élsportoló viszont komoly kudarcnak fogja fel, hogy egyáltalán pontot tudunk szerezni ellene. A vereség ellenére a szubjektív megélésünk tehát igencsak pozitívan alakult, az ellenfelünké pedig győzelme ellenére negatívan.

jellemezhető, mint a nemsportolók, továbbá azt is, hogy egy időben több területen is mutathat valaki magas vagy alacsony értéket (Weinberg és Gould, 2014).

Az objektív és szubjektív versenyhelyzet megítélése után a harmadik elem az **egyéni reagálás**, amelyben – ahogy láttuk – a versenyhelyzet szubjektív észlelése dominál. Ez alapján a reakció részvételhez vagy elutasításhoz vezet. Ha az egyén elutasítja a versenyhelyzetet, a folyamat megáll. Ha vállalja a versenyzést, akkor viszont eljutunk a negyedik fázishoz, a versenyhelyzet következményeihez. A következmények lehetnek pozitívak (siker) vagy negatívak (kudarc) attól függően, hogy hogyan értékeli az egyén a történeteket. Ez a szubjektív megélés fajsúlyos, hiszen, hiszen ez fogja alakítani a jövőbeli magatartást, például a versenyhelyzetek keresését vagy elutasítását.

10.12.3. A versenyzés jó és rossz oldala

A versenyzéssel foglalkozó szakirodalom leválasztja egymásról a **kompetíció** (egészséges, konstruktív versenyzés) és **dekompetíció** (rossz, dekonstruktív versenyzés) fogalmakat (Shields és Bredemeier, 2009), amit nekünk is figyelembe kell vennünk, amikor a ver-

senyzésről gondolkodunk. Az elmélet két versenyzési attitűdöt állít egymással szembe, amelyek jellemzőit a 10.5. táblázatban foglaltuk össze.

A **dekompetitív versenyzői magatartás** jellemzője, hogy a versenyre, mint háborúra tekint, a versenytársakra pedig megsemmisítendő ellenségként. A győzni mindenáron elvénnek megfelelően a sportszerűséget, etikus versenyzői magatartást nem tekinti követendőnek. A szabályokat időlegesen tartja tiszteletben, és a győzelem érdekében szándékosan megszegi azokat, ha szükséges. A verseny során a negatív érzelmek dominálnak, amihez az is hozzájárul, hogy a versenyző a saját felsőbbrendűségét kívánja igazolni az eredménnyel.

Az **egészséges versenyszellem** ezzel szemben a tanulást, a fejlődést, a versennyel együtt járó pozí-

tív érzéseket ragadja meg. A versenytársakra olyan ellenfélként tekint, akik segítik a továbbfejlődést. A magatartását, tevékenységeit és társas viszonyait a sportszerűség és a kiválóságra törekvés hatja át.

A táblázatban felsorolt jellemzők alapján egyértelmű pedagógiai törekvésünknek kell lennie, hogy az egészséges versenyzésre és annak magatartásformáira tanítsuk és szoktassuk tanítványainkat, amely alapján a foglalkozásaink pedagógiai környezete adja. Tapasztalataink szerint a testnevelésórákon ritkábban, a diák- és utánpótlássportban viszont sajnos rendszeresen hallani, látni dekompetícióra buzdító tanári, edzői magatartásformákat és kommunikációt. A célunk ezt visszaszorítani, és a versenyzés konstruktív oldalát támogatni. Ebben segítenek a sportszerű viselkedést népszerűsítő plakátok (10.8. ábra).

JELLEMZŐ	EGÉSZSÉGES VERSENYZÉS	DEKOMPETÍCIÓ
<i>Alapvető hasonlat</i>	Partnerség	Háború, csata
<i>Motiváció</i>	Intrinsic (a tevékenység szeretete, a megosztott élmények)	Extrinsic (az egyéni érvényesülés az ellenfél kárára)
<i>Célok</i>	Többdimenziójúak (tanulás és fejlődés, kiválóságra törekvés)	Egydimenziójúak (dominancia és uralkodás, felsőbbrendűség)
<i>Siker</i>	Az egyéni legjobb teljesítmény elérése	Mások legyőzése
<i>Ellenfél</i>	Partner	Ellenség
<i>Játékvezető</i>	Fontos, megbecsült szereplő	A győzelmet akadályozó személy
<i>Játékszabályok</i>	Sportszerűség	A győzelem érdekében a szabályok tudatos áthágása
<i>Játék és győzelem szerepe</i>	Kiválóság elérésének eszköze, a verseny folyamata van a középpontban	A kimenet, a győzelem megszerzése vagy a vereség elkerülése mindenek fölé áll
<i>Érzelmek</i>	Pozitív érzelmek dominálnak	Negatív érzelmek dominálnak

10.5. táblázat: A versenyzés két alaptípusának jellemzői (Shields és Bredemeier, 2009 nyomán)

A SPORTSZERŰ VISELKEDÉS, AVAGY A FAIR PLAY ALAPSZABÁLYAI



HA SPORTSZERŰEN SZERETNÉL VISELKEDNI, AKKOR...

1. ...megismered és betartod a szabályokat.
2. ...tiszteled az ellenfeled, és nem ellenségként tekintesz rá.
3. ...tiszteled a játékvezetőket, a sportbírókat, és elfogadod a döntéseiket.
4. ...örömet leled a játékban, és örülsz mások sikerének is.
5. ...bátorítod, biztatód a társaidat, hogy magukhoz képest a legjobban teljesítsenek.
6. ...tiszteletlenül kommunikálsz a tanároddal, az edződdel.
7. ...vigyázol saját és társaid testi épségére, segítesz, ha valaki megsérült.
8. ...törekszel rá, hogy a tudásod legjavát nyújtsd.
9. ...a teljesítményed ahhoz méred, hogy mindent megtettél-e a siker érdekében.
10. **NE FELEDD, EGY VERSENYEN SOK ÚJAT TANULHATSZ ÉS EZ FONTOSABB, MINT A VÉGEREDMÉNY!**

A SPORTSZERŰTLENSÉG AZT JELENTI, HOGY...

1. ...szándékosan, durván szabálytalankodsz.
2. ...kineveted, sértegeted a társaidat, az ellenfelet, különösen a vesztes csapatot.
3. ...vitatkozol, kiabálsz a játékvezetővel, a nézőkkel, vagy sértegeted őket.
4. ...nem gratulálsz az ellenfél győzelméhez.
5. ...mások teljesítményét kritizálsz.
6. ...tiszteletlenül viselkedsz, beszélsz a tanároddal, edződdel.
7. ...veszélyezteted saját és társaid testi épségét.
8. ...csalással akarsz előnyhöz jutni.
9. ...feladod, ha vesztesre álltok.
10. ...akkor is számolod az eredményt, amikor nincs eredményszámítás.



SZÉCHENYI 2020



Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

10.8. ábra: A sportszerű magatartás szempontjai

10.12.4. Versenyezni vagy nem versenyezni? – A vita nézőpontjai

A versenyzés szükségessége a diák- és utánpótlás-sportban vitán felül álló kérdés. Abban azonban komoly változás zajlott le az elmúlt évtizedekben, hogy mely életkorban, milyen típusú és milyen gyakoriságú versenyhelyzet elé állítsuk a gyermekeket a sport területén. Az bizonyosnak tűnik, hogy az intenzív, korai versenyztetés a korai sportági specializációval együtt összességében egy sor komoly kockázatot hordoz magában (pl. szociális elszigetelődés, kiégés, sérülés, túlzott függőség a környezettől, növekedési-érési komplikációk, nagymértékű lemorzsolódás) (Malina, 2010). Az ajánlások szerint annak ellenére, hogy természetesen bizonyos fokú specializációnak meg kell valósulnia, a legtöbb sportágban az intenzív edzés, és a többi sportág kizárása a késő serdülőkorig nem javasolt (Jayanthi és mtsai., 2013). Ez a törekvés a tehetségfejlesztési koncepciókban is tetten érhető (lásd Lloyd és Oliver, 2012; Balyi és Hamilton, 2004). Nem véletlen, hogy a Nemzetközi Olimpiai Bizottság (NOB) állásfoglalást, jó néhány nemzetközi sportszakszövetség pedig sportági programokat fejlesztett ki az adott sportág utánpótlássportjára vonatkozóan (Mountjy és mtsai., 2008).

A testnevelésórák azonban más célokkal és fókuszokkal zajlanak, mint a sportfoglalkozások. Négy lényegi különbséget emelünk ki, amelyek a versenyhelyzetekkel kapcsolatos pedagógiai gondolkodásunkat is befolyásolják (10.6.táblázat).

A versenyzés értelmezésével összefüggő szakirodalmi vita kapcsán négy alapvető nézőpont rajzolódik ki

a testnevelésben, amelyet kiválóan foglaltak össze Aggerholm és munkatársai (2018).

1. A testnevelésnek nem kellene hogy része legyen a versenyzés

Ez a nézőpont erőteljesen előtérbe helyezi minden életkorban azokat a mozgásformákat, sportokat, amelyek nem teremtenek versenyhelyzetet. Az oktatási tartalomból ennek megfelelően számúztak egy sor hagyományos sportágot, melyben a nyílt versenyhelyzet központi tényező. A nézőpont a hagyományos, versenyorientált oktatási formák negatív következményeinek (beszűkült gondolkodás, csökkent önbizalom, agresszió, szorongás, zaklatás, kedvezőtlen közösségi folyamatok) kivetítése a testnevelés oktatására (lásd Kohn, 2006).

2. A versenyzés mint választható tevékenység

E nézőpont képviselői szerint a versenyhelyzetet tekintve a legjobb, ha a diákok önálló döntéssel megválaszthatják, hogy részt kívánnak-e venni az adott versenyben vagy sem. Ennek alapján maga a tevékenység vagy a kihívás szintje is megválasztható, amely az egyéni motívumokat, felelősséget, önállóságot helyezi a középpontba, ami elsődlegesen a tanulóközpontú, érdeklődésre építő testnevelési felfogás sajátja. Ezzel a megoldással az egyéni döntések mentén lehetővé válik, hogy a tanuló nem vesz részt versenyhelyzetben, ha nem választja azt. A megközelítés alapproblémája, hogy amennyiben az előzetes tanulói tapasztalatok negatívak, akkor annak következménye a versenyhelyzet elkerülése lesz, amely korlátozza a pedagógiai beavatkozás lehetőségét.

	TESTNEVELÉSÓRA	SPORTEDZÉS
Részvétel	Kötelező	Önkéntes
Motoros tudásszint	Heterogén	Homogén
Cél	Meghatározott kritériumok teljesítésével mindenki sikeres lehet	Mások felülmúlása, eredményesség a fókuszban
Attitűd	Rendkívül változó	Kedvező motiváció és érdeklődés

10.6. táblázat: A testnevelés-oktatás és a sportedzés alapvető különbségei

3. A versenyzés mint kontrollált és módosított tevékenység

A megközelítés lényege, hogy a tanórai versenyhelyzetek kialakításakor a tanulók számára szabályozott, esélyegyenlő versenykörülményeket biztosítsanak. Célja, hogy a versenyzés kontrolljával és megfelelő szabályokkal pozitív oktatási tapasztalatok birtokába juttassa a diákokat. Kedvező pedagógiai környezetben tanulhatják meg a sportszerű, konstruktív versenyzés magatartásformáit, amely transzferálható az élet egyéb területeire is. Ebben a felfogásban a versenyhelyzeteket fokozatosan, az életkori sajátosságoknak megfelelően vezetik be kiemelten figyelve a kedvező attitűdök kialakítására. A versenyhelyzetek kontrollálásakor a versenyzés folyamatát, társas élményeit és tanulási szempontjait helyezik a középpontba, s ezzel a „győzni minden áron” dekompetitív attitűd kialakulását akadályozzák.

4. A versenyzés mint szükséges tevékenység

Az utolsó nézet szerint a versenyzés kapcsán nem számít, hogy minden tanulónak pozitív tapasztalatai lesznek-e a versenyzéssel kapcsolatban vagy sem. A versenyt az élet és a sport szükséges részének tekintik, amelyet mindenkinek meg kell tapasztalnia függetlenül attól, hogy akarja vagy sem. Szemben az előző megközelítéssel nem fektet energiát abba, hogy mindenkiben pozitív tapasztalatokat alakítson ki, ezért nem is foglalkozik a versenyzés kontrollálásával. Ha egyesek számára a versenyzés nem kívánatos dologgá válik, akkor is elvárja tőlük, hiszen tisztában van vele, hogy a versenyzés során nem mindenki lesz sikeres. Elfogadja tehát, hogy lesznek olyan tanulók, akik eleve kudarccal terheltten fognak részt venni az órákon.

A négy nézőpont közül pedagógiánk a második és harmadik képviselőjét támogatja. A teljes képhez azonban még két szempontot be kell emelnünk, amikor a versenyzés problematikájáról értekezünk. Ez pedig a fejlődéslélektannal és a motoros tanulás sajátosságaival van összefüggésben.

10.12.5. A versenyzés fejlődéslélektani aspektusai

Az általános közhittelem szerint „minden gyerek imád versenyezni”. Gyakran halljuk ezt szülőktől, testnevelő tanároktól, edzőktől. Ezzel szemben tudjuk és tapasztaljuk, hogy ez az állítás közel sem a valóságot takarja. Egyes kutatások szerint például az óvodáskorú gyermekek csupán 80%-a választja a versenyhelyzetet (Samak, 2013), amely szándék jelentősen csökken az óvodáskor vége felé, és amely nagymértékben függ a verseny tárgyától. A csökkenés oka a fejlődő kognitív kontrollal lehet összefüggésben (Hu és Zhu, 2018), amelynek eredményeképpen kevésbé választja a versenyhelyzetet egy adott szituációban a gyermek. Az életkor mellett a nem is befolyásoló tényező, a lányok általában kevésbé versenyorientáltak, mint a fiúk, amiben a nemi szocializáció játszik fontos szerepet.

A versenyzési attitűd részben tanult, részben a fejlődés természetes következménye (a szociális összehasonlítás megjelenésével), amelyet *Scanlan* (1988) három fejlődési szakaszba sorolt be. Tipikusan 4 éves korig az „**egyéni kompetencia szakasza**” uralkodik, amely azt jelenti, hogy a gyermek a saját képességeit teszteli elsődlegesen, és nem igazán foglalkozik másokkal. Nagyjából 5 éves kortól felerősödik a szociális összehasonlítás – ez a „**szociális összehasonlítás szakasza**” –, amelynek eredményeképpen nyíltan és egyre gyakrabban hasonlítgatja magát a gyermek a társaihoz. Az ebben a korban megjelenő erőteljes és rendszeres versenyzési kényszer ezt a magatartásformát erősíti, amellyel párhuzamosan felerősödik a siker (győzelem) és a kudarc (vereség) megélésével, feldolgozásával járó stressz is.

Végül a harmadik szakaszban integrálódik a két előző szakaszban domináns magatartás – „**integrálódott szakasz**” –, így ebbe az állapotba kellene eljutnia minden személynek. Erre jellemző, hogy az egyén kritikusan képes mérlegelni, mikor hasznos és megfelelő az összehasonlítás, és mely helyzetekben hasznos az önmagához viszonyítás. Nincs olyan jellemző életkor, amikor a fiatalok elérik ezt a szakaszt.

Fülöp Márta, a téma kiemelkedő hazai alakja több vizsgálatot is végzett gyermekek versengéssel kapcsolatos vélekedéseivel kapcsolatban. Megállapításai szerint 8-9 éves korra a gyerekek már gazdag explicit és implicit tudással rendelkeznek a versengésről, győzelemről és vereségről. Ezen tapasztalatok kiemelt forrásának a sportot nevezte meg, amely a versengés elsődleges forrása volt a gyermekek számára. Vélhetően az óvodai és iskolai testnevelés, illetve a délutáni gyermeksport-tapasztalatok már ebben a korban nagyon markánsan jelennek meg és alakítják a versengő attitűdöt. A felgyülemlett tapasztalatok eredményeképpen 8-9 éves korra a gyermekek a versengő helyzeteket már felismerik, azt értelmezni tudják és érzelmekkel is társítják (Fülöp és Sándor, 2008). Ebből fakadóan a koragyermekkorban átélt versengési tapasztalatoknak meghatározó szerepük lehet a későbbi attitűdökre, azaz a versengési szükségletre, illetve annak elkerülésére vonatkozóan.

A versengő magatartás kapcsán érdemes még szót ejteni a **hiperversengőkről, kiegyensúlyozottan versengőkről és a versengést kerülőkről**. A hiperversengők szinte minden helyzetben versengésre törekcsenek, amelynek eredményeképpen társas kapcsolataikat az ebből fakadó konfliktusok hatják át. Az ő esetükben a kooperatív magatartásformák erősítése, az egyéni célkitűzések és erőfeszítések hangsúlyozása, az egészséges versenyszellemmé formálás a cél. A versengést elkerülők számára pedig a csapatversenyek lehetnek a negatív attitűdök feloldásának első eszközei (lásd N. Kollár, 2004).

A helytelen és rosszul formált pedagógiai környezet könnyedén kialakíthat tanult tehetetlenséget, amely során a gyermek úgy érzi, hogy az erőfeszítései és a tettei nincsenek hatással a kívánt cél elérésére vagy a fejlődésére. Amikor rendszeresen versenyztetünk gyerekeket és a csoportunk egy (vagy nagy) részének



10.4.kép: A versenyhelyzetek különleges izgalommal járnak, amelyre a gyerekek eltérően reagálnak

esélye sincs jól teljesíteni (hiszen sok hagyományos játékban csak egy győztes lehet, vagy jellemzően az érettebb tanulók dominálják a játékokat), és a győzelmek 80%-át a csoportunk 20%-a uralja, akkor újra kell gondolnunk a szakmai tevékenységünket. Kiemelten kell kezelnünk a kérdést óvodáskorban és kisiskoláskor elején, amikor a motoros tanulással, sporttevékenységekkel összefüggő motivációs bázis alapjai kialakulnak. Ez a megélés nem jó sem azoknak, akik rendszeresen győznek (hiszen felsőbbrendűségérzést alakít ki), sem azoknak, akik rendszeresen veszítenek (önbizalom és észlelt kompetenciavesztés történik). Különösen érintetté válnak a pillanatnyilag ügyetlenebb, mozgásfejlettségben lemaradt tanítványok, akik ebben a helyzetben még a társas konfliktusok közepontjába is kerülhetnek, ráadásul önhibájukon kívül (pl. „Miattad veszítettünk!”).

Pedagógiai és módszertani feladat, hogy kontrolláljuk a versenyhelyzeteket és egyensúlyban tartjuk a sikerek és a kudarcok arányát az énhatékonyság-érzet és észlelt kompetencia kedvező befolyásolása érdekében.

10.12.6. A versenyzés problematikája a motoros tanulás szempontjából

A versengés, versenyzés pszichológiai következménye, hogy jelentősen megemeli az **éberségi**, azaz az **arousalszintet**. Ennek mértéke a szituáció kiélezettségétől és az egyéni diszpozícióktól egyaránt függ. Ezért tapasztaljuk, hogy egyes gyerekek sokkal jobban tűrik a stresszhelyzeteket, mint mások, azaz jobban teljesítenek izgalmi állapotban. Általánosságban elmondható, hogy egy mozgásvégrehajtás alatt bekövetkező külső nyomás (esetünkben versenyhelyzet) pozitívan és negatívan is befolyásolhatja a végrehajtási teljesítményt.

A kezdőknél és főleg kisgyermekkorban a versenyzéssel párosuló extrém izgalmi állapot beszűkíti és eltereli a figyelmet, a koncentrációt, továbbá a megnövekedett izomtenzió miatt koordinációs problémákat is eredményezhet, amelyek együtt tipikusan rontják a végrehajtási teljesítményt, azaz hátráltatják a tanulást. Ezért nő meg jelentősen a hibák mennyisége versenyhelyzetben, ami az átélt kudarcokon keresztül motivációs

problémához is vezethet. Versengés közben a tanuló figyelme és koncentrációja a mozgás végrehajtásáról a külső nyomásra (pl. társakra) helyeződik, amely együtt jár a romló mozgáskivitelezéssel. A versenyzés kedvező hatásai a mozgástanulás szemszögéből csak a későbbiekben, a már stabil, magabiztos mozgásvégrehajtások esetében jelentkeznek, de akkor is optimális éberségi állapot mellett.

Ezzel szemben a tradicionális gyermekkori testnevelés és mozgásfejlesztés egyik jellemzője, hogy rendszeres, összehasonlító versenyhelyzeteket teremt a gyermekek között, függetlenül az előzetes tudásszintjüktől, készségüktől. Ez a szakmai nézőpont áthatja a 3–10 éves korú gyermekek testnevelésének szakirodalmi alapjait (lásd például Gaál-Kunos, é. n.; Bucsy, é. n.), ahol az egyéni, páros és csoportos versenyek rendszeres módszertani elemei a foglalkozásoknak, tanóráknak. Különösen érintett a kérdésben az óvoda (3–7 éves gyermekek), amikor a legtöbb mozgás még csak a keresés, felfedezés időszakában van. Az alapvető mozgásformák alkalmazásában a differenciálatlanul megjelenő versenyfókusz nemcsak önmagában problémás, hanem elveszi a lehetőséget (az időt) az egyes mozgások variábilis és kreatív feldolgozásától, az egyénileg releváns kihívásokon keresztül, alapvető mozgáskompetencia kialakításától.

Mozgástanulási szempontból hangsúlyozandó tehát, hogy amíg egy adott mozgásforma végrehajtása nem stabil, addig értelmetlen az adott mozgásformát versenykörnyezetbe helyezni. Ezt az elvet képviseljük az alapvető mozgáskészségek kialakításának és fejlesztésének folyamatában is (lásd Csányi, 2020; Boronyai és mtsai., 2020).

Az összehasonlító versenyhelyzeteket fokozatosan, az egyéni és osztályjellemezőket figyelembe véve, differenciált szervezéssel javasoljuk bevezetni. Ennek során ritkán (de egyre gyakrabban), az általános iskola 2–4. évfolyamától kezdve alkalmazzunk összehasonlító versenyhelyzeteket, ahol minden esetben javasoljuk az önkéntes részvétel és az egészséges, a folyamatra összpontosító versenykörnyezet biztosítását. Amelyik

gyermek nem szeretne bekapcsolódni egy versenybe, jellemzően nem is rendelkezik még a kellő tudásszinttel (vagy önbizalommal), vagy nem akar kínos, esetleg megalázó helyzetbe kerülni a társai előtt. Ezek a kérdések egyénileg mérlegelendők és kezelendők. Ne tévesszen meg bennünket az a jelenség, hogy az osztály egy része hangosan kiabálva szeretne bizonyos versenyjátékokat játszani, vagy bizonyos játékokat

versenyhelyezetté alakíttatni. Ez a jelenség soha nem jelenti, hogy minden tanuló felkészült a képességeinek versenyszerű összemérésére. Kellő mozgásbiztonság, önbizalom és észlelt kompetencia esetén a versenyhelyzetek fokozatos bevezetésével és megfelelő kontrolljával szeretnénk meg a versenyeket diákjainkkal, nem feledve az együttműködés jelentőségét!

10.13. Hogyan teremtsünk motiváló pedagógiai környezetet?

A feldolgozott motivációelméletek alapján a korábbiakban már jó néhány módszertani elvet, ajánlást megfogalmaztunk. Ezekből egyértelműen következik, hogy a motivációs környezet sokkal kevésbé függ a tekintélytől, a pedagógus személyiségének alapjellemzőitől, mint magától a következetesen és rendszerbe ágyazottan alkalmazott módszertani stratégiáktól, eljárásoktól. **Hatékony tanítás nem létezik motiváció nélkül, motivált tanulás pedig motivált pedagógus nélkül.** A motiváció tehát nem csupán a diákok szempontjából fontos, hanem a tanári oldal, vagyis a pedagógusok tanítási motivációja irányából is. Erre vonatkozóan a 21. fejezetben, a pedagógus professzió témakörében teszünk javaslatokat.

A motiváció módszertani eszköztárában számos olyan elem létezik, amely hagyományosan jelen van és hangsúlyozott a testnevelés tantárgypedagógiájában (lásd Bély és Kálmánczhey, 1972; Báthori, 1985; Rétsági, 2004; Makszin, 2014). Ilyen elemek a tanulói érdeklődés és a tanulói sikerek, a sikeres végrehajtások (öröm)élménye, a jutalmazás, a dicséret és a biztatás, az értelmes célkitűzések, amelyek konzekvensen hangsúlyozottak minden könyvben. További lényeges elem a differenciálás és az egyéni bánásmód motivációt támogató szerepe, valamint a pedagógus személye, amellyel kapcsolatban Rétsági Erzsébet a „*módszertani tudatosság és pedagógiai kulturáltság*” (Rétsági, 2004, 179. o.) elvárását fogalmazta meg.

Utolsó alfejezetünk arra irányul, hogy ezeken túlmenően összefoglalja a pozitív, motiváló pedagógiai környezet érdekében alkalmazható főbb módszertani megoldásokat a tárgyalt motivációelméleteknek megfelelően.

10.13.1. A magasabb rendű, autonóm motivációs orientáció támogatása

A motivációhiány gyakori oka az az érzése a tanulóknak, hogy nincs ráhatása a folyamatokra, a fejlődésére, eredményeire, sikerességére. Az is oka lehet, hogy nem talál benne semmi olyat, ami érdekes lenne számára, ami motiválná. Ezt a jelenséget tervezetten és a tanulói reakciókat folyamatosan figyelve lehet csak feloldani. Egyes esetekben egycsapásra megoldódnak problémák, gyakran viszont csak hosszú pedagógiai folyamat rengeteg energiabefektetése térül csak meg.

LEHETSÉGES MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK A MOTIVÁCIÓ NÖVELÉSE ÉRDEKÉBEN

Általános tanácsok

- Teremts feladatorientált tanulási környezetet, kerülj a szociális összehasonlítást!
- Mosolyogj sokat, lelkesíts, bátoríts!
- A pozitív visszajelzések uralkodjanak az órákon!
- Építsd a foglalkozásokat az alapvető pszichológiai szükségletekre!
- Teremts szituációs érdeklődést változatos és élménydús feladatokkal, amelyek bevonják őt!

- Teremts lehetőséget egyéni célkitűzésekre!
- Mutasd meg, mondd el, hogy mit, miért csináltok!
- Emlékeztess a feladat jelentőségére az egyén nézőpontjából!
- Mutass rá, hogy önálló döntései vannak bizonyos helyzetekben a tanulási folyamatban!
- Gondolkodtasd el, és fogalmazza meg, hogy őt mi motiválná a részvételben! Írass róla egy ötletlistát!
- Segíts megtapasztalni, hogy a gyakorlás eredménye a fejlődés, és igenis mindenki fejlődőképes!
- Adj lehetőséget társtutori feladatokra!
- Kínálj választási lehetőségeket (pl. feladat, eszköz, nehézség, variáció) az önállóság érzetének megalapozása érdekében!
- Használj alternatív és fejlesztő értékelési módszereket!
- Gyakran, de tervezetten használj zenét!
- Használd a digitális technológiát!

Specifikus tanácsok amotiváció (motivációhiány) esetén

- Próbáld külső motivációs módszerekkel hatni – ajánlj fel jutalmat, kiváltságot –, büntetést csak a legvégső esetben alkalmazz!
- A jutalmak megszerzésének feltételeit tisztázni kell, és ne feledd, a személyes fejlődésre, erőfeszítésre készítető jutalmak hatékonyak!
- Kerüld a szidást és a büntetést, mert negatív tanulási környezetet alakít, ami nem segít a motivációs erőket felszabadítani!
- Soha ne használd a mozgásos feladatokat büntetésként!

Amennyiben a tanulóra csak jutalmakkal vagy büntetéssel lehet hatni (vagyis kontrollált külső motiváció jellemzi)

- Alkalmazd az előzőekben felsorolt általános módszertani megoldásokat, tanácsokat!

Specifikus tanácsok

- Építs fel gamifikált jutalmazási, értékelési rendszert!
- Csökkentsd a jutalmak gyakoriságát, vagyis tedd őt képessé kevésbé függeni a jutalmaktól!

- Növeld a jutalom eléréséért szükséges erőfeszítést (pl. több fegyelmezett feladatvégrehajtás, hosszabb ideig tartó koncentráció, több kitartás, fokozott társas együttműködés stb.)!
- Hagyd el a tárgyi jutalmakat, és használj több pozitív, szociális megerősítést (dicséret, bátorítás)!

Amennyiben a tanuló elfogadott szabályozási motivációt mutat

- Alkalmazd az előzőekben felsorolt általános módszertani megoldásokat, tanácsokat!

Specifikus tanácsok

- Folyamatosan tudatosítsd, hogy milyen fontos a tanuló szempontjából az adott tevékenység, mi célt szolgál, miért fontos, jelentőségteljes!
- Nyomatékosítsd a feladatok újdonságát, érdekességét, élményszerűségét!
- Emeld ki, kérdezz rá, hogy az egyéni céljaik elérését milyen módon segíti az adott óra/feladat!
- Hangsúlyozd a feladatok egyéni fejlődésben betöltött szerepét, teljesíthető kihívásokkal teli jellegét!

Amennyiben a tanuló autonóm motivációkkal rendelkezik

- Az alapvető pszichológiai szükségletekre épített módszertannal tartsd fenn a magas szintű motivációt, figyelj a diákokat, és építs az intrinszc motivációs elemekre!
- Segítsd a diákokat abban, hogy megértsék saját motivációikat, különösen azok intrinszc összetevőit!
- Ne rombold azt fölösleges jutalmazással, büntetéssel!!

10.13.2. A közös bizalomra épülő, megértő, de következetes pedagógus-tanítvány kapcsolat kialakítása és erősítése

A pozitív tanulási környezet egyik feltétele, hogy a pedagógus bizalomra építő, de következetes magatartást tanúsítson. A diákok szempontjából ez nagyfokú érzelmi biztonságot jelent, ahol bátran és nyíltan kérdezhetnek, kommunikálhatnak. A következőkben néhány ide kapcsolódó szempontot javasolunk.

- Tanuld meg a neveket! Senkit ne szólíts a vezetéknevén vagy az esetleges gyűnynevéen!
- Beszéljess sokat a diákjaiddal!
- Alakíts ki rendszeres szemkontaktust kommunikációs helyzetben!
- Mosolyogj sokat, használj nonverbális pozitív megerősítéseket!
- Tiszteld a diákjaid, ne kezeld le őket!
- Légy humoros, de ne szarkasztikus!
- Segítsd őket a tanórán kívüli sport- és egyéb mozgásos tevékenységeikben!
- Építs a tanulói kezdeményezésekre, legyél érdeklődő, aktív hallgató!
- Maradj diszkrét és megbízható számukra, ne élj vissza a bizalmukkal (néha személyes információkat osztanak meg)!
- Soha ne szégyenítsd meg őket a társaik vagy mások előtt!
- Mutass példát az egészségtudatos, sportos életvezetésben!
- Hangsúlyozd az egyéni és közösségi felelősséget, a felelősségteljes, sportszerű magatartás fontosságát!

10.13.3. A fejlődési szemlélet kialakítása és erősítése

A fejlődési szemlélet kérdéskörében az alábbi tanácsokat fogalmazzuk meg.

- Gondold végig, hogy pedagógiai szemléleted a rögzült vagy a fejlődési szemléletet képviseli, hiszel-e az érdemi fejleszthetőségben vagy sem!
- Figyeld meg, hogy a tanítványaid közül kikre jellemző a fejlődési szemlélet, kikre a rögzült szemlélet!
- Emeld ki többször a gyengébb képességű, de nagyon lelkes és törekvő diákokat az erőfeszítéseiket elismerve!
- Ne engedd, hogy a jó képességű tanítványaid „csak úgy” jól tudjanak teljesíteni, tőlük is várd el a folyamatos törekvést, erőfeszítést – ehhez differenciálni kell!
- Gondold végig, hogy te mikor, mit és hogyan dicsérsz! Keresd meg az erőfeszítést a feladatban! Elemezd, hogy egy sportági technika előkészítését a „cél tábla”
- modell alapján valósítod-e meg, és azt dicséred, erősítsd meg!

- A hibát, tévesztést a tanulás részeként, ne az akadályként fogd fel!

10.13.4. A tanulók testkép-aggódmalmainak csökkentése

A felső tagozattól kezdődően és különösen a lányok esetében okoz komoly problémákat a negatív testkép és a testönbizalom hiánya. Kutatások szerint a serdülőkorú lányok körülbelül 50%-a alacsony testönbizalommal rendelkezik, ami kihat a mentális és fizikai egészségükre és az iskolai teljesítményükre egyaránt (Becker és Stice, 2017, Dove Self-Esteem Project). Ennek különös jelentősége van a testnevelésórákra nézve.

Mit tehetünk az iskolai testnevelésben és sportban?

- Kerüld a kényelmetlen, szűk, testre feszülő sportruházat megkövetelését!
- A klasszikus tornadresszt felejtse el! Legyen szerethető és kényelmes a sportruha!
- Engedélyezd a test takarását (pl. melegítő)!
- Adj kellő időt a tisztálkodásra komoly terhelés után (erős izzadás), és a zuhanyzásra is gondold (pár perc megéri, ahol van mód rá)!
- Egymás cikizése, a testre tett negatív megjegyzések elfogadhatatlanok!
- Teremts érzelmileg biztonságos öltözői légkört, ahol nem megengedett egymás zaklatása!
- Soha ne emeld ki senkit a teste miatt!
- Általánosságban beszélj a test építésének, formálásának, karbantartásának lehetőségeiről (személyesen, privátban persze lehet, csak nagyon megértően)!

10.13.5. Az együttműködés hangsúlyozása a versenyhelyzetekben

Az egészséges versenyzési attitűd megalapozása

- Óvodáskorban és a kisiskoláskor elején az egyéni, páros és mikrocsoportos kihívások dominálják a foglalkozásokat! Ebben a korban kerüld az összehasonlító versenyhelyzeteket!
- Alkalmazz sok egyéni és párokban megoldható, közös felelősségen alapuló gyakorlatot (páros feladatok, segítségadás a társnak, közös alkotó gyakorlás)!
- Alkalmazz kooperatív tanítási technikákat!

A versenyhelyzetek során

- A versenyekhez társíts tanulási, végrehajtási szempontokat, amelyek a versenyzés során nyújtott teljesítmény esetében a folyamatra helyezik a hangsúlyt, nem pedig a kimenetre (végeredményre)!
- Hangsúlyozd és tanítsd a sportszerűség, azaz a fair play elveit, szabályait! Erősítsd meg a pozitív mintákat!
- Csapatversenyek esetén hangsúlyozd az együttműködés jelentőségét, és teremts olyan helyzeteket, ahol kényszerűen egymásra utalttá válnak a diákok (pl. kispjátékok, kötelező passzok, megkötések)!
- Emeld a versenyhelyzetet csoportszintre valamilyen külső tényezővel szemben (pl. másik osztály eredménye, verseny az idővel, verseny a csoport korábbi teljesítményével)!
- Ne engedd egymást bántani a vesztes csapatban!
- Ne engedd a vereség miatt cikizni a vesztes csapatot!
- Törekedj a vitás esetek igazságos eldöntésére, a konfliktusok kezelésére!

A versenyhelyzetek kontrollálása

A versenyhelyzetek kontrollálására többféle módszer létezik. E módszerek segítenek visszahelyezni a fókuszot a külső motivációról (győzelem) a belső motivációra (tevékenység élménye, közös játék), s ezzel visszasegíteni a gyerekeket az élményorientált, örömteli és önfeledt játékcélokhoz.

- Tedd lehetővé annak eldöntését, hogy a játék közben történjen-e eredményszámítás vagy sem!
- Tanítsd meg az esélykiegyenlítő gólszámítási verziókat, amelyek segítik az utolsó pillanatig nyílttá varázsolni a mérkőzést!
- Gyakran változtasd a csapatok összetételét annak érdekében, hogy a győzelmek és vereségek egyensúlyban maradjanak, illetve a csapatösszetétel ne determinálja, hogy ki győzhet, és ki nem.
- Ne feledd, a versenyzésre nem a versenyzés a legjobb felkészülés, hanem olyan készségek és tulajdonságok megszerzése, amelyek segítségével bátran és magabiztosan válik képessé versenyezni a tanuló az iskola és a sport későbbi időszakában!

10.13.6. Javaslatok a módszertani továbbfejlődés érdekében

- Vizsgáld meg, hogy feladatorientált vagy egoorientált instrukciókat és visszajelzéseket használsz! (Pl. önmegfigyelés, videó, diktafon, kérdőív és kérdések, kolléga általi megfigyelés és konzultáció, hospitálás.)
- Figyeld meg, hogy autonómiatámogató vagy kontrolláló kommunikációs formulákat alkalmazol-e inkább!
- Kísérd figyelemmel a motiválatlan tanítványaid viselkedésének okait! (Pl. beszélgetés, interjú, kérdőív segítségével.)
- Elemezd az órádat a TARGET modell szerint!
- Folyamatosan figyeld a tanulóid érzelmi reakcióit az óravezetésed során! Melyik módszerre hogyan reagálnak? Kérdezd meg, hogy őket mi motiválná? Hogyan tudnának ők is hozzájárulni, hogy jobban élvezzék a testnevelésórákat?
- Tedd lehetővé, hogy anonim módon is javaslatot tehessenek!
- Kínálsz választási lehetőséget a feladatok nehézségében?
- Adsz feladat-, illetve játékmódosítási, -alkotási lehetőséget?
- Vizsgáld meg, hogy a mozgástanítás során a mozgáskonceptációs rendszer mely elemei alapján módosítod a feladatot!
- Vizsgáld meg, hogy új mozgáselem megtanításakor milyen feladatgyakorlási elrendezést alkalmazol!
- Alkalmazol-e szeriális és/vagy véletlenszerű feladatgyakorlási elrendezést és mikor?
- Figyeld meg, hogy külső vagy belső fókuszú visszajelzést, instrukciót adsz-e inkább!
- Elemezd, hogy egy sportági technika előkészítését a „cél tábla” modell alapján valósítod-e meg!



Összefoglalás

Testnevelésóráinkon és a sportfoglalkozásokon egyaránt olyan tanítványokkal szeretnénk dolgozni, akik lelkesek, érdeklődőek és céljaik vannak, tanulni, fejlődni, teljesíteni akarnak, fejlődőképesnek gondolják magukat, kedvező az észlelt kompetenciájuk, önállóságra törekszenek és felelősségteljesen viselkednek, illetve belső motivációk mentén vesznek részt az órákon. Ez az idealizált tanulói jelenlét nagymértékben múlik a diákjaink motivációs bázisán.

A motiváció összetett tulajdonság, amely meghatározza tanulóink erőfeszítéseinek irányát és intenzitását. Az idők során számos tudományos elmélet igyekezett megragadni azt, hogy hogyan jön létre a motivált viselkedés, milyen tényezők játszanak szerepet benne. Tudjuk, hogy a környezetből érkező ingerek és a személyes tulajdonságok interakciója egymásra hatva befolyásolja a motivált viselkedést.

A kompetenciamotivációs elmélet az egyéni kompetencia megélésének, vágyának motívumára épít, amelyet egy specifikus területen vagy tevékenység végzésekor észlel valaki. Magas szintű kompetenciamotiváció akkor jelentkezik, ha a tanuló kompetensnek, azaz magabiztosnak érzi magát az adott feladatban, és úgy érzi, hogy ő maga kontrollálni tudja azt. Ez a tudat pozitív érzelmeket generál, és megteremti a feladat elvégzéséhez szükséges erőfeszítést.

A szociális tanuláselmélet központi fogalma az énhatékonyság, amely egy célzott magatartásformára vagy egy feladatmegoldás várható sikerességére vonatkozó előzetes elvárást jeleníti meg. A viselkedést közvetlenül befolyásolja azáltal, hogy bejósolja a cselekvés várható eredményét.

Az attribúciós elmélet egy teljesítmény eredményét befolyásoló okok észlelését helyezi a középpontba. Attribúcióink alapján gondolkodunk arról, hogy a sikereinket és kudarcainkat mi okozza. Jelentőségük, hogy befolyásolják a jövőbeli sikerekkel és kudarcok-

kal kapcsolatos egyéni várakozásokat és a kapcsolódó érzelmi reakciókat, vagyis alapvetően befolyásolják az egyéni motivációt.

A teljesítmény-cél elmélet szerint az egyének eltérő célokat állítanak maguknak különböző teljesítményt igénylő helyzetekben. A célállítást az egyéni tulajdonságaik és a teljesítményt igénylő környezet (szituáció) egyaránt befolyásolja, amelyek ily módon hatnak a motivációra, azon keresztül pedig a viselkedésre. Két alapvető célperspektíva különíthető el, amely egy adott tanulási vagy teljesítményhelyzetben az egyénre jellemző. Az egyik a feladatorientáció, a másik pedig az egoorientáció. Kutatások sokasága igazolta, hogy a feladatorientált környezet kedvezőbb motivációt teremt, mint az egoorientált. Az úgynevezett TARGET modell segítségével didaktikai elvek mentén tudjuk befolyásolni tanóráink motivációs klímáját annak érdekében, hogy nagyfokú feladatorientáció alakuljon ki.

Az önmeghatározás elmélete a pszichológiai alapszükségletek működését helyezi a motiváció alapjává. Ha a tanuló sikeresnek, kompetensnek érzi magát, ha választásai, döntései vannak, ha úgy érzi a közösség része, akkor kedvező motivációs folyamatok indulnak meg. Ha egy tevékenység háttérében az alkotási vágy, a tanulni vágyás, a végrehajtás öröme áll, akkor intrinszc motivációról beszélünk. Amennyiben külső tényezők befolyásolják a viselkedést, mint például a célok, a tevékenység eredménye, jutalmazás vagy büntetés akkor pedig extrinszc motivációról. Az egyes motivációs orientációkhoz kapcsolódóan elkülönítünk autonóm és kontrollált motivációkat, amelyek közül a pedagógiai környezetet az autonóm motivációk erősítése érdekében célszerű létrehozni.

Az érdeklődés, mint motivációs készletés alapvetően kétféle. A személyes érdeklődés egy lassan kialakuló, hosszú távú érzelmi viszonyt jelent egy adott tevékenységgel kapcsolatban. Pedagógiai szempontból a szitu-

ációs érdeklődés mutatkozik fontosabbnak, hiszen ezt a tanóráink megvalósításakor nagymértékben fokozni tudjuk. A nagyfokú szituációs érdeklődés együtt jár a motiváltabb részvétellel.

A versenyzés komplex kérdéskör a testnevelésben, amelyről régóta vita zajlik a szakemberek között. Négy alapvető megközelítés látott napvilágot, amelyek a versenyhelyzetek szerepét különböző oktatási filozófia szerint értelmezik. A versengés, mint spontán gyermeki viselkedésforma egyénileg rendkívül eltérő mintázatú, amelyet a korai tapasztalatok igencsak meghatároznak. A pozitív élmények a versengő helyzetek keresését, a negatív élmények pedig annak el-

kerülését váltják ki. A testnevelésben történő alkalmazása nagyon körültekintő módon, a fejlődéslélektani, motoros tanulásbeli és motivációs aspektusokat figyelembe véve történhet.

A motivált tanórai környezet alapvetően rajtunk múlik, amely segítségével befolyásolni tudjuk tanítványaink részvételi jellemzőit. Számos módszer áll rendelkezésre annak érdekében, hogy a magasabb rendű és intrinsic motivációkat működtessük. Ezek közül a kulcs az autonómiatámogatás, a differenciálás, a feladatorientáció, a célzott és jelentőségteljes tanulási feladatok, továbbá a pozitív visszajelzések rendszeres alkalmazása.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Emlékezzen vissza egy testnevelő tanárára vagy edzőjére! Próbálja leírni, hogy miképpen igyekezett motivált környezetet teremteni! Hogyan értékeli az eddigi ismeretek tükrében?
2. Képzeld el, hogy egy szülői értekezleten van, és a tanulói motivációról kell beszélnie! Írjon össze pár gondolatot, amelyekre kitérne!
3. Írja össze, hogy a tanult motivációelméleteknek mi a lényege, hogyan képzeld el a viselkedés irányítását!
4. Mit jelent a tanulási motiváció fogalma, mi jelenti az irányát és az intenzitását?
5. Hogyan tudunk testnevelésórákon feladatorientált környezetet teremteni? Miben más ez a környezet, mint az egoorientált?
6. Hogyan tudja erősíteni a tanítványai kompetenciaérezését és énhatékonyágát?
7. Milyen módszertani összetevői vannak a TARGET modellnek?
8. Elemezze a TARGET modell összetevőit egy YouTube-on elérhető testnevelésóra alapján!
9. Mi a szerepe a céloknak a motivációban?
10. Hozzon módszertani példákat az alapvető pszichológiai szükségletek támogatására!
11. Sorolja fel és röviden mutassa be az egyes motivációs orientációkat az SDT elmélet alapján!
12. Milyen módszerekkel tudjuk felkelteni a szituációs érdeklődést? Tervezzen meg egy tanórai bevezető részt ennek érdekében!
13. Foglalja össze a verseny folyamatértelmezését!
14. Milyen elképzelések alapján jelentkezik a versenyzés megítélése a testnevelésben?
15. Érveljen a versenyhelyzetek fontossága mellett és az ellen!
16. Mit jelent a dekompetíció és miben különbözik az egészséges versenyszellemtől?
17. Készítsen egy táblázatot magának a motivációt erősítő módszerekről, és írja össze önmagának azokat!
18. Hogyan tudja támogatni a diákjai intrinsic motivációs rendszerét a mozgásos feladatokkal?
19. Mit jelent a versenyhelyzetek kontrollja? Soroljon fel 3 módszert rá!
20. Hogyan tudja csökkenteni a tanítványai testképpogódalmait?
21. Milyen ötletet adna egy kollégájának a motivációs módszerei elemzése és fejlesztése érdekében?

Irodalomjegyzék a 10. fejezethez

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385-400.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Balyi I, Hamilton A. (2004). *Long-Term Athlete Development: Trainability in Childhood and Adolescence—Windows of Opportunity—Optimal Trainability*. Victoria, Canada: National Coaching Institute British Columbia & Advanced Training and Performance Ltd.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Báthory Béla (1985): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: Sport.
- Becker, C. B., & Stice, E. (2017). From efficacy to effectiveness to broad implementation: Evolution of the Body Project. *Journal of consulting and clinical psychology*, 85(8), 767.
- Bély Miklós, & Kálmánczhey Zoltán (1972). *Testnevelésemélet*. (2. javított kiadás) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Biddle, S., Hanrahan, S. J., & Sellars, C. N. (2001) *Attributions: Past, present, and future*. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed.) (pp. 444-471). New York, NY: Wiley.
- Blankenship, B. T. (2017). *The psychology of teaching physical education: From theory to practice*. Abingdon, Oxon, UK: Taylor & Francis.
- Boronyai Zoltán, Pappné Gazdag Zsuzsanna, Vass Zoltán, & Csányi Tamás (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban. II. kötet. Az alapvető mozgáskészségek feldolgozásának elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Bucsy Gellértné (é. n.). *A testnevelés tervezése*. Budapest: Novum Kiadó.
- CDC, Centers for Disease Control and Prevention and SHAPE America (2017): *Strategies for recess in schools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Dept of Health and Human Services.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53(1), 35-58.
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for exercise and sport*, 72(2), 150-164.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in physical education and exercise science*, 3(3), 157-180.
- Chen, A., Shen, B., Scrabis, K. A., & Tolley C. (2002). *Achievement goals, interests, and learning outcomes: A study on motivation specificity*. Paper presented at 2002 annual meeting of the American Educational Research Association; New Orleans, LA.
- Coakley, J. (1994). *Sport in society: Issues and controversies*. St. Louis, MO: Mosby.
- Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M., ... & Froberg, K. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12(1), 1-10.
- Csapó Benő (2002). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógia Szemle*, 52(2), 38-45.
- Csáki István (2020). A sportmotiváció és az észlelt motivációs környezet jelenléte az elit utánpótlás-labdarúgásban, posztok és korosztályok szerint. *Puskás Akadémia Szemle*, II. évf. 1. sz. 42-49.o.
- Csányi Tamás (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban. I. kötet. 175 játékos aktivitás a mozgáskonceptiók megismeréséhez*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990). New York, NY: Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 38. *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 195-210.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Epstein, J. L. (1988). *Effective schools or effective students: Dealing with diversity*. In R. Haskins & D. MacRae Jr. (Eds.), *Child and family policy*, Vol. 6. *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators* (pp. 89-126). New York, NY: Ablex Publishing.

- Fejes József Balázs (2015). *Célok és motiváció – Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fejes József Balázs (2010). A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (Ed.), *Bölcsész-műhely 2009* (pp 43-53). Szeged: JatePress.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16-37.
- Fry, M. D., & Duda, J. L. (1997). A developmental examination of children's understanding of effort and ability in the physical and academic domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 331-344.
- Fülöp Márta, & Sándor Mónika (2008). A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma kisiskolások körében. *Pszichológia*, 28(2), 195-220.
- Gaál Sándorné & Kunos Andrásné (é. n.). *Testnevelési játékok anyaga és tervezése az óvodában*.
- Geller, L. (1982). The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(2), 56-73.
- Gill, D. L., & Deeter, T. E. (1988). Development of the sport orientation questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(3), 191-202.
- Gonçalves, C. E., e Silva, M. J. C., Cruz, J., Torregrosa, M., & Cumming, S. (2010). The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(4), 605-611.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260-269.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational psychologist*, 33(1), 1-21.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational research*, 60(4), 549-571.
- Hidi S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). New York, NY: Academic Press
- How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131-148.
- Hu, Y., & Zhu, Y. (2018). Exploring an age difference in preschool children's competitiveness following a competition. *Frontiers in Psychology*, 9, 306.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422.
- Jaakkola, T. (2002). *Changes in Students' Exercise Motivation, Goal Orientation, and Perceived Competence as a Result of Modifications in School Physical Education Teaching Practices*. Likes Research Center for Sport and Health Sciences.
- Jayanthi, N., Pinkham, C., Dugas, L., Patrick, B., & LaBella, C. (2013). Sports specialization in young athletes: evidence-based recommendations. *Sports Health*, 5(3), 251-257.
- Józsa Krisztián (2002). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 79-104.
- Kiss Árpád (1963). A tanulás fogalma a pszichológiában és a pedagógiában. *Pszichológiai tanulmányok*, 5, Akadémia Kiadó, Budapest.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Alexandria, VA: ASCD.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23-40.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 295-308.
- Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (2012). The youth physical development model: A new approach to long-term athletic development. *Strength & Conditioning Journal*, 34(3), 61-72.
- Lochbaum, M., Kallinen, V., & Konttinen, N. (2017). Task and ego goal orientations across the youth sports experience. *Studia Sportiva*, 11(2), 99-105.
- Lochbaum, M., Kazak Çetinkalp, Z., Graham, K. A., Wright, T., & Zazo, R. (2016). Task and ego goal orientations in competitive sport: A quantitative review of the literature from 1989 to 2016. *Kinesiology: International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 48(1), 3-29.
- Lochbaum, M., Zazo, R., Kazak Çetinkalp, Z., Wright, T., Graham, K. A., & Konttinen, N. (2016). A meta-analytic review of achievement goal orientation correlates in competitive sport: A follow-up to Lochbaum et al.(2016). *Kinesiology: International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 48(2), 159-173.
- Maddux, J. E., & Meier, L. J. (1995). Self-efficacy and depression. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. (pp. 143-169). Boston, MA: Springer.
- Makszin Imre (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.

- Malina, R. M. (2010). Early sport specialization: roots, effectiveness, risks. *Current Sports Medicine Reports*, 9(6), 364-371.
- Martens, R. (1975). *Social psychology and physical activity*. New York, NY: HarperCollins.
- Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2016). Self-regulation of motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school* (pp. 363-384). New York, NY: Taylor & Francis.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(3), 207-229.
- Mountjoy, M., Armstrong, N., Bizzini, L., Blimkie, C., Evans, J., Gerrard, D., ... & Van Mechelen, W. (2008). IOC consensus statement: "training the elite child athlete". *British Journal of Sports Medicine*, 42(3), 163-164.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33.
- N. Kollár Katalin (2004). Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp.289-328), Budapest: Osiris Kiadó.
- Neher, A. (1991). Maslow's theory of motivation: A critique. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 89-112.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Orlick, T. (1977). Cooperative games. *Journal of Physical Education and Recreation*, 48(7), 33-35.
- Orlick, T. D. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429.
- Ortega, F. B., Konstabel, K., Pasquali, E., Ruiz, J. R., Hurtig-Wennlöf, A., Mäestu, J., ... & Veidebaum, T. (2013). Objectively measured physical activity and sedentary time during childhood, adolescence and young adulthood: a cohort study. *PloS one*, 8(4), e60871.
- Paic, R., Kajos, A., Meszler, B., & Prisztóka, G. (2017). Validation of the Hungarian Sport Motivation Scale (H-SMS). *Cognition, Brain, Behavior*, 21(4), 275-291.
- Paic, R., Kajos, A., Meszler, B. & Prisztóka, Gy. (2018). A Magyar nyelvű sportmotivációs skála (H-SMS) validációja és eredményei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(2), 159-182.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 373-404). New York, NY: Academic Press.
- Réthy Endréné (1993): Bölcsészhallgatók vizsgateljesítményekkel kapcsolatos attribúciói. *Magyar Pedagógia*, 93(3-4), 117-134.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tanárgypedagógiája*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus.
- Ring, C., & Kavussanu, M. (2018). The impact of achievement goals on cheating in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 98-103.
- Rutledge, P. B. (2011): Social networks: What Maslow Misses. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/positively-media/201111/social-networks-what-maslow-misses-0> (letöltve: 2020. 12. 11.)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Samak, A. C. (2013). Is there a gender gap in preschoolers' competitiveness? An experiment in the US. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 92, 22-31.
- Santrock, J. W. (2018). *Educational psychology*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Scanlan, T. K. (1988). Social evaluation and the competition process: A developmental perspective. *Children in Sport*, 3, 135-148.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183-212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational psychologist*, 46(1), 26-47.
- Shen B, Chen A, Tolley H, & Scrabis K. A. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 396-409.
- Shimon, J. M. (2019). *Introduction to teaching physical education: Principles and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731.

- Soos, I., Dizmatsek, I., Ling, J., Ojelabi, A., Simonek, J., Lulianna, B. B., ... & Hamar, P. (2019). Perceived autonomy support and motivation in young people: A comparative investigation of physical education and leisure-time in four countries. *Europe's Journal of Psychology, 15*(3).
- Sun, H., Li, W., & Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*(3), 277-291.
- Todorovich, J. R., & Curtner-Smith, M. D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review, 8*(2), 119-138.
- Tóth László (2015). A motiváció mint folyamat komplex értelmezése az iskolai Testnevelés és sport műveltségi terület keretében. In Révész László & Csányi Tamás (Eds), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet* (pp. 105-134). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York, NY: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*(1), 142-169.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. J. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*(2), 169-187.
- Walling, M. D., & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(2), 140-156.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science, 331*(6023), 1447-1451.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2014). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6th ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school* (pp. 211-230). New York, NY: Taylor & Francis.
- Williams, D. M., & Rhodes, R. E. (2016). The confounded self-efficacy construct: Conceptual analysis and recommendations for future research. *Health psychology review, 10*(2), 113-128.
- Xiang, P., & Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 69*(3), 231-241.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

<https://www.dove.com/hu/dove-self-esteem-project.html>

IV. RÉSZ: Tantervelmélet és pedagógiai tervezés a testnevelésben





11

A TANTERV



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A tanterv jelentősége, tantervi műfajok
- A tantervek működési szintjei, tartalmát befolyásoló tényezők
- A hazánkban megjelent alap- és kerettantervek jellemzői
- A nemzetközi testnevelési irányzatok és tantervi trendek
- Iránymutatások a hazai testnevelés tantervi fejlesztéséhez
- A helyi tantervek készítésének szempontjai
- A tantervi célrendszer és a tanulás eredményeinek értelmezése, jelentősége, hierarchiája

A minőségi testnevelés oktatásához elengedhetetlenül szükséges az a minőségi tanterv, amelynek segítségével a testnevelésórák eredményeképpen megvalósulhat a tantárgy küldetése. Az oktatásban sokféle tantervi műfaj és funkció alakult ki az évtizedek során. A tanterv feladata elsődlegesen az iskolarendszer tartalmi szabályozása, támogatása. Mind a hazai, mind a nemzetközi szinten nagyon változatos, egymástól lényegesen különböző megközelítések olvashatók. A tantervek nem csupán célfilozófiájukban, hanem szerkezetükben, tartalmukban és mélységükben is jelentősen eltérnek egymástól. Olyan kiindulópontot jelentenek, amely mind az iskolai szinten, mind az osztálytermi folyamatok (ese-

tünkben a testnevelésórák) szintjén leképeződik, azaz alapjaiban befolyásolja a pedagógusok tervező munkáját, oktatási gyakorlatát.



11.1. Tantervelméleti alapismeretek

11.1.1. Alapfogalmak

A **tanterv** fogalmát nagyon sokféle meghatározással definiálták mind történetileg, mind a különböző oktatásméleti irányzatokban. A tantervek fejlődése, értelmezésük változása együtt jár a didaktika tudományának bővülésével.

A hazai testnevelésmélet képviselői a tantervi definíciókat minden esetben az általános didaktika sokszínű meghatározásaiból nyerték. Mi is így teszünk, és hivatkozva *Ballér Endre* (2003, 193. o.) munkájára az alábbi definíciót választjuk.

„A tanterv az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését szabályozó dokumentum. Meghatározza egy adott iskolatípus, -fokozat, intézmény céljaival és a tanulók fejlődésével összhangban álló tananyagoknak, tantárgyaknak rendszerét, időkereteit, szakaszokra (többnyire évfolyamokra) bontott fő témáit, az egyes szakaszok végén a tanulók tudásának értékelését megalapozó teljesítmények legfontosabb jellemzőit, esetenként útmutatásokat, ajánlásokat nyújt az oktatás eszközeire, módszereire, szervezeti kereteire is.”

A tantervek műfajuk, hatáskörük és tartalmuk jellege szerint sokfélék lehetnek.

Hazánkban az elmúlt 30 év során műfajuk szerint három tantervtípus terjedt el, amelyek közül az alaptanterv központi tanterv, míg a kerettanterv (függően az akkreditáció szándékától) lehet központi és helyi jelentőségű. A helyi tanterv a kerettanterv intézményi szintű tartalmi szabályozója (11.1.ábra).

1. Az **alaptanterv** (magtanterv), a köznevelés minden szegmensére érvényes központi tartalmi szabályozó. Az alaptantervi műfaj Magyarországon 1995 óta **Nemzeti alaptantervként (NAT)** szabályozza a közoktatás tartalmát. Jelenleg az 5. verziója lépett hatályba 2020-ban, amely kormányrendelettel

szabályozott formában határozza meg a köznevelési rendszer tartalmi kérdéseit.

2. A **kerettanterv** az alaptantervre épülve, annak elveit és tartalmát figyelembe véve részletesebb, konkrétabb és specializálható tartalmi szabályozót jelent.

- A részletezettség a szűkebb évfolyamciklusokat jelenti (pl. 2 évfolyamonkénti elrendezés).

- A konkretizáltság a tematizált tartalmi szerkezetre vonatkozik (pl. témakörök, tematikai egységek és azok tartalmi).

- A specializáltság az egyes iskolatípusokra, pedagógiai szakaszokra (pl. általános iskola, gimnázium, szakiskola), fenntartókra vagy iskolafelfogásra jellemző (pl. Katolikus iskolák kerettanterve, Waldorf kerettanterv, Sportiskolai kerettanterv).

3. A **helyi tanterv** az alaptanterv és a kerettanterv figyelembevételével az iskolák pedagógiai programjába épített, intézményspecifikus tanterv. A helyi tanterv az adott iskola pedagógiai célkitűzéseit, igényeit, humán erőforrás- és infrastrukturális, környezeti lehetőségeit figyelembe véve készül, amelyet jellemzően a fenntartó fogad el. A pedagógusok számára a helyi tanterv a legfontosabb tantervi dokumentum, mert közvetlenül ebből készülnek a tantárgyi programok és tanmenetek.



11.1. ábra: A Nemzeti alaptantervre épülő tantervek

A tantervek hatáskörük szerint lehetnek **központi vagy helyi tantervek**. A központi tanterveket (pl. alaptanterv) egy ország oktatáspolitikai törekvései határozzák meg, a helyi tanterveket pedig a helyi szintű iskolai igények. Ezek adják az alapját a **kétpólusú tartalmi szabályozásnak**.

ÉRDEKES KÉRDÉS

Állandó vita tárgyát képezi az oktatáspolitikában és a pedagógikumban, hogy milyen részletezettségű és mennyire előíró jellegű központi tanterv lenne a legoptimálisabb. Vannak, akik inkább a centralizált, előíró, kevesebb szabadságot kínáló tantervben hisznek, mások a decentralizált, jóval nagyobb pedagógiai szabadságot (és felelősséget) tartják előremutatónak. A kedves Olvasó szerint melyek az előnyei és a hátrányai a két alapvető megközelítésnek? Hogyan befolyásolja egy ország iskolarendszerének berendezkedése ezt a kérdést? Tájékozódjon az interneten a NAT 2020 fejlesztése kapcsán olvasható szakmai vitákról!

A korábban felsorolt három típus mellett megemlíttük a hazánkban az 1900-as évek első felére jellemző úgynevezett **sillabusz típusú** tanterveket, továbbá elsősorban az angolszász területeken alkalmazott **curriculum típusú tanterveket**. Előbbire a tömörség és vázlatosság, utóbbira pedig az oktatási folyamat (céloktól az eredményekig) átfogó kialakítása jellemző.

Lund és Tannehill (2014) definíciója szerint a **curriculum** magában foglal minden ismeretet, készséget és tanulási tapasztalatot, amelyet a diákok számára egy iskola pedagógiai programja, tevékenységrendszere biztosít. Tervezetten és felépítetten biztosítja azokat a tanulási tapasztalatokat, amelyek lehetővé teszik az oktatás céljainak elérését.

A curriculum típusú tantervek egy, az elmúlt néhány évtizedben világszerte elterjedt típusa a **sztenderdalapú tanterv**. A **sztenderdek** olyan megállapításokat, meghatározásokat takarnak, amelyek leírják azokat

az elvárt ismereteket, készségeket és diszpozíciókat, amelyekkel a tanulóknak rendelkezniük kell az oktatási folyamat végére. A sztenderdek tehát egy meghatározott szinten a **tanulás egységesen elvárt eredményeit** jelölik meg. A sztenderdalapú tantervek ennek megfelelően a kialakított sztenderdeket helyezik a középpontba. A hagyományos tantervfejlesztési modellel szemben nem egy-egy tevékenységforma (a testnevelésben például sportág) feldolgozását célozzák, hanem a sztenderdek eléréséhez (mint kimenetekhez) szükséges ismeretek, készségek és attitűdök (mint elvárt eredmények) rendszeréhez igazítják a tartalmat, ami fordított tantervi logikát jelent. Ez azt is magával hozza, hogy egy adott tanterv által elvárt sztenderdhez sokféle tananyagtartalom és feldolgozási forma, azaz instrukciós modell kapcsolható.

Az **instrukciós modell** azt a tanulásméleti alapokról induló módszertani megközelítést jelenti, amelynek segítségével egy adott oktatási tartalmat közvetítünk a tanítványok számára (Metzler, 2017). Lényegében koherens, összefüggő rendszert képez, amely magába foglalja az adott megközelítés oktatásmódszertanát annak minden összetevőjével (pl. tananyagkiválasztás, tananyagfelépítés, a feladatok kommunikációja, a tanulás szervezése, a visszajelzés és értékelés). A 4. fejezetben kiemeltük, hogy az ilyen típusú, összefüggő oktatásmódszertani rendszereket nevezhetjük oktatási stratégiáknak vagy oktatási modelleknek egyaránt.

Az iskolai oktató-nevelő munka nem csupán a tantárgyak rendszerében, és nem csupán az iskola épületén belül valósul meg. A kötelező tárgyakon felül, széles spektrumon találkozhatunk különböző szakörökkel, fakultációkkal, tehetséggondozó műhelyekkel, felvételi és érettségi előkészítőkkal, művészeti és sporttanfolyamokkal, illetve egyéb foglalkozásokkal is. A diáksport rendszerében az iskolai sportkörök és diáksportversenyek is ide kapcsolódnak. A fenti, iskolához kapcsolódó tevékenységek összefoglalóan az extracurriculum fogalmához csatlakoznak.

Extracurriculumnak tekinthetünk: *„...minden tanulási terepen történő tevékenységet, amely nem a tanórai, di-*

daktikailag szigorúan tervezett tanulási térben történik, s külön fókuszálunk az iskolai, intézményes téren túli (extramurális) terepekre.” (Nagy és Veszprémi, 2018, 68.o.) Ezeket a tanulási formákat magyarul **tanórán kívüli tevékenységeknek** nevezzük, amelyek szerveződhetnek oktatási tervek alapján vagy anélkül.

A **kereszttanterv** egy újabb olyan fogalom, amely a modern tantervelméletben egyre nagyobb szerepet kap. A kereszttanterv a műveltségi területeken és tantárgyakon átívelő, közös fejlesztési feladatokat jelent, amely interdiszciplináris jellegéből fakadóan az integrált tananyagelrendezést segíti (Perjés és Vass, 2008).

Az iskola szocializációs hatásai szempontjából ki kell térnünk végül a **rejtett tanterv** jelenségére. A rejtett tanterv az iskola hétköznapjaiban megvalósuló szociális tanulás révén folyamatosan jelen van függetlenül attól, hogy tanóráról vagy tanórán kívüli tevékenységekről beszélünk. *Jakab György* (2019, 117. o.) a következőképpen határozta meg a jelenséget: „*Metaforája magába foglalja azokat a nem szándékolt iskolai hatásokat, amelyek a szervezett, intézményes tanulás keretei között érik a diákokat, s amelyek eredményeként gondolkodási és viselkedési reakciómódok, attitűdök alakulnak ki, illetve amelyek közvetítésével a társadalmi normák interiorizálódnak.*”

Végül, de nem utolsó sorban a tantervek tartalmi jellege szerint *Ballér Endre* (2003) az alábbiakat különbözteti meg:

- tananyag- és ismeretközpontú (tematikus),
- tevékenység- és képességközpontú (didaktikus),

- teljesítmény-, követelményközpontú (taxonomikus, az oktatás egymásra épülő eredményeire, „kimenetére” összpontosító), valamint
- folyamatközpontú (az oktatás folyamatát szem előtt tartó) tantervek.

11.1.2. A tantervek működési és megvalósulási szintjei

A tantervek különböző szinteken befolyásolhatják az oktatás tartalmát. A nemzetközi szinten felépített tantervek országokon átívelő referenciakeretet biztosítanak a tantervfejlesztők számára. A testnevelés területén a „Minőségi Testnevelés Európai Keretrendszere (EFQPE)¹” egy 2016-ban lezárult nemzetközi projekt eredményeként létrejött tantervi alapdokumentum az, amely jól példázza ezt a szintet. Ide sorolható még a NASPE² által kidolgozott, többször módosított sztenderdalapú tanterv (NASPE 1995, 2004; America-SHAPE, 2014).

A nemzeti szint jellemzően az alaptantervi szint, amely megfogalmazza az adott ország vonatkozó oktatási alapelveit, nevelési céljait és fejlesztési területeit. Ide kapcsolódik a kerettanterv, amely az alaptanternél részletesebb, konkrétabb, és jellemzően két évfolyamra bontott tartalmat jelent. A helyi szint egy iskola egyedileg kialakított helyi tantervét jelenti. Az osztálytermi szinten megjelenik a tanterv leképeződése tanmenet formába, ide kapcsolódnak az oktatási segédanyagok, tankönyvek, feladatgyűjtemények. Végül a tanuló szintjén a tanterv az egyéni tanulási, fejlesztési tervek formájában ölt testet. A 11.1. táblázatban a fentiek összefoglalása látható.

SZINT	HATÁSKÖR	PÉLDÁK
Szupra	Nemzetközi	Minőségi Testnevelés Európai Keretrendszere
Makro	Országos	Alaptanterv, kerettanterv
Mezo	Iskolai	Helyi tanterv
Mikro	Osztálytermi	Tanmenet
Nano	Tanulói	Egyéni tanulási terv

11.1. táblázat: A tantervek működési szintjei, hatásköre és példái (Thijs és Vanden Akker, 2009; Vlcek, 2019)



https://www.eupea.com/wp-content/uploads/2017/03/EFQPE_WEB.pdf



Amerikai Nemzeti Testnevelési és Sport Társaság (NASPE)

A tantervek a megvalósulásuk szerint is rendszerezhetők. A tantervfejlesztők annak érdekében dolgoznak, hogy a kialakított tantervi modell megvalósuljon a tanítási-tanulási folyamat során, vagyis hogy a pedagógusok realizálják, a diákok pedig elsajátítsák a tartalmát.



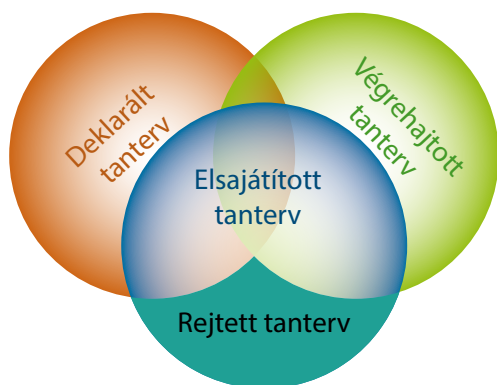
FONTOS!

A **deklarált (szándékozott) tanterv** a tantervfejlesztők által az oktatási rendszer felé közvetített szándékot jelenti, amelyet az oktatási célok és tartalom megtervezésével jellemzően jogi szabályozók bevonásával kívánnak elérni.

A **végrehajtott (implementált) tanterv** a pedagógusok által az oktatási folyamaton keresztül közvetített tantervet jelenti. Ez az, amit a pedagógusok a gyakorlatba átültetve különböző módszerek segítségével transzformálva meg kívánnak valósítani.

Az **elsajátított (elért) tanterv** végül az a tartalom, amit a diákok a folyamat végére megtanulnak, elsajátítanak, demonstrálni tudnak a feléjük közvetített tartalomból.

Be kell látnunk, hogy a szándék, a megvalósítás és az elsajátítás között jelentős eltérések mérhetők, amit hipotetikusán a 11.2. ábra érzékeltet. Az ábrán látszik, hogy mindhárom megvalósulási szint jelentős átfedésben van egymással, azonban vannak halmaztartományok, amelyek különálló részeket képeznek. Ezek azok a részek, amelyek csak tervek maradnak, és nem jutnak el a következő szintre. Az elsajátított tanterven belül az

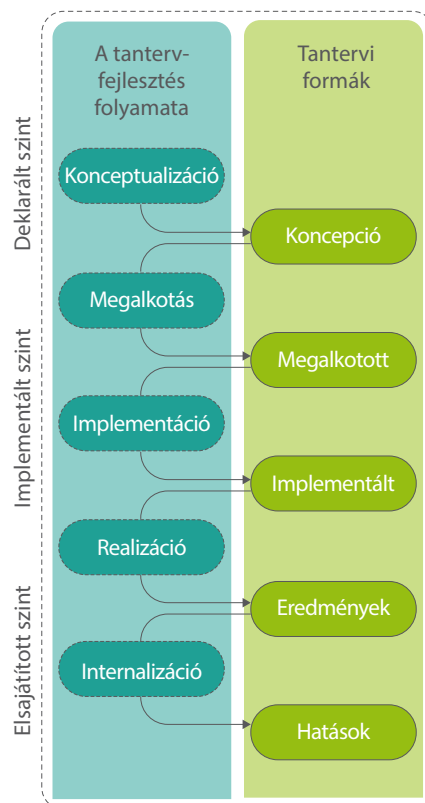


11.2. ábra: A tantervek megvalósulásának szintjei (Harden, 2001 nyomán)

a tartalom, amely mögött nincs sem deklarált szándék, sem végrehajtott tanterv, az maga a rejtett tanterv.

A tantervi alapismeretek területén kitérünk még egy elméletre, amely a tantervek öt különböző formáját fejlesztési szempontból, folyamatában ismerteti (Průcha, 2002; Janík és mtsai., 2011).

1. A **konceptió forma** tartalmazza azt a víziót, alapfilozófiát, oktatáseméleti megközelítést, amely alátámasztja a kifejleszteni kívánt tantervet.
2. A **megalkotott forma** a kész tantervet jelenti, amely akár a központi, akár a helyi tantervek hivatalos formája.
3. A **végrehajtott forma**, amely a pedagógusok által a módszertan segítségével a gyakorlatba fordított tanterv.
4. Az **eredmény forma**, amely a tanterv segítségével a tanítási-tanulási folyamatban elért tanulói tudást mutatja.
5. A **hatás (következmény) forma**, amely tanulók által megszerzett és elért eredmények mindennapokban történő alkalmazását, kivételését jeleníti meg.



11.3. ábra: A tantervfejlesztés folyamatának és a tantervi formák kapcsolata (Vlcek, 2019)

Az ismertetett öt forma szoros kapcsolatban áll a tantervek kialakításának és megvalósításának folyamatlépéseivel, amelyek a következők:

(1) konceptualizáció, (2) megalkotás, (3) implementáció, (4) realizáció, (5) internalizáció.

11.1.3. A tanterv tartalmát befolyásoló tényezők a testnevelésben

Korábban említettük, hogy a tantervek, mint a közoktatás tartalmi szabályozói jellemzően ideológiai-politikai beágyazottságú dokumentumok. Nem véletlen, hogy a rendszerváltás óta hazánkban is szinte minden kormányzati ciklushoz kapcsolódott valamilyen központi tantervi módosítás. E politikai-gazdasági és ideológiai hatás mellett több olyan tényezőt is megemlítünk, amely a tantervi tartalom rendszeres felülvizsgálatát igényli.

TÁRSADALMI ÉRDEKLŐDÉS

A testkultúra területén az elmúlt évszázad – de különösen az utóbbi 30-40 év – során jelentős fejlődés, változás történt. A fejlődés új fizikai aktivitási formákat és sportágakat, változó sportági szabályrendszereket, új típusú sporteszközöket, dinamikus bővülő sport- és rekreációs infrastruktúrát teremtett. A társadalom sportérdeklődése megváltozott, amelyhez az iskolai testnevelésnek is igazodnia kell. A hagyományos sportági tartalom mellett egyre változatosabb sportágak és mozgásformák jelentek, jelennek meg. Az egyéni célokat, érdeklődést és képességeket figyelembe véve ezek egyaránt hozzájárulnak az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetéshez.

Lényeges szempont a tanterv kapcsolata a későbbi, felnőttkori sportolás jellemzőivel. A hagyományos sportágak dominanciáját a testnevelésben sokan kritizálják, azok többsége ugyanis felnőttkorban egyáltalán nem jellemző mint aktivitásforma. További problémát jelent, hogy a sportjátékok és versenysportok iskolai dominanciája sokkal inkább felel meg a fiúk érdeklődési körének, mint a lányokénak. Ez a jelenség a kutatások szerint hozzájárul a lányok serdülőkorban mérhető jelentős fizikaiaktivitás-csökkenéséhez, a sportok iránti

érdeklődésük elvesztéséhez. Ezek a kritikák természetesen nem azt jelentik, hogy akkor inentől ilyen mozgásformák és sportok oktatása nem is lényeges. Már csak azért sem lenne ez jogos, hiszen a gyermekek és serdülők egyaránt más-más érdeklődésűek, szükségletűek, mint a felnőttek. Megfontolandó azonban, hogy a tantervi tartalom milyen hangsúlyokat képez, hogyan építi be az új testkulturális tartalmakat.

ÉRDEKESSÉG

A világ sportenciklopédiája 2003-ban több mint 3000 sportágat és mintegy 8000 őshonos sportot tartalmazott. A www.topendsports.com nevű honlap gyűjti az új sportokat, innen tájékozódhatunk a legújabb sportokról.

Egyes kutatások a felnőttkori sportaktivitás jellemzőiről tájékoztatnak. Angliában például 1997 és 2006 között a férfiaknál a kerékpározás, a fitnesztevékenységek és az úszás voltak a legnépszerűbbek (13–15% között). A csapatjátékok közül a labdarúgás/rögbi ért el 11%-ot, a többi csapatjáték mindössze 0,1–0,9% között mozgott. A nők között az úszás, a tánc és a fitneszaktivitások voltak a legnépszerűbbek (11–15% között). A legnépszerűbb csapatjáték a labdarúgás/rögbi volt (0,7%) a kézilabda/netball (0,4%) mellett. A legtöbb labdajáték azonban 0,1–0,2%-os részvétel között mozgott (Stamatakis és Chaudhury, 2008).

MOBILITÁS ÉS ÉRDEKLŐDÉS

A társadalmi mobilitás kérdése elsősorban a munkaerőpiaccal és a lakóhellyel összefüggésben jelentkezik. Fontos, hogy a különböző természetföldrajzi környezet vagy éppen az ismeretlen kulturális tradíciók ellenére is képesek legyünk fizikailag aktívak maradni, és új mozgásformákat megtanulni. Az alapvető mozgáskészségek és mozgásformák rendszerében megmutatókozó ügyesség az alapját képezi a későbbi hatékony és motivált motoros tanulásnak, azaz új sportágak, táncok elsajátításának. Az egyéni érdeklődésnek, életkornak és egészségi állapotnak megfelelő mozgásformák, spor-

tok megtalálása nagyban meghatározza az életvezetés mozgásgazdagságát.

HOZZÁFÉRHETŐSÉG

A sport- és rekreációs infrastruktúra ugyancsak olyan tényező, amely befolyásolja egy társadalom egészségmagatartását. A kiépített, biztonságos kerékpárutak, közterületi sportparkok, uszodák, sportcsarnokok és sportpályák, fitnesztermek olyan példák, amelyek lehetővé teszik az ott történő sportolást. Az iskolai testnevelésnek lehetővé kellene tennie a fentiek megismerését, biztonságos és örömteli használatuk oktatását.

TECHNOLÓGIAI FEJLŐDÉS

A technológiai és gazdasági fejlődés eredményeképpen a digitális eszközhasználat ma már mindennaposá vált az iskolások körében is. A digitális világ és kapcsolattartás természetes részévé vált az életünknek. Ezt a 2020-ban kezdődött COVID-19 járvány korlátozásai is megerősítették. A technológiai fejlődés egy sor pozitív hozadéka mellett fontos kiemelnünk azokat a kedvezőtlen és destruktív hatásokat, amelyek például a túlzott képernyőhasználat, internetes zaklatás, nem megfelelő és biztonságos honlapok, alkalmazások használata mentén jelentkeznek. A technológia konstruktív és célszerű használata az iskolai testnevelésnek is feladatává vált.

Az internet és a különböző oktatási alkalmazások, online szakmai csoportok azonnali hozzáférést biztosítanak rengeteg ismerethez, amelyek segítségével a

pedagógusok gyors tudásra, ötletekre tehetnek szert. Az okostelefonok kamerafunkciói azonnali felvételeket és a visszanezés lehetőségét kínálják, az okosórák, pulzuszámoló övek a fizikai terhelésről, aktivitásról adnak objektív visszajelzést. Hosszasan sorolhatnánk a digitális eszközök alkalmazásának lehetőségeit, összefoglalásként azonban úgy véljük, hogy a digitális média használata komoly motivációs erőt képvisel és jelentőségteljes, a mindennapokban is alkalmazható tudást kínál. Mindezek tantervi relevanciával bírnak.

MINŐSÉGFEJLESZTÉS

A testnevelési programok működésének, a tanítási-tanulási folyamat eredményeinek minőségellenőrzése – a többi tárgyhoz hasonlóan – a testnevelésben is lényeges törekvés. Annak érdekében, hogy a tantárgy elismertsége növekedni tudjon, bizonyítékokat kell szolgáltatnunk az eredményes és jelentőségteljes oktatásról. A testnevelésórákon szisztematikus tanulási folyamat valósul meg, nem csupán ad-hoc aktivitásokkal elégítjük ki a diákok mozgás- és játékszükségletét. Az oktatási folyamat tervezése, a minőségi tanórák folyamata és a megfelelő értékelési rendszer egyaránt erősíti tantárgyunk helyzetét. A tudományos eredmények figyelembevétele és beépítése újabb szempont a tantervi minőségfejlesztésben. A minőségfejlesztés kulcsa a tantervek bevalásának értékelése lenne, amelyet a szakirodalom curriculumértékelésnek nevez (lásd 14.1. alfejezet).

11.2. Rövid tantervtörténeti áttekintés

A tantervek történetével, tartalmával, szerkezetével és jellemzőivel a hazai testnevelésemélet képviselői az elmúlt évtizedekben rendszerint részletesen és történetiségben foglalkoztak. Könyvünkben ezért a minimális ismeretanyagra törekedve csupán a legfontosabb tudnivalókat emeljük ki. Jelen alfejezetnek tehát nem célja a tantervtörténet részletes bemutatása és elemzése, erre vonatkozóan ugyanis jelentős szakirodalmi alapok állnak

rendelkezésre (lásd Ballér, 1996; Bognár és Révész, 2009; Makszin, 2014; Rétsági, Morvay-Sey és Csányi, 2015; Rétsági és Csányi, 2015; Hamar 2016), amit további olvasásra ajánlunk az érdeklődők figyelmébe. Kiemelünk azonban néhány olyan fontos tantervtörténeti momentumot és tradicionális testnevelés-funkciót, amely meghatározó a testnevelés-oktatás fejlődésében.

11.2.1. A kezdetek

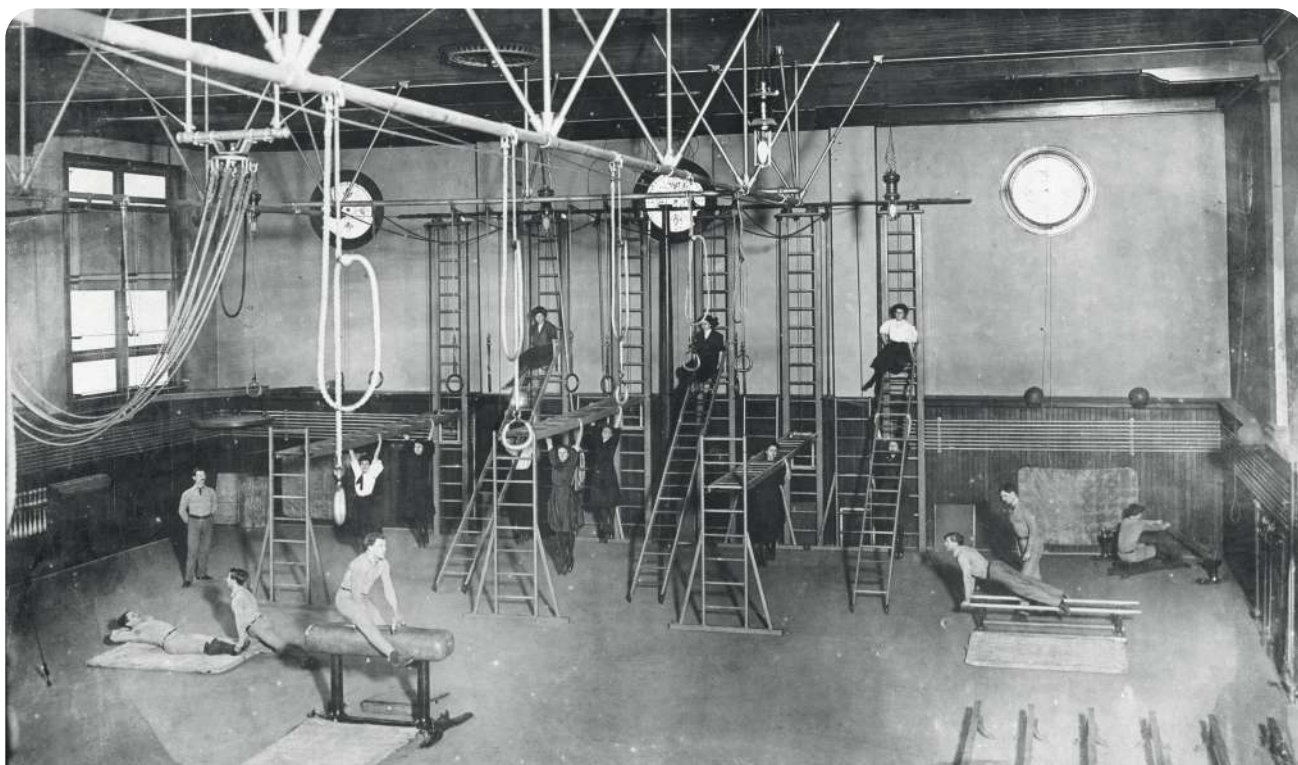
A tantervtörténet testnevelési szempontból kiemelendő első tanterve az 1868-ban kiadott népoktatási törvény alapján, 1869-ben megjelent, az első hat évfolyamra vonatkozó népiskolai tanterv. Ebben a „testgyakorlás” külön tantárgyként jelent meg önálló óraszámmal. Az **1868. év** azért is kiemelten fontos, mert **innen származtatjuk az államilag kötelező magyar testnevelés-oktatás kezdetét.**

Az elmúlt több, mint 150 év során sok-sok tantervi megközelítés született, amelyeket egyrészt mindig meghatároztak az adott kor társadalmi-politikai hatásai, másrészt fokozatosan épültek be (vagy éppen alakultak át) a korszakhoz hű pedagógiai és tudományos nézőpontok. A 19. századi német és svéd tornairányzat versengése a 20. század elejétől a svéd torna dominanciáját hozta a magyar testnevelésbe, amely kiegészült a játékokkal, az atlétikával és az angolszász labdajátékokkal. Később a művészi torna és a küzdősportok, legvégül pedig a modern sportok és rekreációs mozgásformák térnyerése volt a tartalmi bővülés általános iránya.

11.2.2. A testnevelés tradicionális funkciói

A tradicionális testnevelés rendszerei az 1980-1990-es évekig hat fő funkció mentén szerveződtek, amely funkciók a tantervi céltételezésekben és a tartalmi meghatározottságban is jelentkeztek.

A **honvédelmi funkció** elsődlegesen a német torna-irányzatból származtatható, de a katonai-militarista felkészítés része volt a svéd tornának is, elsősorban a vívás segítségével. A honvédelmi funkció folyamatos jelenlétét a 19. és 20. századot meghatározó háborúk – különösen az I. és II. világháború –, majd a hidegháború folyamatos harcckészültsége határozta meg. A tömeghadseregek és a fegyverkezési verseny magával hozta a katonai felkészítés egyre erősödő igényét az iskolákban, amely a 19. század végére egész Európára jellemzővé vált (Tangl, 2017). Ahogy *Gombocz János* (1999, 34. o.) egy tanulmányában fogalmazott: *„A testnevelés előtörténete nem az iskolában íródott, hanem barátságtalan kaszárnyák gyakorlóterein és udvarain. Az egykori kiképzőtisztek és altisztek hadra fogható, fegyelmezett, erős és ügyes katonákat próbáltak faragni a kezük alá került paraszt- és iparoslegényekből. A gyakran kegyetlen test- és*



11.1. kép: Tornaterem a 20. század elején (FORRÁS: <https://theleanberets.com/wp-content/uploads/2013/11/THOMAS-41.jpg>)

lélekfejlesztő gyakorlatok, az alárendeltség állapotának sulykolását célzó fegyelmező formák a mozgásban és az emberek közötti érintkezésben, a „fórsriftosság” megannyi kelléke és követelménye „stramm” katonát produkált a kiképzés végére. (...) Aligha lehet csodálni, hogy a sport és a katonai kiképzés az iskolába kerülve – kezdetben nem vált el egymástól e két dolog –, mintegy természetes kellemként hozta magával a strammság céleszményét is.”

A 20. század második felét meghatározó szovjet típusú iskolai és testnevelési rendszer épített a kommunista nevelés embereszményére, amelyek között a munkára és honvédelemre egyaránt alkalmas emberek nevelése is jelentkezett. A honvédelmi funkció érvényesülése elsősorban az általános fizikai képességek fejlesztésében, bizonyos mozgásanyagok hangsúlyozásában öltött testet (például rendgyakorlatok, egységesen végrehajtott gimnasztika, akadálygyakorlatok, dobások, küzdések). A versengő- és küzdőjátékoknak is tulajdonítanak ilyen funkciót.

A testnevelési hagyományok rejtett tanterve – a kötelező tornasorral, az egységesen előírt, sokszor színre és

típusra meghatározott ruházattal, a csapatkapitányos csapatválasztásokkal, a vezénylő, parancsoló jellegű óravezetéssel, az együttesen végrehajtott ütemezett gimnasztikával – a tömegiskola rejtett szocializációját képviseli (Jakab, 2019), amelynek militarista gyökerei könnyedén beazonosíthatók. Még ma is hallani olyan nonszensz szakmai véleményeket, amely szerint a testnevelő tanár az iskolai fegyelem megtestesítője. E sztereotípiában a „tornatanár” mint fegyelmező, a „strammság” megtestesítője jelentkezik, ami egyúttal a tekintélyelvű pedagógiai attitűd sajátja.

A rendszerváltást követően megjelent tantervekben a honvédelmi eszmék megjelenése egyáltalán nem volt jellemző. Az elmúlt néhány évben azonban a politikai kommunikációban erősödni látszik a honvédelmi nevelés igénye, amely már a testnevelésben is érezteti hatását. A 2020-as kerettantervben az elődjéhez képest például jelentősen megnövekedett a küzdősportok óraszámja és tartalmi kifejtése, valamint ismét hangsúlyosabbá vált a rendgyakorlatok megjelenítése.



11.2. kép: A svéd tornairányzat naturalisztikus, egészségügyi jellegű megközelítése a tradicionális testnevelés egyik irányzata (FORRÁS: <https://www.movementhealth.com.au/news/swedish-gymnastics-brief-history/>)

Az **egészségügyi funkció** a svéd tornaalapoknak köszönhető, amely a 20. század elejének jelentős hatásként jelentkezett a testnevelésben. Az ekkori reformok szerint szakítani kell a militáns szellemű német tornával, és a modern orvostudományra, a biológiára, a gyermektanulmányok eredményeire és kísérleti módszereire támaszkodó sokoldalú testnevelést kell megvalósítani (Rétsági és mtsai., 2015). Az anatómiai elemzésekre építő prevenció és korrekció mozgásanyag, a gyógytestnevelés gyökerei ide vezetnek vissza. Az egészségügyi funkció jelentősége innentől kezdve állandósult a magyar testnevelésben. Ahogy az 1963. évi általános iskolai tantervi utasítás fogalmaz (35. o.): „Az iskolai tantárgyak közül egyedül a testnevelés az, amely hatékonyan tudja támogatni a gyermekek egészséges testi fejlődését, edzettségük, teherbíró képességük fenntartását és növelését.”

Az egészségügyi funkciót azonban számos megközelítés mentén el lehet érni, ahogyan azt a különböző európai testnevelési irányzatokból ki lehet olvasni. A magyar tradíciók elsődlegesen a gimnasztikában, valamint a sporttevékenységek közbeni fizikai terhelésben és sportedzésben látták ennek megvalósíthatóságát. Az egészségügyi funkció különleges beágyazódását a gyógytestnevelés rendszerének hazai működése is jelzi.

A **gyáripari és mezőgazdasági munkaerőpiaci funkció** a monotóniatűrő fejlesztésében és az egyoldalú termelőmunka egészségügyi ellensúlyozásában mutatkozott meg. Az ipari és mezőgazdasági munka technológiai oldalról még nagyon messze állt a magasfokú gépesítéstől és robotizálástól, így a közvetlen fizikai munka sokkal meghatározóbb volt, mint manapság. Az erre történő fizikai és mentális felkészítésre az iskolai testnevelés megfelelő lehetőséget biztosított.

A **szórakoztató, rekreációs funkció** elsősorban az angolszász és a skandináv területekről érkező játék- és sportjáték-dominanciára, később a modern szabadidős sportok és mozgásformák tantervi megjelenésére vezethető vissza. A rekreáció jelentése a szabadidő hasznos eltöltését, a kikapcsolódást, a jó közérzet megteremtését, a fizikai és lelki felfrissülést, regenerációt és szórakozást is magában foglalja (Révész és mtsai.,

2015). A mozgásos rekreáció területéhez tartozó fizikai aktivitási formák a modern testnevelési tantervek alkotóelemei.

Az **önkifejezést, esztétikumot képviselő funkció** az 1950-es évektől kezdve egyre erőteljesebben jelentkezett az iskolai testnevelés területén. Ebben komoly szerepe volt elsősorban a lányok számára kínált tánc és művészi torna ágak térnyerésének. Kiemeljük *Lá-bán Rudolf* munkásságát a területen, aki az 1900-as évek első felében alkotta meg művészi tánc rendszerét, amely az alapját képezte az iskolai testnevelés úgynevezett mozgásnevelési irányzatának. A mozgásnevelési koncepció (angolul „movement education”) középpontjában az emberi test mozgáslehetőségeinek megismerése, a kreatív és egyéni mozgásalkotás lehetőségei állnak (lásd Csányi, 2019, 2020).

Az **élsportutánpótlási funkció**, amely az 1960-as és 1970-es évektől kezdődően, elsősorban a szocialista blokkra volt jellemző. Az 1960-as évek végétől elkezdődött Európa-szerte az ún. „sportifikálódás” (Naul 2003, 7. o.) folyamata a testnevelésben, amelynek eredményeképpen megtörtént a testneveléstudomány mint akadémiai tantárgy átnevezése sportpedagógiára, a testnevelés tantárgyat több országban átnevezték sportra [jelenleg is több ország – pl. Németország, Svédország, Franciaország, Lettország – tantárgyi elnevezésében így szerepel (Onofre és mtsai., 2012)]. Ekkor kezdett kiépülni a sportiskolák és sportosztályok rendszere kelet-német mintára, elsősorban a szocialista blokk országaiban. Az élsport funkció magával hozta a rendszeres fizikai állapotmérések, sportági teljesítmények nyomonkövetésének igényét, az iskolai, iskolák közötti versenysport erősödését. A kelet és nyugat között feszülő ideológiai és politikai csatározások egyik fő területe a sportban elért nemzeti eredményekre összpontosult, ami kiélezte a kimagasló tehetségek szelektálása érdekében kifejtett tevékenységet.



11.2.3. Az 1978. évi tanterv

A mai napig érezhető, erőteljes hatást gyakorolt a testnevelés oktatására az 1978. évi tantervi előírás, amely a szocialista nevelés alapjairól indulva, egy akkor korszerűnek tekinthető cél- és tananyagrendszert épített fel. A 78-as tanterv a tananyagot törzsanyagra és kiegészítő anyagra bontotta a heti 3 órára előírt tartalmat. A törzsanyag az összóraszám 2/3-át jelentette, és minden iskola számára kötelező tartalmat írt elő. A kiegészítő anyag pedig jelentős szabadság mellett tette lehetővé, hogy az iskola az infrastrukturális sajátosságaihoz vagy egyéb igényeihez válasszon tartalmakat. Ebben a tantervben már élesen elvált egymástól az alsó tagozatos mozgásanyagot rendszerező mozgásformák szerinti struktúra a felső tagozatos rendszerezéstől, ahol pedig a sportágak adták ennek alapját. Ehhez igazodtak a tantervi követelmények, amelyek a motoros területre és a neveltségi szintre vonatkozóan írtak elő követelményeket.

11.2.4. NAT 1995

Furcsa tantervtörténeti jelenség, hogy az 1989-ben megtörtént demokratikus átalakulás után, az 1978. évi tanterveket csak az 1998-tól hatályba lépő, első Nemzeti alaptanterv váltotta fel. Általános jellemzőit a következőkben mutatjuk be.

HATÁLYA

1998-tól, 1. és 7. évfolyamtól felmenő rendszerben.

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK SZÁMA

11, benne a Testnevelés és sport.

JELLEGE

Követelményrendszerű.

MŰVELTSÉGI TERÜLETI SZERKEZETE

(1) Bevezető, (2) Általános fejlesztési követelmények 1–6. és 7–11. évf., (3) Részletes követelmények a 4., 6., 8. és 11. évfolyam végén.

Az általános fejlesztési követelmények kiemelt fejlesztési területei: (1) Egészséges testi fejlődés, (2) A mozgásműveltség fejlesztése, (3) A motorikus képességek fejlesztése, (4) A mozgásigény fenntartása, (5) Könnyített és gyógytestnevelés.

A részletes követelmények a 4. évfolyam végén döntően alapvető mozgáskészségeként rendszerezettek, később pedig sportáganként.

11.2.5. Kerettantervek 2000

A 2000-es év újabb jogszabályi mérföldkövet hozott magával, mivel ettől az évtől **megteremtődött a jogszabályi lehetősége a mindennapos tanórai testnevelés megszervezésének a közoktatás első évfolyamán.**

Az intézkedés mellett megjelent az első központi kerettanterv, amely az érvényben lévő NAT-ra épülve tantárgyi rendszert és részletes tantárgyi tartalmat generált az iskolák számára. Az új tantervet magtantervként határozták meg abban az értelemben, hogy közös alapot jelentenek a különböző pedagógiai rendszerek, tantervi változatok számára.

HATÁLYA

2001-től, 1., 5. és 9. évfolyamtól felmenő rendszerben

JELLEGE

Vegyes típusú, azaz tananyag és követelményrendszer egyaránt megjelenik.

TANTERVI SZERKEZET

Négy évet átfogó évfolyam-ciklusonként „Célok és feladatok”, valamint „Fejlesztési követelmények” meghatározása. A fejlesztési követelményeken belül három kiemelés látható, ami strukturálja azokat: „Az egészséges testi fejlődés segítése”; „A mozgáskultúra fejlesztése”; „A mozgásigény fenntartása”.

Évfolyamonkénti elrendezésű (kivéve az első két évfolyamot), amelyen belül három fő szerkezeti egység látható: „Belépő tevékenységformák, Témakörök, Tartalmak”. 7. évfolyamtól megjelennek a „Továbbhaladás feltételei”.

11.2.6. NAT 2003

2003-ban egy új, gyökeresen más alaptantervet fogadott el az Országgyűlés. Elsőként jelentek meg benne az európai uniós kulcskompetenciák, a részletes követelményeket pedig „fejlesztési feladatok” váltották le annak érdekében, hogy a tanulás lényege jobban kifejezhetővé váljon.

HATÁLYA

2004-től, 1. évfolyamtól felmenő rendszerben.

JELLEGE

Deklaráltan kompetenciaalapú tanterv, azonban a Testnevelés és sport műveltségi terület tartalmi részéből ez egyáltalán nem tükröződik. Egyszerű, tananyagközpontú tanterv.

TANTERVI SZERKEZET

A bevezető szöveg „Alapelvek és célok”, valamint „A fejlesztési feladatok szerkezete” részekre tagolódt. Az összes tartalom a „Fejlesztési feladatok” címszó alá rendelődt, amely szimpla tananyagfelsorolás. Elrendezésében két évfolyamot tárgyal egyben.

Fontos megjegyeznünk, hogy a NAT 2003 és 2007 alapján több mint 65 különböző kerettanterv készült. Ezek közül számos, a testnevelés tantárgy akkreditált tanterve egy-egy sajátos pedagógiai rendszernek, iskola-modellnek, világnézetnek megfelelően. A sok értékes tantervi munkából ma már csak nagyon kevés érhető el közvetlenül az internet segítségével.

11.2.7. NAT 2007

A harmadik NAT-verzió lényegét tekintve a NAT 2003 felülvizsgált verziója (Vass, 2008), amely tanterv egészére vonatkozóan fontos fejlesztéseket tartalmazott. Ide sorolható a kiemelt fejlesztési területek, mint keresztantervi tartalmak felülvizsgálata, kiegészítette a differenciálásra vonatkozó részt, és beépítette a tanulói esélyegyenlőség segítésének elveit. A Testnevelés és sport műveltségi területen a bevezető szöveg teljesen átalakult, amely célja az alaptanterv kompetencia-szemléletének történő megfelelés volt.

HATÁLYA

A NAT 2003 felmenő rendszerét nem változtatta meg, de az intézményeknek 2007 év végéig felül kellett vizsgálniuk a helyi tantervüket.

TANTERVI SZERKEZET

Nem változott, néhány tartalmi pontosítás, módosítás történt a 2003-as tananyagfelsorolásban.

11.2.8. A NAT 2012 és a kapcsolódó Kerettanterv

2012 szeptember elseje az iskolai testnevelés és sport számára történelmi jelentőségű, mivel **ettől az időponttól él Magyarországon a mindennapos testnevelés bevezetése**. A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. tv. 97. § (6) bekezdése szerint a mindennapos testnevelést az iskolai nevelés-oktatás első, ötödik, kilencedik évfolyamán, felmenő rendszerben kellett megszervezni. A helyi tantervekbe legalább heti öt

testnevelésórát kellett beépíteni. A mindennapos testnevelés a 2015/2016. tanévre már minden évfolyamon működött. Ahogy korábban rámutattunk: „A rendszeres, céltudatos, tervszerű és szakszerű testkulturális hatásrendszer eredményeként a személyiségfejlesztés új minőségét lehet felmutatni.” (Rétsági és Csányi, 2014, 32. o.)

A teljesen újraírt alaptanterv feladatáról Kaposi József (2013) így fogalmazott: „Az új alaptanterv a köznevelés feladatát a műveltség közvetítésében, a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztésében, a nemzeti és társadalmi összetartozás megerősítésében jelöli meg. Ennek eredményeként az állami közszolgálati garancia kiterjeszkedett a köznevelési rendszerben feldolgozandó tartalmakra is, hogy növelje a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés esélyeit, a méltányosság, hatékonyság és esélyteremtés érdekében.”

A Testnevelés és sport műveltségi terület szerkezete és tartalma gyökeresen átalakult. Stratégiai célként azt jelölte ki, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon az élethosszig tartó egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálásuk érdekében. A stratégiai célt úgynevezett operatív célok támogatják, amelyek öt fejlesztési feladatcsoportba rendeződnek a 11.4. ábrának megfelelően.

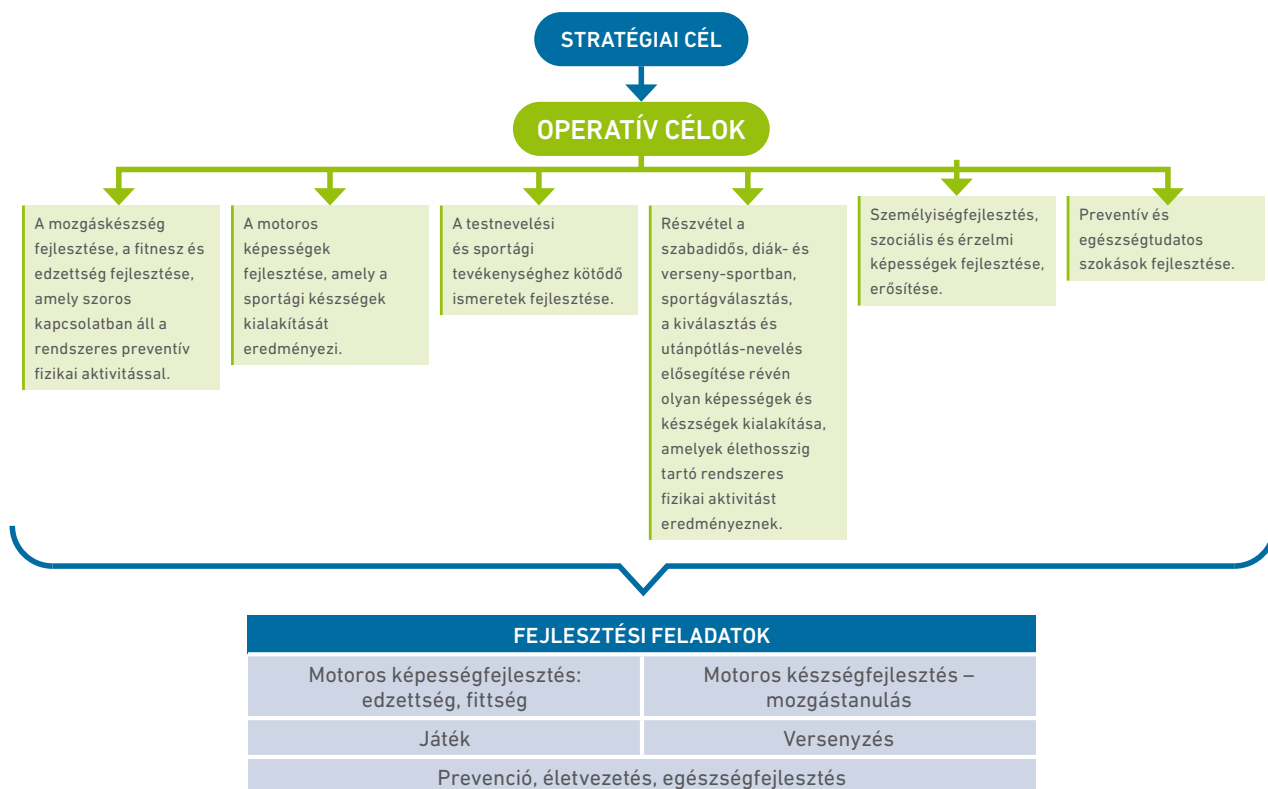
HATÁLYA

2013-tól, 1., 5. és 9. évfolyamtól felmenő rendszerben **JELLEGE**

Tananyagközpontú tanterv fejlesztési feladatokkal **TANTERVI SZERKEZET**

Három fő egysége az „A) Alapelvek és célok”, „B) Fejlesztési feladatok” és „C) Közműveltségi tartalmak” részekre tagolódt. A közműveltségi tartalmak minden esetben két kiemelt tanulási doménre tagolódnak: 1. „Mozgásműveltség, mozgáskultúra” és 2. „Ismeretek és személyiségfejlesztés”. Elrendezésében iskolai szakaszonként 4 évfolyamot tárgyal egyben. A legkisebb tartalmi egységet „*tematikai egységnek*” nevezte.

A 2012-es alaptantervhez kerettantervek is kapcsolódnak. E tantervek tematikai egységekhez rendelték az oktatás tartalmát, és minden tematikai egységhez rendelték órakeretet, előzetes tudást, nevelési-fejlesztési



11.4. ábra: A NAT 2012 szerkezete (Rétsági és Csányi, 2014 nyomán)

célokat, ismereteket/fejlesztési követelményeket, tantárgyközi kapcsolódási pontokat és kulcsfogalmakat. Minden kétév folyamatos ciklus végére meghatározták a

„**fejlesztés várt eredményeit**”, amelyek egy-egy tematikai egység tanulási kimeneteit jelentik.



11.3. kép: A tantervek hatásukat elsődlegesen a tanórákon fejtik ki

11.2.9. A NAT 2020 és a kapcsolódó Kerettanterv

2020 szeptember elsején lépett életbe felmenő rendszerben 1., 5. és 9. évfolyamon az ötödik, elődeitől (testnevelési szempontból) ismételten nagyon különböző alaptantervi verzió. Az előzetes, Csépe Valéria akadémikus által jegyzett koncepció egy modern, a legújabb tanulástudományi paradigmák beépítését célozta. Az elfogadását és bevezetését azonban jelentős politikai ráhatás előzte meg, amelynek eredményeképpen az eredeti koncepció nagymértékben átalakult. Az elfogadott verziót emiatt erőteljes szakmai kritika fogadta.

A NAT 2020 egyik sajátossága, hogy átalakította az EU-kulcskompetenciákat, és önálló kulcskompetenciastruktúrát hozott létre. Átnevezte a hagyományosnak tekinthető műveltségi terület elnevezést **tanulási területekre**. Konkrét alapóraszámokat és maximális óraszámokat határozott meg évfolyamonként.

Újdonsága, hogy a tradicionális **„testnevelés és sport” elnevezést megváltoztatta, így „testnevelés és egészségfejlesztés”** lett a tanulási terület elnevezése. További jellemzője, hogy nevesíti és irányt mutat a gyógytestnevelés speciális területére. Céltételezése erősen épít a tanterv általános részében megfogalmazott kompetenciaszemléletre, amely egyébként lényegileg nagyon hasonló a 2012-es verzióban megfogalmazottakhoz. Sajnos a tehetség- és tehetséggondozás fogalma nemcsak a célok közül, hanem a teljes szövegből is eltűnt, hasonlóan egy sor nagyon fontos fejlesztési feladathoz, amelyeket a 2012-es NAT és kerettanterve már tartalmazott. Kiemelendő, hogy – nagyon helyesen – alapkompenciaként tekint magára a mozgásra, amelyet hangsúlyoz is szöveg.

HATÁLYA:

2020-tól, 1., 5. és 9. évfolyamtól felmenő rendszerben.

JELLEGE:

Kimenetközpontú tanterv, ahol a tartalom *„Tanulási eredmények (átfogó követelmények)”* formájában jelenik meg.

TANTERVI SZERKEZET:

Három fő egysége az *„A) Alapelvek, célok”, „B) Fő témakörök”* és *„C) Tanulási eredmények”* részekre tagolódik.

Alsó tagozatban 12 db témakör, felsőben 9 db, közép-

iskolában 11 db jelenik meg, amelyek a hagyományos felosztásokat követik. Az Alapelvek, célok részben 1–4., 5–8. és 9–12. évfolyamra külön-külön megjelenik *„A tantárgy tanításának specifikus jellemzői”* című, inkább módszertani irányokat megszabó szövegrész.

A tanterv hét fejlesztési területre összpontosítja a követelményeit, amelyek a következők: (1) *„Mozgáskultúra-fejlesztés”;* (2) *„Motorosképesség-fejlesztés”;* (3) *„Mozgáskészség-kialakítás – mozgástanulás”;* (4) *„Játékok”;* (5) *„Versengések, versenyek”;* (6) *„Prevenció, életvitel”;* (7) *„Egészséges testi fejlődés, egészségfejlesztés”*. A legkisebb tartalmi egységet *„témakörnek”* nevezi.

Ehhez az alaptantervhez is készültek központi kerettantervek. Ezek jellemzője, hogy részletesen és a testnevelés tantárgyhoz kapcsolatosan mutatják be a NAT 2020-ból kimaradt kulcskompetencia kapcsolódásokat. A NAT-ban rögzített 4 évfolyamos egységekben jelennek meg a témakörök, de azok tartalma kétévfolyamos ciklusonként változik – hasonlóan a korábbi kerettantervhez. Szerkezetileg a bevezető szöveg után minden témakör egy javasolt óraszámot, tanulási eredményeket, fejlesztési feladatokat és ismereteket vonultat föl. Minden témakörhöz fogalmak kapcsolódnak, végül pedig megjelenik a gyógytestnevelés-órához kapcsolódó szempontsor.

Összességében megállapítható, hogy a NAT 2020 és a kapcsolódó kerettantervek a testnevelés területén nem sok újdonságot hoztak, nem tudtak igazodni a legújabb tudományos paradigmákhoz, néhány területen pedig kifejezett visszalépést jelentenek.

MÉRFÖLDKÖVEK A MAGYAR ISKOLAI TESTNEVELÉSBN

1868 – Az államilag kötelező magyar testnevelés-oktatás kezdete.

1995 – Megjelenik az első Nemzeti alaptanterv.

2000 – A mindennapos tanórai testnevelés megszervezésének törvényi lehetősége a közoktatás első négy évfolyamán.

2012 – A mindennapos testnevelés bevezetése felmenő rendszerben a teljes köznevelésbe.

11.2.10. A miniszter által egyes iskolatípusra, pedagógiai szakaszra, tantárgyra vagy egyes sajátos köznevelési feladat teljesítéséhez készített kerettantervek

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény kimondja, hogy azokban az iskolákban, ahol közismereti oktatás folyik, azokon a napokon, amikor közismereti oktatás zajlik, az iskola köteles megszervezni a mindennapos testnevelést. Az iskolák két lehetőség közül választhatnak. Az egyik lehetőségük, hogy valóban biztosítják a mindennapos testnevelést, ami a heti 5 órarendi (műveltségi területi oktatás szerinti) testnevelésórát tartalmazó kerettanterv alapján történő előrehaladást jelenti. A másik opció, hogy heti két órát kiváltak iskolai sportkörben való sportolással, vagy elfogadják a sportszervezet keretei között végzett edzésről vagy egyesületben folytatott sporttevékenységről kiállított igazolásokat. Ehhez a megoldáshoz fél évre érvényes, egyesület által kiállított igazolás szükséges.

Minden esetben az iskolának a pedagógiai programjában rögzíteni kell, hogy milyen oktatásszervezési formában biztosítja a mindennapos testnevelést. Ha az iskola nem tudja vagy nem akarja a *Testnevelés és sport* műveltségterületi oktatás keretei között (tehát tantárgyi keretek között, az általános kerettantervi tartalommal) megvalósítani a mindennapos testnevelést, akkor dönthet úgy, hogy **alternatív kerettanterveket** hív segítségül. Abban az esetben, ha az iskola úgy dönt, hogy más oktatásszervezési módon kívánja a testnevelés oktatását biztosítani, akkor a pedagógiai programot az adott tanévben kell módosítani ahhoz, hogy a következő tanévtől bevezethesse a választott oktatásszervezési formát.

Az iskoláknak arra is van lehetősége, hogy vegyes módon alkalmazzák a mindennapos testnevelés biztosítását. Az a lehetőség is adott, hogy az 1–4. évfolyamokon egyéb foglalkozás formájában szervezik meg (pl. iskolai sportkör), az 5–8. évfolyamokon pedig biztosítják a legalább napi egy testnevelésórát vagy fordítva.

Az 51/2012. (XII. 21.) EMMI-rendelet biztosítja a lehetőséget annak, hogy az oktatásirányítási feladatok megvalósítása érdekében **egyes iskolatípusra, pedagógiai szakaszra, tantárgyra vagy egyes sajátos köznevelési feladat teljesítéséhez önálló kerettantervek** is készülhessenek.

Ezek a kerettantervek értelmezhetők a testnevelés szempontjából mint alternatív kerettantervek, hiszen a testnevelés kerettantervéből két órányi tartalmat válthatnak ki.

A kiadványunk írásának időpontjában 12 db olyan kerettanterv érhető el, amelynek valamilyen testnevelési érintettsége van.³

Az MDSZ és a különböző sportági szakszövetségek együttműködésében létrehozott tantervek az alábbiak:

- Az iskolai labdarúgás kerettanterve a köznevelés 1–4., 5–8. és 9–12. évfolyamai számára
- Szivacskezilabda kerettanterv 1–4. évfolyam számára
- Judo kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára

Más szervezetek által fejlesztett kerettantervek a következők:

- Nemzeti lovaskultúra 3–5. évfolyam
- Kajak-kenu – vízijártassági ismeretek 5–8. évfolyam
- Vitorlázás – vadvízi ismeretek 5–8. évfolyam
- Bejárható Magyarország 5–8. évfolyam
- Bringaakadémia 3–4. évfolyam
- Bringaakadémia 5–6. évfolyam
- Kosárpálánta kerettanterv 1–4. évfolyam számára
- Karate kerettanterv a köznevelés 7–11. évfolyama számára
- Jégkorong kerettanterv a köznevelés 1–8. évfolyam számára (választható)
- Tánc és mozgás 1–4. évfolyam
- Tánc és mozgás 5–8. évfolyam
- Tánc és mozgás 9–12. évfolyam



11.3. Kitekintés a nemzetközi testnevelési irányzatokra

11.3.1. A 20. század második felétől a 2000-es évekig

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

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

1. A **biológiai megközelítésű koncepciót** („a test edzése”), amely a svéd tornairányzatra, annak keretében erőteljes anatómiai, élettani és fiziológiai célokra vezethető vissza.
2. A **pedagógiai megközelítésű** – gyakran „ausztriai testnevelési iskola” névre keresztelt – koncepciót, melynek célja az általános személyiségfejlesztés volt.
3. A **személyiségközpontú megközelítést**, amely elsősorban a holland testnevelés jellemzője volt, s melynek céljai az egyén kompetens és rá jellemző mozgásvégrehajtásainak kialakítása köré szerveződtek.
4. A **kritikai-konstruktív mozgásszocializációs koncepciót**, amelyet Crum maga követendőként ajánl. Ennek céljai az egyén élethosszig tartó, mozgáskultúrában történő részvételéhez, továbbá a személyes és szociális elégedettséghez kívánatos technikai, szociális és reflektív kompetenciák kialakításával valósulnak meg.

5. A **„konformista sportszocializációs”** koncepciót, amely a jól ismert sportági részvételhez szükséges fizikai fittségi, technikai és taktikai képességek fejlesztését célozta.

Naul (2003) az 1960-as években megvalósuló tradicionális testnevelés jellemzőiként az akkori nyugati (nem a keleti tömbbe tartozó) országok esetében is rámutatott néhány olyan közös jellemzőre, amely meghatározta az akkori európai testnevelést – még úgy is, ha egyébként a nyelvi és kulturális különbségek természetesen az oktatásban is rendkívül jelentős eltéréseket determináltak. A célok között konzekvensen megjelent a motoros képességek és mozgástechnikai készségek fejlesztésének igénye, a morális értékek és a pszichoszociális attitűdök kialakításának célja. A mozgásanyagban a sportok, a játékok, az úszás, a torna és a szabadtéri tevékenységek egyaránt közös metszetet jelentettek, jól felismerhető, jelentős hangsúlybeli különbségek mellett az egyes országok testkulturális gyökereitől függően.

Az 1960-as évek végétől elkezdődött az úgynevezett **„sportifikálódás”** (Naul, 2003, 7. o.) folyamata a testnevelésben, amelynek eredményeképpen megtörtént a testneveléselmélet mint akadémiai tantárgy átnevezése sportpedagógiára, a testnevelés tantárgy átnevezése sportra. Jelenleg is több ország – pl. Németország, Svédország, Franciaország, Lettország – tantárgyi elnevezésében szerepel a sport (Onofre és mtsai., 2012). Ugyancsak a tárgyalt időszakra tehető a sportiskolák és sportosztályok megjelenése Németország közoktatásában. Ekkoriban hazánkra és az egész keleti tömbre is nagymértékben hatott a sportorientáció megjelenése, s hatásai ma is meghatározók.

A sportorientált tantervek és a hagyományos testnevelési irányzat mellett más tantervi koncepciók is napvilágot láttak, amelyeket további két fő irányzatba lehet sorolni. Az első a skandinávoknál megerősödő egészségnevelési irányzat, a második a holland, az osztrák

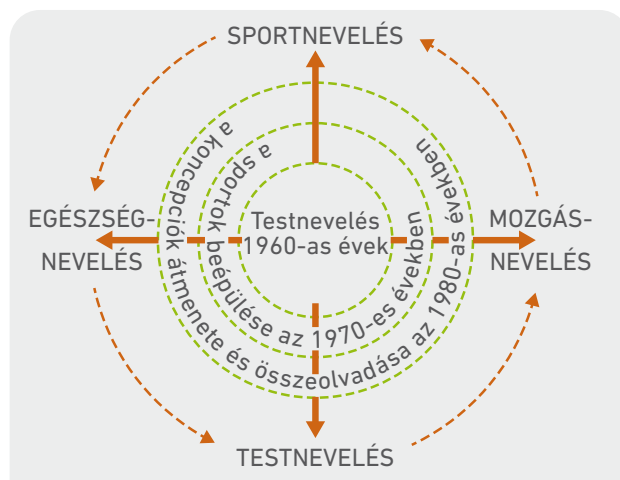
és részben a brit testnevelést meghatározó, abba beépülő mozgásnevelési irányzat (Naul, 2003).

A mozgásnevelési koncepció (angolul „movement education”) középpontjában az emberi test mozgáslehetőségeinek megismerése, a kreatív és egyéni mozgásalkotás lehetőségei állnak. Az irányzat ma már az egész világon ismert, és főleg a kisgyermekkor, illetve az általános iskolai testnevelésben fejti ki tartalomszervező hatását (Abels és Bridges, 2011). A megközelítés úgynevezett mozgásábécét kíván a gyermekekben kialakítani, és ezt a testérzékelés, térérzékelés, kinezetikus érzékelés fejlesztésével, az ahhoz kapcsolódó fogalmi rendszerek oktatásával, továbbá a test és a társ(ak), illetve a test és az eszköz(ök) viszonyainak megértésével kívánja megvalósítani (Boronyai és mtsai., 2020; Csányi, 2020). A mozgásnevelési irányzat számos európai és nem európai ország (Szlovénia, Hollandia, Ausztria, Anglia, Írország, Magyarország [a NAT 2012-ben, illetve Kanada, az USA és Ausztrália) tantervébe épült be, főleg az óvodában és az alsó tagozatban.

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

Az 1970-es évek végétől a sportorientáció fokozatos visszaszorulása figyelhető meg, amely egyfajta lassú átmenetet képezett az 1990-es években megjelent, a három irányzatot már különböző hangsúlyokkal integráló szaktantervekig. Ezt az átalakulást mutatja be a 11.5. ábra.

Az 1980-as években egyre markánsabban mutatkoztak meg a tanulóközpontú módszerek az oktatásban, ami a testnevelésre is nagy hatást gyakorolt. A **teljesítményközpontú elképzelések helyett** fokozatosan az alternatív, **részvételi**központú, **kevésbé versenyközpontú megközelítésekre helyeződött át a hangsúly**. Ezzel párhuzamosan a sportorientált irányzat is egyre markánsabban jelenítette meg az általános pedagógiai célokat mint a sportnevelés közvetlen céljait. Ennek a folyamatnak az eredményei azok a tantervi modellek, amelyek ezidőtájt láttak napvilágot Európában. A sportot



11.5. ábra: A Naul-féle tantervi vektormodell

nem célként, a tevékenység végtermékeként, hanem az oktatás és személyiségfejlesztés eszközeként kezdték értelmezni. Ennek a törekvésnek egyik egyszerű példája az angolszász TGFU (angolul: „Teaching Games for Understanding”) **játékalapú oktatási modell** (Bunker és Thorpe, 1982), amely a konstruktív pedagógiai felfogású testnevelés egyik, ma már világszerte alkalmazott megoldása. Jellemzője, hogy holisztikus megközelítésű, a diákok aktív tanulására épít, a kritikai és problémamegoldó gondolkodást mint a taktikai helyzetek megértésének alapját helyezi a középpontba, inkluzív és élményorientált tanulási feltételeket teremtve kívánja felépíteni az egyes sportjátékokhoz szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket (Griffin és Butler, 2005). Ez a megközelítés tekinthető, az úgynevezett játékalapú oktatás (angolul: „games-based approach”) egyik kiindulópontjának, amelynek azóta számos adaptációja, alternatívája alakult ki (Harvey és Jarett, 2014), és amely hazánkban is fejlesztést indukált (lásd: Boronyai és mtsai., 2014).

E tantervi irányzat másik kiváló példája a sportnevelés egyik szakdidaktikai értelemben is kidolgozott megközelítése, amely *Siedentop* (1994) munkássága nyomán terjedt el a nemzetközi szinten. A **sportoktatási modell** jellemzője, hogy az egyes sportágakat azok teljes kontextusában (nem kizárólag a technikai és taktikai elemek tekintetével), a tanulók életkori jellemzőihez, fejlettségéhez igazítva oktatják. Legfontosabb oktatási céljaik között a pozitív mozgástapasztalat, az egyes sportágak technikai és taktikai tanulása, a vezetői készségek és a csapat mint közösség fejlesztése, a sportágakhoz kapcsolódó

adminisztratív és funkcionális ismeretek elsajátítása (pl. játékvezetés, edzői szerep, felkészülés, versenyzés), továbbá a célspecifikus döntéshozatali készségek kialakítása szerepel (Siedentop és mtsai., 2011).

További, a nemzetközi szakirodalomban megjelent, széleskörűen alkalmazott tantervi-oktatási modellek a következők.

- **Fejlődésközpontú tantervi modellek**, amelyek jellemzője, hogy az életkori sajátosságok maximális figyelembevételével mellett az egyéni fejlettséget, tanulási utakat, specifikus fejlődési jellemzőket tart szem előtt a tantervi célok elérése érdekében. Elsősorban az óvodai és általános iskolai korosztály testnevelésének tantervi modelljei ezek (lásd pl.: Graham és mtsai., 1987; Gallahue és Donnelly, 2007; Fishburne, 2007; Rovegno és Bandhauer, 2016).
- **Személyes és szociális felelősségmodell** (TPSR – Erről bővebben írtunk a 9.5. alfejezetben).
- **Fitness és wellness oktatási modell**, amelynek célja az egyéni fizikai állapot és wellness ismeretanyagának és motoros oktatási tartalmának felépítése (pl. Corbin és Lindsey, 1997).
- **Kalandpedagógiai oktatási modell**, amely a személyes és személyközi kompetenciák holisztikus fejlesztését célozza oly módon, hogy játékokat, társas bizalmi feladatokat, problémamegoldó helyzeteket alakít ki a testi és szociális fejlesztés érdekében (pl. Prouty és mtsai., 2007).
- **Szabadtéri (outdoor) oktatási modell**, amely olyan aktivitásokat használ oktatási célokra, amelyek izgalmat, kihívásokat és néha rizikót is magukban hordoznak a természeti környezetben is jelenlévő fizikai aktivitási formákkal – pl. tájékozódási futás, sziklamászás, hegyi kerékpározás, sízés, rafting (Stiehl, 2000).

11.3.2. Az európai testnevelési tantervek jellemzői az utóbbi évtizedből

2008-tól kezdődően Európában és az észak-amerikai kontinensen egyaránt folyamatos és dinamikus változás jellemezte az iskolai testnevelés tanterveit és szakmódszertanát. Különösen intenzív időszakot élünk meg az elmúlt esztendőkből. Az iskolarendszerek nemzeti fejlesztésében a tantervi átalakítások mindig is jelentős szerepet töltek be – habár önmagukban nem jelentenek elégséges feltételt az oktatás színvonalának emeléséhez.

Korábbi összehasonlító tantervelméleti munkánkban részletesen elemeztünk az elmúlt közel 10 évben, Európában megjelent tantervi rendszereket (lásd Csányi, 2019), hiszen Magyarország mellett – ismereteink szerint – Luxemburg, Anglia, Skócia, Franciaország, Görögország, Hollandia, Szlovákia, Szlovénia, Németország egyes tartományai, Finnország, Svédország, Dánia vezetett be tantervi reformokat. A kevés, elkészült áttekintő nemzetközi tantervi elemzés alapján nagy vonalakban elmondható, hogy világviszonylatban a legfontosabb tantervi témaként a 11.2. táblázatban megjelenő tartalmakra tekinthetünk (Hardman és mtsai., 2014).

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

RANGSOR	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉPISKOLA
1.	Mozgáskészségek	Egészségközpontú fitness
2.	Aktív életstílus	Mozgáskészségek
3.	Személyes és szociális fejlődés	Aktív életstílus
4.	–	Személyes és szociális fejlődés

11.2. táblázat: A leggyakrabban megjelenő tantervi tématerületek a testnevelésben

Továbblépve a globális szinterről az európai szinterre, az európai országok 21. századi testnevelés-kultúrájáról átfogó képet rajzoló Eurydice Report-ban (2013) vizsgált EU-tagországok testnevelési tanterveiben kö-

zös, hogy a testnevelés értékteremtő és nevelő funkcióit a holisztikusan értelmezett testkulturális alapokon képzelik el, méghozzá integrálva a testi, személyes és szociális fejlődés lehetőségeit.

ORSZÁG	TANTERVI REFORM IDŐPONTJA	MINIMUM ÓRASZÁM	LEGFONTOSABB TANTERVI SAJÁTOSSÁGOK
SZLOVÁKIA	2008	A = 3 F = 2 K = 2	Kompetenciaalapú, fókuszában a hétköznapi életben történő alkalmazás. Egészségorientált, viszonylag szabad tartalomválasztás.
LUXEMBURG	2009	A = 3 F = 3 K = 2	Multiperspektivikus megközelítésű, részletes kimeneti szabályozással. Aktív, egészségorientált életvezetés van a fókuszában.
GÖRÖGORSZÁG	2011	A = 2–4 F = 2–4 K = 2	Sportnevelés-alapú, kiemelten kezeli a kereszttervi tartalomfeldolgozást. Fókuszában az egészséges életvezetéshez szükséges készségek és a morális-etikai fejlődés.
SZLOVÉNIA	2014	A = 3 F = 2–3 K = 2–3	Sport- és fittségorientált, kiemelten kezeli a szabadtéri és élethosszig űzhető mozgásformákat. Fókuszában az élethosszig történő sportoláshoz szükséges testi-lelki hatékonyság áll.
SKÓCIA	2014	A = 2 F = 2 K = 2	Testi-lelki jólléthez szükséges átfogó kompetenciafejlesztést céloz, a konkrét mozgástartalom szabad megválasztásával. Fókuszában az alaptanterv 4 fő nevelési céljához való igazodás a meghatározó.
FINNORSZÁG	2016	A = 2+1 F = 2+1 K = 2+1	Egészségorientált, amely kiemelten kezeli a szabadtéri aktivitásokat. Fókuszában a tudás összefüggésrendszereinek megértése áll az iskolai kultúra integrativitását szem előtt tartva.

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

11.3. táblázat: Az áttekintett tantervek összefoglalása (Csányi, 2019)

A korábbi elemzésünkben megvizsgált országokra jellemző óraszámok és tantervi sajátosságok összefoglalását a 11.3. táblázatban jelenítjük meg.

Elemzésünk alapján elmondható, hogy a tantervi fejlesztések kvalitatív jellegűek, amelyek érvényesítik a legújabb tanulástudományi irányzatok pedagógiai gyakorlatba ültetését a célok, tanulási eredmények és fejlesztési feladatok vonatkozásában. A tantervek közös jellemzői között az alábbiakat emeljük ki.

- A fejlettségközpontú és az életkori jellemzőket kitüntetetten kezelő tantervi gondolkodás minden esetben alapelv volt az áttekintett dokumentumokban, ami az egyes életkori ciklusok közötti tartalmi irányokra is befolyást jelentett. Alsó évfolyamokon az alapvető mozgáskészségek változatos és játékorientált oktatása, felsőbb évfolyamokon a sportspecifikus tanulás, középiskolában az élethosszig tartóan űzhető, egyéni önkifejezést is jelentő rekreációs mozgásanyag került a középpontba.
- Az európai szintéren a tantervek vezető céljai között a mozgástanulást/motoros készségfejlesztést, az élethosszig fizikailag aktív életvezetési készségek kialakítását, a személyes és szociális felelősségvállalás hangsúlyozását vehetjük észre. Emellett az is kijelenthető, hogy a keresztantervi tartalomfeldolgozás, a jelenségek összefüggésrendszerének értelmezése nagyon markáns egészségorientáció mellett jelentkezett.

- A fentiek érdekében a tartalmi irányvonalak a modern társadalom számára könnyen elérhető, természetben űzhető, alternatív (modern) mozgásrendszerek, sportok, fizikai aktivitási formák kiterjesztése irányába mutat, kismértékben csökkentve a hagyományos sportági tartalmak megjelenését.
- A sportorientált tantervek esetében ugyancsak érvényesülni látszik a tartalom átfogó jellege, az egyes sportok életkorspecifikus verzióinak alkalmazása, továbbá a sporttevékenység közbeni nevelési határendszer (kognitív, emocionális, szociális és morális értelemben egyaránt) hangsúlyozása.
- A tantervi átalakítások a kimenetközpontú tantervi modell irányába mutatnak, de a legtöbb európai országban a tartalom és a tanulási eredmények rendszere még egyaránt a tanterv részei. A tartalmi részletezettség ugyanakkor sokszor nagyon általános, amivel biztosított a kitűzött célok több irányból és az iskola geográfiai/infrastrukturális jellemzői figyelembevételével való elérésének lehetősége.
- Az ismeretek, készségek, kompetenciák alkalmazásának és transzferálhatóságának igénye, a 21. század előre nem ismert elvárásaihoz történő igazodás számos tanterv alapvető mozgatórugója.
- Egyetlen ország tantervében sem olvastunk a tantárgy tradicionális militarista mivoltára való utalást, ami egyben az ettől való teljes elszakadást is jelenti.

11.4. A hazai testnevelés tantervi fejlesztésének irányaira vonatkozó következtetések és ajánlások

Az elemzett országok sajátos kulturális és regionális jellemzőiknek megfelelően keresik azt az utat, mely az ideális és jövőbemutató tartalmi és formai rendszert fejleszti, építi fel a minőségelvű iskolai testnevelés keretein belül. Az egyéni különbségek a tartalmi területen markánsak, ugyanakkor hasonló irányvonalnak tűnik a célirányos testneveléstartalmak oktatása az egész-

ségtudatos aktivitás, az élethosszon át tartó fizikai aktivitás és fittség, az életvezetés, valamint az ezekhez kapcsolódó értelmi, érzelmi és társas területek megerősítése tekintetében.

Érdemes kiemelni, hogy a versenysport és a tehetség-gondozás jellemzően alacsony szerepet kap mindenhol,

míg a fejlődésközpontú, az egészségtudatos és kompetens személyiség kialakításának és megerősítésének szerepe egyre hangsúlyosabb. A mozgáskészségek (nem csupán a motoros képességfejlesztés) és a társas fejlesztés lényegesnek tűnik a korábban hivatkozott országok tantervi megújulásában. A népegészségügyi tényezők, az aktív életvezetés és életminőség tűnik a legfontosabb célnak és indoknak a tantervi változtatásokra, mely összetevők a magyar tantervi irányelveket is jellemzik.

Az összehasonlító elemzés eredményei arra utalnak, hogy a mindennapos testnevelés törvényerőre emelése Magyarországra jellemző egyéni út. Ebben a motoros tevékenység tanulási és személyiségfejlesztő sajátosága úgy mutatkozik meg, mint hatékony hatás- és esz-közrendszer a komplex iskolai egészségfejlesztésben. A mindennapos testnevelés elvárt eredménye több oldalról közelíthető meg, melyben a fittség, a hozzáértő tudás, a pozitív hozzáállás, valamint a rendszeres és aktív tevékenység is erőteljesen megjelenik.

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

Mindezek alapján az alábbi következtetéseket érdemes megfogalmazni.

- A 2012-ben született NAT tanulóközpontúságot hangsúlyozó elve továbbra is iránymutató, azonban az alapelvek, a módszertani irányok és a tanulási eredmények mentén szükséges lenne rámutatni ennek tartalmilag is tetten érhető mivoltára. Olyan tanulási eredmények megfogalmazására van szükség, amelyekben érvényesül az egyéni tanulási utak, az önirányított tanulás lehetősége.
- Az egészségtudatosság kialakításában betöltött szerep mellé adekvát és jelentőségteljes az önálló

alkalmazást előmozdító tartalom. Javasolt kiemelten kezelni a mozgásos viselkedés, az ülő tevékenységrendszerrel ilgili problémák és a fittségoktatás területeit. A fittségoktatás területe (az egyéni mozgásprogramok tervezésének, monitorozásának, megvalósításának és értékelésének középpontba helyezésével) kiemelt pedagógiai hangsúlyának igényét megerősítik az elmúlt időszak kutatásaiból tükröződő kedvezőtlen fitsségi mutatók az iskolások körében.

- Az életkori sajátosságok, fejlődési jellemzők és a tanulói érdeklődés egyaránt befolyásolja az egyes iskolafokokon elvárt tartalmakat. Javasolt általános tartalmak a következők: 1–4. évfolyamon az alapvető mozgáskészségek és azok különböző kontextusban történő alkalmazása; 5–8. évfolyamon az alapkészségekre épülő sportspecifikus tanulás lehetőségeinek megteremtése az egyre bővülő alternatív környezeti mozgáslehetőségekkel; 9–12. évfolyamon pedig az egészségorientált, egyéni érdeklődésnek is teret adó sportok, táncok és egyéb rekreatív tevékenységek hangsúlya.
- A különböző játékok, játékos feladatok illeszkedése az egyes életkorok eltérő játéktípus-szükségletéhez ugyancsak lényeges elem, miközben a játékok és játékosság módszertanilag hatékony és oktatásközpontú jellegének képviselője mérvadó.
- Az esélyegyenlőséget biztosító elv szerint az iskolai testnevelésnek és az ennek keretében megjelenő tanulási tartalmaknak minden Magyarországon tanuló gyermek számára magas színvonalon elérhetővé kell biztosítani. Ehhez az adaptált testnevelési tartalmak megjelenése megkerülhetetlen fejlesztés, amely mellett javasolt újra értelmezni a gyógytestnevelés szerepét a minél szélesebb körben megvalósítandó inkluzivitás szemszögéből.
- Erősítendő a perszonális és interperszonális személyiségzférára vonatkozó célrendszer. Különösen a felelősségteljes és autonóm, mindennapokba történő közvetlen(!) transzferálhatóság igénye vet fel új kérdésköröket, hoz magával oktatási tartalmakat.
- A műveltségi terület kognitív tartalmi elvárásai továbbra is lényeges elemek, azonban tovább kell lépni azok lexikális jellegétől, és az alkalmazás, értelmezés és összefüggések szempontjából javasolt azokat

az adott tanulócsoport kognitív fejlettségi szintjéhez igazítva megjeleníteni.

- Az interdiszciplináris tanulási elemek (közismereti tantárgyi tartalomfeldolgozás) új lehetőségeket nyitnak a mindennapos testnevelés tartalmi megvalósítása számára, különösen a jellemzően kedvezőtlen infrastrukturális feltételek figyelembevételé mellett.
- A digitális technológia célspecifikus alkalmazása a mozgásos tevékenységrendszer kapcsán új kihívásokat támaszt, amelyet tantervi szinten is meg kell jeleníteni. A különböző mobilapplikációk, mozgásos viselkedést monitorozó technológiák, fittségi állapotot mérő eszközök felhasználását a testnevelésórán javasolt megkezdeni.
- Az átfogó, európai szintű tantervi ajánlások, mint például a Minőségi Testnevelés Európai Keretrendszere (EFQPE; Vass és mtsai., 2016) tartalmi és formai figyelembevételét ajánlott egy kimenetközpontú magyar tanterv elkészítéséhez.



11.4. kép: A kooperációt és kreativitást biztosító tantervi tartalom hozzájárul a tanulási motivációhoz

11.5. A helyi tantervek készítése

A kétpólusú tartalmi szabályozás sajátossága, hogy az iskolák helyi szinten, a központi oktatásirányítási dokumentumok és jogszabályok mentén kialakíthatják saját működésüket, közte a pedagógiai programjukat. A pedagógiai program része a **helyi tanterv**, amelynek elkészítése az iskolákban dolgozó gyakorló pedagógusok feladata. Ebben a munkában jellemzően közreműködnek a fenntartók, és különböző szakértői anyagokkal, ajánlásokkal, mintákkal igyekeznek segíteni a helyi tantervek kialakítását.

11.5.1. A helyi tantervek illeszkedési elvei

Annak érdekében, hogy a testnevelés területén is megfelelő minőségű helyi tanterv szülessen, az alábbi tantervfejlesztési szempontok figyelembevételét javasoljuk.

1. Illeszkedés az alaptantervhez és iskola pedagógiai programjához

- Első lépésben tisztázni szükséges, hogy milyen tanulástudományi alapokra, oktatásfilozófiai nézőpontra helyezkedünk a tantervfejlesztési munkánkban. Ebben az alapként vett tantervet és az iskolai pedagógiai programjának alapjait, az iskola és a tantestület hitvallását, értékválasztását kell figyelembe vennünk, közte saját testnevelési hitvallásunkkal.
- Egyeztessünk, és munkaközösségi szinten harmonizáljuk preferenciáinkat!

2. Illeszkedés a jogszabályi környezethez

3. Illeszkedés az iskola környezeti meghatározottságához

- Írjunk egy listát arról, hogy milyen sajátosságai vannak az iskolának! Milyen iskolafokon, milyen

tanulói közösség alkotja az iskolát? Ehhez hogyan tud alkalmazkodni a helyi tanterv?

- Tipikusan figyelembe kell vennünk, ha az iskola jelentősen eltér egy „átlagosnak” tekinthető iskolatípustól. Például alternatív pedagógiai módszerekkel dolgozik, döntően hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű tanulók vannak többségben, esetleg sportiskola vagy jelentős versenysportolói létszám van jelen az iskolában.
- Vegyük számba az iskolai testneveléshez használható infrastrukturális feltételeket, az iskolán kívüli, elérhető és használható létesítményeket! Gondoljunk ezek használatára a helyi tanterv fejlesztésében!
- Gondoljunk végig a helyi szinten fontos közösségi színtereket, azokat az egyesületeket, sportszolgáltatókat vagy egyéb egészségügyi partnereket, akik hozzájárulhatnak a színvonalasabb oktatáshoz!

4. A tantervi célok illeszkedése a hatályos alaptantervhez

- Minden esetben az alaptantervből mint az oktatást legmagasabb szinten szabályozó tartalmi dokumentumból következnek a helyi tanterv céljai is. A helyi tantervi céloknak összhangban kell lenniük a NAT céljaival és alapelveivel, egyben illeszkedniük kell az intézménybe járó összes tanuló szükségleteihez.

5. Illeszkedés az iskola értékelési rendszeréhez

- A helyi tantervhez kapcsolódóan külön rögzített, hogy milyen értékelési módszerekkel és milyen elvek alapján értékelik a tanulók tanulmányi előmenetelét. Ehhez a testnevelés területének is igazodnia kell, pontosabban figyelembe kell venni a testnevelés irányából érkező értékelési igényeket a helyi tanterv készítésében.

6. Illeszkedés a hatályos kerettantervhez

- Amennyiben az iskola központi kerettantervek alapján dolgozik, és nincs speciálisan akkreditált kerettanterve, akkor irányadó számára a célok, a tartalom és a tanulási eredmények rendszere.

- Ez képezi az alapját annak, hogy a vissza lehessen bontani az oktatás tartalmát a kétéves ciklusokról évfolyamokra, ami helyi feladat.

7. Az iskola lehetőségeinek és igényeinek érvényesítése a helyi tanterv tartalmának kialakításában

- A tanulói érdeklődés, a helyi humánerőforrás és infrastrukturális környezet, valamint a hagyományok, magukkal hozzák a helyi specifikumok beépítését a helyi tantervbe (pl. lovaglás, íjászat, vívás, evezés, korcsolyázás, műanyagászás).
- Lehetőségünk van arra is, hogy tantervi hangsúlyokat képezzünk például a szabadon felhasználható órakeret terhére. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy bizonyos témaköröket arányaiban nagyobb hangsúllyal szerepeltetünk a helyi tantervben, mint a kerettantervi ajánlás. Ebben a munkában érdemes egy olyan táblázatot készíteni, amely az egyes tematikai egységeket és óraszámait százalékos formában is tartalmazza az éves összóraszámhoz viszonyítva, ahogy az a 11.4., 11.5. és 11.6. táblázatban is megjelenik. Megjegyezzük, hogy a tantervi egyensúly fontos tanterveméleti szempont, azaz egyoldalúan és öncélúan nem jelölhetünk ki domináns sportágat csak azért, mert például abból edzői képesítésünk is van, vagy mert jobban szeretjük tanítani. Lényeges szempont ezzel ellentétben a mozgásfejlődési és mozgástanulási törvényszerűségek figyelembevétele például az alapvető mozgás-készségek fejlesztésének évfolyamonkénti elrendezésében, ahogy az a 2012-es kerettanterv fejlesztésének egyik vezető szempontja volt.



TEMATIKAI EGYSÉG	1–2. ÉVF. ÓRA / %	3–4. ÉVF. ÓRA / %
1. Hely- és helyzetváltoztató természetes mozgásformák	75 / 23% →	54 / 17%
2. Manipulatív természetes mozgásformák	54 / 17% →	70 / 22%
3. Természetes mozgásformák az atlétikai jellegű feladatmegoldásokban	40 / 12%	40 / 12%
4. Előkészítő és preventív mozgásformák	20 / 6%	20 / 6%
5. Természetes mozgásformák a torna és tánc jellegű feladatmegoldásokban	30 / 9%	30 / 9%
6. Természetes mozgásformák a sportjátékok alaptechnikai és taktikai feladatmegoldásaiban	30 / 9%	30 / 9%
7. Természetes mozgásformák a vízbiztonságot kialakító és úszógyakorlatokban	30 / 9% →	36 / 11%
8. Természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben	30 / 9%	30 / 9%
9. Természetes mozgásformák az önvédelmi és a küzdő jellegű feladatmegoldásokban	15 / 5%	14 / 4%
Összes óraszám:	324 / 100%	324 / 100%

11.4. táblázat: A 2012-es kerettanterv ajánlott tematikai egység óraszámarányai az 1–2. és a 3–4. évfolyamra (a lényegi óraszám-változásokat pirossal jelöltük)

TEMATIKAI EGYSÉG	5–6. ÉVF. ÓRA / %	7–8. ÉVF. ÓRA / %
1. Sportjátékok	70 / 22% →	62 / 19%
2. Torna jellegű feladatok	58 / 18%	57 / 18%
3. Alternatív környezetben űzhető sportok	46 / 14% →	54 / 17%
4. Atlétikai jellegű feladatok	40 / 12% →	45 / 14%
5. Önvédelmi és küzdőfeladatok	38 / 12% →	46 / 14%
6. Természetes és nem természetes mozgásformák	36 / 11%	34 / 11%
7. Úszás és úszó jellegű feladatok	36 / 11% →	26 / 8%
Összes óraszám:	324 / 100%	324 / 100%

11.5. táblázat: A 2012-es kerettanterv ajánlott tematikai egység óraszámarányai az 5–6. és a 7–8. évfolyamra

TEMATIKAI EGYSÉG	9–10. ÉVF. ÓRA / %	11–12. ÉVF. ÓRA / %
1. Gimnasztika és rendgyakorlatok – prevenció, relaxáció	36 / 10%	32 / 10%
2. Atlétikai jellegű feladatmegoldások	46 / 14%	44 / 14%
3. Torna jellegű feladatmegoldások	46 / 14%	44 / 14%
4. Ritmikus gimnasztika és aerobik (választható)	46 / 14%	44 / 14%
5. Sportjátékok	64 / 19%	60 / 19%
6. Testnevelési és népi játékok	34 / 10% →	24 / 8% →
7. Önvédelmi és küzdősportok	42 / 12%	40 / 13%
8. Alternatív környezetben űzhető mozgásformák	38 / 11%	36 / 12%
9. Úszás	34 / 10%	30 / 11%
Összes óraszám:	340 / 100%	310 / 100%

11.6. táblázat: A 2020-as kerettanterv ajánlott tematikai egység óraszámarányai az 9–10. és a 11–12. évfolyamra

– A kétéves ciklusok óraszám arányainak kijelölése után vissza kell azokat bontani éves óraszámokra. Ebben további iskolai sajátosságok kialakítása lehetséges, hiszen nem szükséges minden témakört, minden évfolyamon feldolgozni. Újabb lehetőség, amikor a kétéves cikluson belül témakörönként nem arányosan alakítjuk ki az óraszámokat (pl. 5. évf.: 10 óra, 6. évf.: 10 óra), hanem hangsúlyokat képezünk (pl. 5. évf.: 5 óra, 6. évf.: 15 óra).

8. A tananyagelrendezés megválasztása

– Hagyomány a testnevelésben, hogy ugyanazon logika mentén, úgynevezett körben bővülő tananyagelrendezéssel történik az oktatás. Ez azt jelenti a gyakorlatban, hogy minden évben ugyanaz a mozgásanyag ugyanabban az időszakban kerül elő, ráadásul ugyanazon tartalmi elemek oktatása történik, csak összetettebb helyzetekben, fokozatos nehezítésekkel. Sok esetben ez a kötelező oktatás teljes időszakára igaz, azaz 12 éven át. Ősszel és tavasszal atlétika és sportjátékok, télen pedig a torna dominál.

Szeretnénk rámutatni, hogy ez szokás nem „kőbe vésett”, hiszen a kerettanterv két évfolyamciklusos szabályozása lehetővé teszi, hogy évről évre ne ugyanazt és ugyanabban a sorrendben tanítsák az iskolák (ami egy idő után nagyon unalmassá válik mindenkinek).

Az egyes témakörökhöz éves szinten így jóval nagyobb óraszámok is társíthatók, aminek számos előnye van. Elmélyültebb, koncentráltabb tanulás alakulhat ki egy-egy témakörben. Lassabb és rugalmasabb oktatási folyamat tervezhető, ami sok tanuló számára sikeresebb tanulást eredményez; innovatívnak tekinthető oktatási modellek is alkalmazhatóvá válnak (pl. projektoktatás, indirekt oktatási stratégia, interdiszciplináris tanítás).

Ebben a megközelítésben a kerettantervi témakörök elrendezésére kétéves távlatban tekintünk, így előfordulhat, hogy bizonyos témakörök a megszokottnál kisebb hangsúllyal vagy egyáltalán nem

szerepelnek egy adott évben, ami kompenzálódik a következőben. Ez a megközelítés inkább az úgynevezett spirális és teraszos tananyagelrendezéssel rokon.

9. A tanórákon kívüli tevékenységek illesztése

– A testneveléshez kapcsolódó tevékenységek, tematikus napok, sportnap, kirándulások, sportversenyek, szabadidős aktivitások, táborok lehetőségeinek beépítése a helyi tantervbe.
– Gondolkodjunk el az egyéb fizikai aktivitási lehetőségek formális bevonásába a helyi tantervbe (pl. tanórai szünetek, sportszünet kialakítása, közlekedéses aktivitási hetek tematikus kijelölése).

10. Minőségbiztosítás kialakítása

– Részletesen tervezzük meg a helyi tanterv és a tantárgyi programok minőségbiztosítási, -ellenőrzési szempontjait. Mivel követhető nyomon a tanterv bevalása? Mit kell módosítani, hogy hatékonyabban működjön? Milyen szereplőket kérdezzünk meg az eredményességről és milyen módon?

11.5.2. A tartalom és a tartalom felépítésének áttekintő táblázata

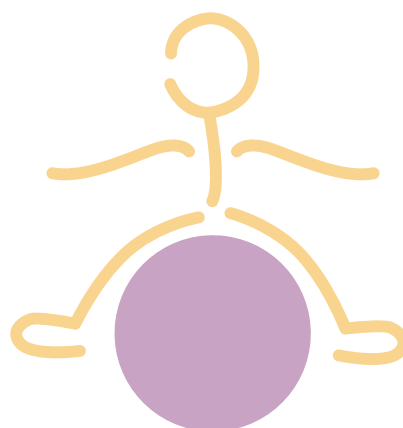
A helyi tantervek készítésénél javasoljuk egy olyan táblázat elkészítését, amely a korábban már bemutatott százalékos óraszám arányokat felhasználva, egyben mutatja a főbb tartalmi csomópontokat és a tartalom egymásra épülésének elvét. Ez a táblázat egyszerűsített és áttekinthető formában jeleníti meg, hogy melyik évfolyamon, milyen tantervi fókuszokat, milyen tudásszintet alapul véve fogunk feldolgozni. Holt/Hale és Hall (2016) a SHAPE-America öt standardra épülő tantervét alapul véve egy mintát készített erre vonatkozóan (2. számú melléklet). A modellben az öt standardhoz kapcsolódó tartalmi csomópontok láthatók az óvodai csoporttól (többnyire 5 éves kor az angolszász iskolákban) a 8. évfolyamig részletesen.

Egy példán keresztül bemutatjuk a rendszerünkben alkalmazott jelzéseket annyi módosítással, hogy a hosszú

távú oktatási folyamatot három didaktikai lépésre bontjuk (11.7. táblázat). A bevezetés az új anyag megismérését, a tanulandó mozgásanyag felfedezését szolgálja. A tudásbővítés az előzetes tudásszintre építve stabilizál és bővít, megkezdődik a tartalom sokféle környezeti feltételek melletti gyakorlása. A tanult mozgáskészségek esetén ezen a szinten minden kritikus mozgásszerkezeti összetevő „a helyén van”, azaz stabilizálódott a koordináció egyszerűbb környezeti feltételek mellett. Az alkalmazás során erőteljesen hangsúlyossá válik a tudás kiterjesztése és autentikus gyakorlása összetettebb környezeti feltételek mellett.

Egy új mozgásanyag oktatásakor feltételezzük, hogy a diákjainknak minimális ismerete van az adott mozgásról, annak jellemzőiről. Ez az előfeltevés segíti azt, hogy a tanítványaink közös alapokról induljanak még akkor is, ha sokan már komolyabb tapasztalattal bírnak egy adott tartalommal kapcsolatban. Az oktatási anyag ugyanis részben elválnak a tanulói tudásszinttől, hiszen attól, hogy valaki például stabilan végez különböző ugrásfeladatokat, még nem jelenti azt, hogy tisztában van

az ugrások kritikus mozgásszerkezeti összetevőivel, a kapcsolódó ismeretekkel, lehetséges variációkkal. Ezért is lehetséges, hogy a példánkban látható mozgáskombinációk bevezetése csak negyedik évfolyamon történik. Nyilvánvaló, hogy korábban is megjelennek a tanórákon mozgáskombinációk, de oktatási anyagként csak később kerülnek elő. Ez nem jelent ellentmondást. További megjegyzésünk, hogy a tartalom felépítése nagyban függ a tanulók összetételétől és az óraszámától. Sportiskolások esetében és nagyobb testnevelési óraszámokban gyorsabb előrehaladás tervezhető.



	ÓVO- DA	1. ÉVF.	2. ÉVF.	3. ÉVF.	4. ÉVF.	5. ÉVF.	6. ÉVF.	7. ÉVF.	8. ÉVF.	KÖZÉP- ISKOLA
Futás	B	→	T	A	→					
Ugrás és érkezés • Ugrókötelezés	B	→		T	A	→	☀	☀	☀	☀
Helyváltoztató és manipulatív mozgások kombinációi					B	→	T	→	A	→
...										

B = bevezetés **T** = tudásbővítés **A** = alkalmazás → = feldolgozandó tartalom
 ■ = nem feldolgozandó tartalom ☀ = fittségfejlesztő tartalomká válik

11.7. táblázat: Tantervi fókuszok és felépítés a helyi tanterv testnevelési programjában (példa)

11.6. A tantervi célrendszer és a tanulás eredményei

11.6.1. Az oktatási célok és a tanulási eredmények jelentősége

Az oktatás és a tantervek alapvető jellemzője, hogy célok formájában célrendszereket fogalmazznak meg. Az **oktatás célrendszerének** funkciója az, hogy: „*hidat képez a társadalom értékrendje, szükségletei és az iskolai gyakorlat között...*” (Kotschy, 2003, 143. o.)

A célok a tanterv szempontjából egy adott oktatási-nevelési ciklus végére elérendő állapotot, megvalósítandó oktatási tartalmat jelentenek, amelyre szeretnénk felkészíteni tanítványainkat, s amely hozzájárul a legáltalánosabban értelmezett oktatási célok teljesüléséhez.

A célok különböző szinteken és mélységben fogalmazhatók meg, ezért beszélünk általános célokról („goals” vagy „aims”), valamint konkrét vagy specifikus célokról („objectives”), esetleg részcélokról, amelyek általában hierarchikus (alá-fölé rendeltségi) kapcsolatban vannak egymással.

A CÉLOK ÉRTELMEZÉSEI A HAZAI TESTNEVELÉSELMÉLETI MŰVEKBEN

A különböző célszinteket a testneveléselméleti szakemberek másként értelmezték.

Makszin Imre (2014) az alábbi hármast jelöltte meg könyvében: általános célok (alaptantervi szint), általánosabb célok (tantárgyi célszint) és konkrét célok (tanmenet- és tanórai szint). A követelményeket teljesítménycélokként mint mérhető, az oktatási folyamat végére elérhető oktatási eredményt jelenítette meg.

Rétsági Erzsébet (2004) ugyanakkor más megközelítésben általános célokról (kifejlesztendő személyiségjegyek és nevelési eredmények), célokról (az oktatási folyamat különböző szakaszaiban) valamint konkrét célokról (értelmezésében feladatok, amelyek segítségével elérhetők a célok), végül pedig legkonkrétabb célokról (amelyeket a követelményeknek mint elvárt teljesítményszinteknek feleltette meg) írt könyvében.

Az oktatási célok mellett újszerű fogalom a **tanulási eredmény** („learning outcome” mint a tanulás kimenete, kimeneti eredménye) kifejezés, amelyeket gyakran szinonimaként kezelnek egyes szakirodalmak annak ellenére, hogy az értelmezésük jelentősen különbözhet. Erre a kérdésre nemsokára visszatérünk.

A tantervekben tehát nem csak célokat, hanem a tanulás elvárt eredményeit, vagyis egy meghatározott pedagógiai időszak végére vonatkozó **kimeneteket** is gyakran definiálnak a szakemberek. Ezek ugyanúgy tantervi tartalomként értelmezendők, mint a tananyagok vagy a fejlesztési feladatok. A NAT 2020 és a kapcsolódó kerettanterv egyaránt tartalmaz úgynevezett **„tanulási eredményeket”**, amelyek egy adott időszakra vonatkozó tanulási kimenetként értelmezendők. A 2012-es kerettantervekben a **„fejlesztés várt eredményei”** tantervi egységek ugyancsak ennek tekinthetők. Ezek azok a tudásszintek, amelyeket a tanulóknak el kellene érniük a meghatározott időszak végére.

Hazai értelmezésben a tanulási eredményeket leggyakrabban **követelményeknek** nevezi az oktatáselmélet. A hagyományos felfogás szerint az oktatás céljai és követelményei különböző konkretizáltságú célszintekként jelennek meg. Ezek közül a követelmények az úgynevezett operacionalizált, azaz pontosságra törekvő célokként értelmezendők (Golnhofer, 2003), amelyek összekötik a tantervi célokat a tanulói tevékenységekkel, tanulási eredményeik értékelésével (Ballér, 2003).

Az utóbbi évtizedekben a kimenetorientált tantervi gondolkodás térhódításának köszönhetően a követelmények egy speciális típusa az úgynevezett **tanulási eredmény típusú követelmények** kerültek előtérbe. Ez jelenik meg a NAT 2020-ban és a ráépülő kerettantervekben, valamint a korábban már hivatkozott Minőségi testnevelés európai keretrendszerében (EFQPE) is. *Molnár Edit Katalin* (2015) a következőkben foglalta össze a tanulási eredmény típusú követelmény jellemzőit:

- a tanulóra vonatkozik;
- a fejlesztés eredményeként létrejövő tudás megnyilvánulását ragadja meg;
- a tanuló megfigyelhető viselkedését vagy a tanulói viselkedés produktumát nevezi meg;
- a tanulói viselkedést specifikus megfogalmazással írja le;
- egy tudáselem megfigyelhető megnyilvánulására vonatkozik;
- a tanári tervezésen megfogalmazott tanulási eredmény megadhatja a feltételeket, amelyek között elvárjuk a tanulói viselkedést (eszközök, lehetséges segítség); illetve
- megjelölheti az elfogadható teljesítményszintet.

A későbbiekben még bemutatjuk a fenti szempontok gyakorlati jelentőségét.

A kimenetközpontú tantervi rendszerek jellemzően **általános célok (standardok)** és **részletes tanulási kimenetek formájában** határozzák meg az oktatás tartalmát ezzel jelentős rugalmasságot biztosítva az iskolák és pedagógusok számára.

A tantervi célokat és a tanulási eredményeket együtt kell kezelnünk, azok ugyanis szorosan összefüggenek egymással, ám a két kifejezés külön is értelmezhető. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a célok az oktatási-nevelési szándékot hivatottak jelölni, míg a tanulási eredmények a tanulók szempontjából elvárható, konkrétabban meghatározott és értékelhető tudást mutatják.

A két fogalom értelmezése közötti lényegi különbségekre vonatkozóan *Harden* (2002) nyomán a következőket emeljük ki.

Az oktatási célok:

- sokszor túl általánosan megfogalmazottak;
- nehezen konkretizálhatók, ezáltal időigényes és nehéz az alkalmazásuk;
- olyan oktatási szándékként észlelhetők a gyakorlatban, amelyet irreális elérni;
- a tantervfejlesztői akaratot közvetítik, ami tanárközpontúságot sugall.

A tanulási eredmények ezzel szemben:

- felhasználóbarátok a tervezésben, a tanítási-tanulási folyamatban és a tanulásértékelésben;
- a tudásfelhasználás és alkalmazás van a középpontjukban;
- eléggé konkrétan tekinthetők, hogy a tanulók teljesítménye megítélhető legyen;
- képesek bevonni a pedagógusokat, és a tanulók számára is kézzelfoghatóbb elvárásokat tükröznek, ami tanulóközpontúbb tantervi felfogást takar.

Jól példázza a két fogalom elkülönítésének fontosságát a következő, testneveléshez kapcsolódó három tantervi célmeghatározás.

- „Az önálló játékhoz szükséges technikai és taktikai tudás mennyiségi és minőségi növelése.”
- „Az egyéni, a páros és a csoportos tanuláshoz szükséges személyes és szociális kompetenciák fejlesztése.”
- „Az atlétikai dobások technikájának oktatása.”

A példából tükröződik az oktatási célmeghatározásokkal szemben fentebb felsorolt néhány kritikai szempont.

Következőkben lássunk egy másik példát, amely a saját tantervi cél és tanulási eredmény értelmezésünket, annak összefüggését mutatja be.

A példából jól látszik, hogy míg az oktatási célként megfogalmazott állítás rendkívül általános és átfogó, távlati célt jelöl ki, addig a célhoz kapcsolódó tanulási eredmények jóval pontosabban és felhasználhatóbban tükrözik, hogy mit is várunk a tanulóinktól az adott területen.

Megjegyzendő, hogy az általános oktatási célokat csak is összetett és strukturált tartalom mentén lehet megvalósítani, azaz **egy általános oktatási cél többféle tanulási eredmény elérésével jellemezhető.**

További megjegyzésünk, hogy az oktatási célok megfogalmazásának nyelvtani formulája is eltérő lehet igazodva az adott tanterv jellemzőihez (pl. csak tartalomra vagy csak valamilyen hosszú távú fejlesztési célra koncentrálni). A nyelvtani formula és az alkalmazott ki-

fejezések lényeges eleme mind a cél, mind a tanulási eredmények megfogalmazásának.

OKTATÁSI CÉL

A széles körű mozgás, játék- és sportműveltség fejlesztési terület kapcsán elérendő cél, hogy az 1–4. évfolyamon a tanuló váljon képessé az alapvető hely-, helyzetváltoztató és manipulatív mozgásformák egyszerűbb és összetettebb, sportági előkészítő (jellegű) feladatmegoldásokban történő kivitelezésére.

TANULÁSI EREDMÉNYEK

4. ÉVFOLYAM VÉGÉRE A TANULÓ...

- Célszerűen hajt végre alapvető mozgásformákat egyszerű helyzetekben.
- Tudatosan alkalmaz alapvető mozgásformákat testnevelési és népi játékokban, valamint sportjáték előkészítő kisjátékokban.
- Biztonságosan alkalmaz sportági jellegű mozgásformákat sportjáték-előkészítő kisjátékokban.
- Bemutat – előre meghatározott – alapvető mozgásformákból álló egyszerű ritmikus, tánc és torna jellegű mozgásszekvenciákat.
- Magabiztosan hajt végre kölyökatlétikai futó, ugró és dobó feladatokat egyszerű feladathelyzetekben.
- Biztonságosan leúszik 25 métert egy általa választott úszásnemben.
- Biztonságosan hajt végre alapvető eséseket, tompításokat.
- Ismeri és megnevezi a tanult mozgásformák vezető műveleteit és a végrehajtásban részt vevő testrészeket.
- Ismeri és megnevezi a kölyökatlétikai futó, ugró és dobóiskolai gyakorlatokat.
- Meg tud nevezni küzdőjátékokat és küzdő jellegű feladatokat.
- A tanult mozgásformák vezető műveleteinek ismeretében egy szempont mentén ad visszajelzést társainak a végrehajtásra vonatkozóan.
- A játékok során a támadó és védő szerepeknek megfelelően vesz részt.
- Felismer egyszerű taktikai szituációkat feladathelyzetben.
- Nyitott az alapvető mozgásformák újszerű és alternatív környezetben történő felhasználására, végrehajtására.

11.6.2. A tantervi cél- és eredményhierarchia

A tantervi célok **hierarchiába rendezhetők**. Ez azt jelenti, hogy egy tanterv általános céljaiból lebonthatóknak kell lenniük az egyes tanulási területek, tantárgyak célrendszerei, azon belül pedig a különböző fejlesztési csomópontok (területek) céljai. Egy jól felépített és végiggondolt szaktárgyi tantervi célrendszer tovább bontható pedagógiai szakaszonként (jellemzően alaptantervi szint), évfolyamciklusonként (jellemzően kerettantervi szint), és az egyes évfolyamok (jellemzően helyi tantervi szint) számára is. Az évfolyamszintre bontott célrendszert a tanév során feldolgozott tanítási egységekben és/vagy témaegységekben valósítjuk meg, ezért azok céljai összességükben lefedik az adott tanévre kitűzött oktatási célokat.

A témaegységek céljai a tanórák egymásra épített folyamatában realizálódnak, amelyet pedig a tanórákon feldolgozott konkrét feladatrendszer megvalósítása biztosít.

A tanulási eredményeknek ugyancsak nagyon szorosan egymásra kell épülniük, hiszen a magasabb évfolyamokon elvárt tudásszintek csakis akkor jöhetnek létre, ha az alacsonyabb évfolyamok erre megfelelő alapot adnak.

Tantervelméleti szabály, hogy minél közelebb kerülünk a tervezési folyamatban magához a konkrét tanítási-tanulási folyamathoz, annál konkrétanabb szükséges meghatározni a célokat és a tanulási eredményeket. Így kerülhetnek hierarchikus és összefüggő rendszerbe az alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv, tanmenet, tématerv, óraterv és az egyes tanulási feladatok céljai és tanulási eredményei. Ezeket nevezhetjük tantervi céloknak (NAT), témakör- vagy tematikaegység-céloknak (kerettanterv), tématervcéloknak (tanmenet), óratervcéloknak és feladatcéloknak.

Nehezíti a helyzetet, hogy a testnevelés oktatásában a célokat mindhárom tanulási doménben megfogalmazzuk, így a pszichomotoros, a kognitív és az affektív területen egyaránt.



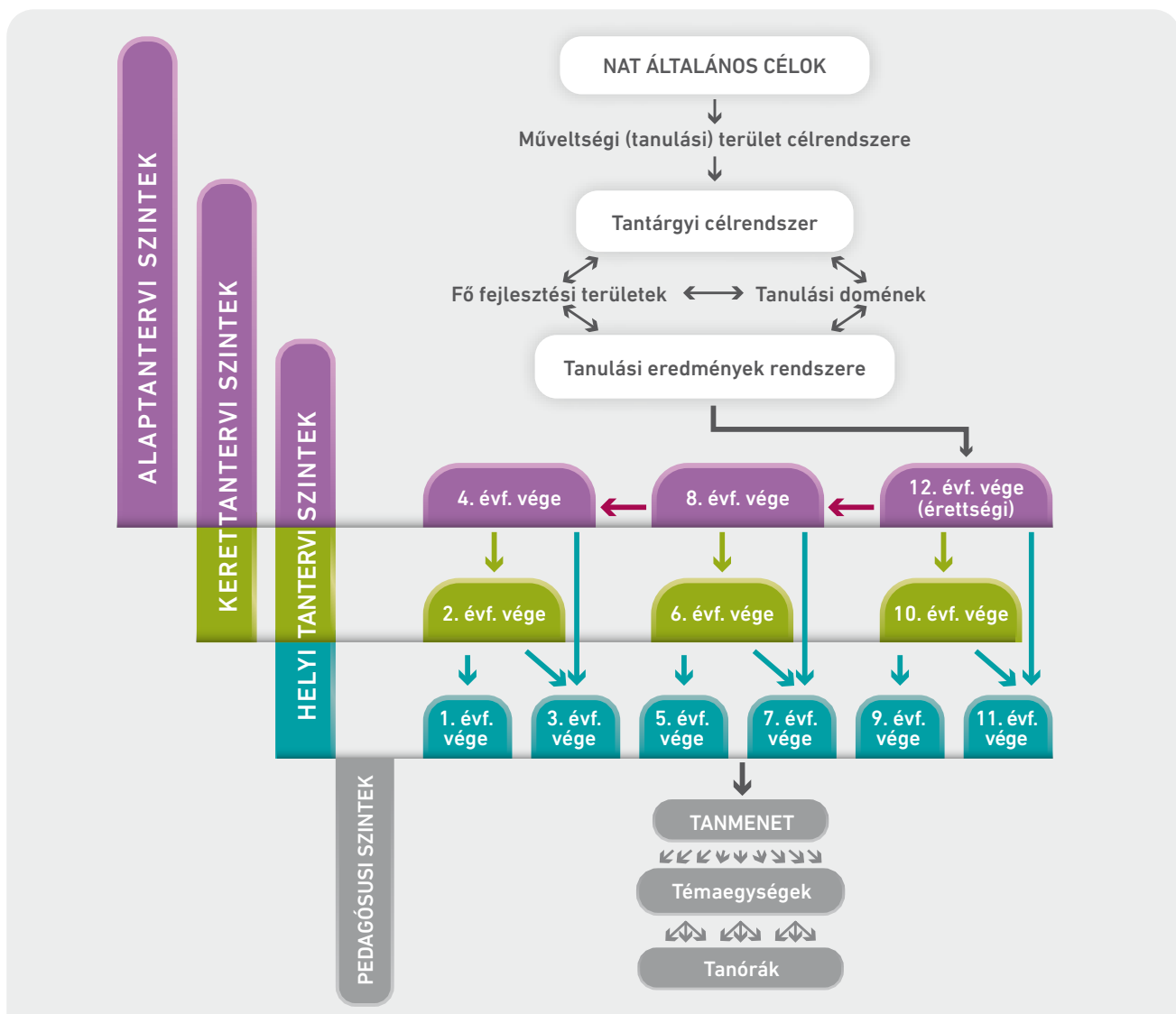
FONTOS!

A pszichomotoros tanulási területen azt kell megfogalmazni, hogy mire kell képessé válnia a tanulónak, a kognitív területen azt, hogy milyen ismeretekkel kell rendelkeznie, végül az affektív területen azt, hogy milyen magatartásformákkal és felelősségvállalással rendelkezzen a tanuló egy adott időszak végén.

További specifikum, hogy mindhárom tanulási doménben elkülöníthetünk célokat (ezeket gyakran deskriptoroknak is nevezik), amelyek a készség- vagy képes-

ségfejlesztésre, az ismeretsajátításra, az attitűdök alakítására, valamint a kompetenciára, azaz az önálló és felelősségteljes alkalmazásra vonatkoznak.

A 11.6. ábra hierarchikus rendszere a különböző tantervi szintek összefüggéseit mutatja be az előzőekben tárgyalt logika alapján. Az ábrán látható, hogy az egyes tantervi műfajoknak (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) mennyire szorosan kell kapcsolódnuk egymáshoz. Sok minden múlik azon, hogy az adott alaptantervi tartalom mennyire általános és milyen terjedelmű. A hazai alaptantervek nemzetközi összehasonlításban túlzottan részletesek és hosszúak, ezzel pedig helyenként már a kerettantervek funkcióját is betöltik.



11.6. ábra: Az oktatás céljainak és tartalmának egymásból következő logikája

A kerettantervek minden esetben a NAT-ra épülnek, a helyi tantervek pedig a kerettantervekre. Az átfedések jelentősek az egyes szintek között, mégpedig a következők miatt. A NAT legkisebb tartalmi egységeit jellemzően a pedagógia szakaszok adják, ezért a 12., 8. és 4. évfolyam végére állapítanak meg tanulási eredményeket (vagy elérendő célokat). A kerettantervek ezt bontják tovább kétévfolyamos ciklusokra, ezért ott a NAT-ból következő 12., 8. és 4. évfolyamokból lebontva kell megjelenjenek a hiányzó évfolyamciklusok. A helyi tantervekben pedig a kerettantervi kétévfolyamos ciklusok adják az alapot az éves tartalmi visszabontáshoz, ami pedig az alapja a tanmenetben rögzítendő részletes oktatási folyamatterveknek.

Ennek a hierarchikus célrendszernek a kialakítását nevezzük a **tantervi cél- és eredmény-(követelmény-) lebontás folyamatának**, amely a legnagyobb tudást és tapasztalatot kívánó pedagógiai tervezési feladat mind a tantervfejlesztők, mind az oktatási folyamatot tervező pedagógusok számára.

Az általános célok mellett a tanulási eredményeket megfogalmazó, kimenetorientált tantervi megközelítés sajátja az úgynevezett **fordított tervezési folyamat** (angolul: „backward mapping”, vagy „reverse curriculum mapping planning process”) (Wiggins és mtsai., 2005). Három alapvető kérdésfeltevés szükséges az ilyen irányú tervezési munka során (Lund és Tannehill, 2014):

1. Mit tudjanak, mire legyenek képesek a diákok a tanterv megvalósításával?
2. Honnan fogjuk tudni, hogy a diákok mikor sikeresek?
3. Hogyan juttatjuk el a diákokat az elvárt tudásszintekre a leginkább kihívást jelentő és elköteleződést kiváltó úton?

Ebben a folyamatban **a tanterv kiindulópontját a középiskola végén elvárt tanulási kimenetek jelentik** (amelyre az érettségi vizsgának természetesen reflektálnia kell). Innen indulva és ezt visszabontva halad a tantervfejlesztés a felső tagozat, majd az alsó tagozat irányába. Komoly tudást igényel a folyamatban annak

az ismerete, hogy mi a reálisan elvárható tanulási eredmény egy adott évfolyamon egy adott óraszám mellett.

Ha megtörtént a tanulási eredmények visszabontása, akkor a modell következő lépéseként meg kell határozni, hogy **milyen teljesítmény- vagy tudásszint elfogadható**, valamint hogy azt milyen módon fogjuk mérni, értékelni. Maga a konkrét tanítási-tanulási folyamat csak ezen lépéseket követően kezdődhet meg, amely viszont időben kizárólag alulról felfelé és az előbbieken meghatározottak figyelembevételével történhet.

Ebben a tantervfejlesztési metódusban nem történhet meg, hogy egyes oktatási célok és tanulási eredmények több évfolyamon ugyanolyan szinten vagy nem egymásra épülve jelennek meg. Alapvető kérdése ennek a megközelítésnek ugyanis, hogy az adott tantervi tartalom hozzájárul-e, illetve hogyan járul hozzá az oktatás kimeneti elvárásaihoz.

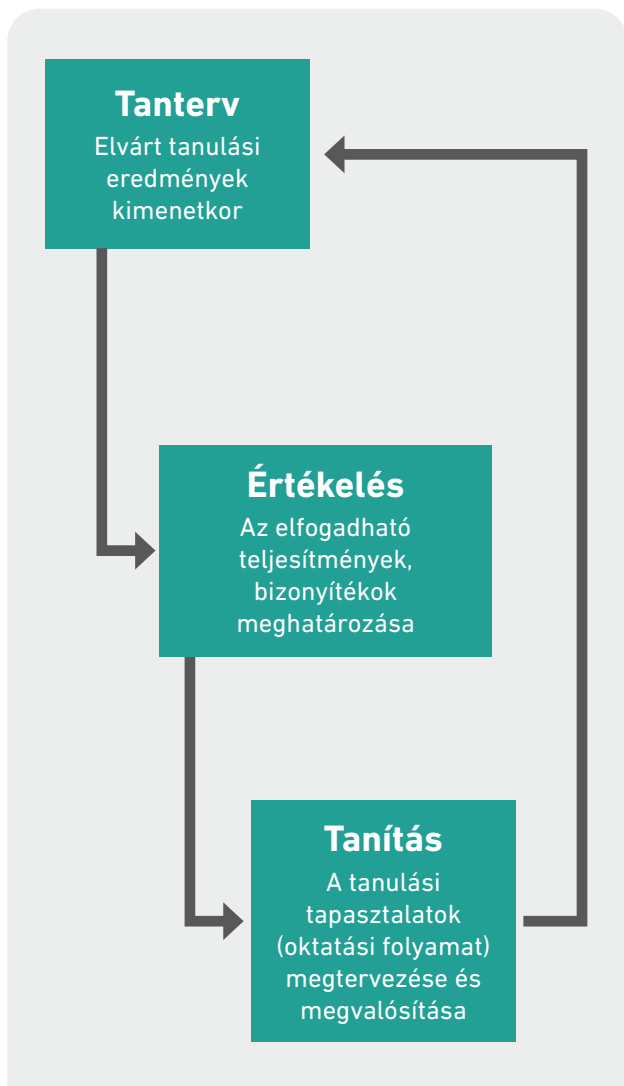
A modellt a 11.7. ábra mutatja be.

11.6.3. A célok és a tanulási eredmények felhasználhatósága a gyakorlatban

Felmerülő probléma, hogy a különböző tantervekben a célok és a követelmények gyakran nagyon általános, megfoghatatlan, ezáltal értékelhetetlen formában tartalmazzák a teljesítményelvárásokat. Számptalan példát tudnánk hozni erre, amelyek közül kiemeljük a 2012-es és a 2020-as kerettanterv 11-12. évfolyamra megfogalmazott egy-egy követelményét.

- „Olyan szintű motoros képességekkel rendelkezik, amelyek lehetővé teszik a tanult mozgásformák alkotó módon történő végrehajtását.” (Kerettanterv 2020)
- „Kreativitást, együttműködést, tartalmas, asszertív társas kapcsolatokat szolgáló mozgásos játéktípusok ismerete és célszerű használata.” (Kerettanterv 2012)

Ahhoz, hogy a fenti példákban a gyakorló pedagógusok számára is használható követelmények szülessenek, jelentős mennyiségű további munkára – jelesül a követelmények pontosítására – van szükség. Tétélezzük fel,



11.7. ábra: A fordított tervezési folyamat modellje (Lund és Tannehill, 2014 nyomán)

hogyan 10 testnevelő tanárt arra kérünk, hogy értelmezze a fenti mondatokat és készítsen a saját tanmenetéhez konkrét követelményeket. Tapasztalataink szerint garantált, hogy gyökeresen más szakmai nézőpontok jelennének meg, ami a követelmények megfogalmazásának és természetének jelentős különbségeit mutatná. Ezen a ponton visszautalunk a tanulási eredmények jelentőségére és specifikumaira.

A tantervek, de különösen a kerettantervek és helyi tantervek fejlesztésének egyik lényeges tantervelméleti szabálya, hogy egyrészt a pedagógusok számára minél érthetőbb és egyértelműbb legyen, másrésztől közvetlenül tudjanak belőle dolgozni a helyi tantervek

és tanmenetek elkészítésekor. Ehhez kellően árnyalt és konkrét tanulási eredménymegfogalmazásra van szükség, amely magában hordozza a megítélhetőség, értékelhetőség kívánalmát is.

Lássunk két másik, sokkal kézzelfoghatóbb és az értékelés kialakítását segítő példát 4. évfolyam végére!

- „Játéktevékenysége közben a tanult szabályokat betartja.” (Kerettanterv 2020)
- „A futó-, ugró- és dobóiskolai gyakorlatok vezető műveleteinek ismerete, rendezettségre törekvő végrehajtása, változó körülmények között.” (Kerettanterv 2012)

Mindkét követelmény kellően konkrét ahhoz, hogy a tantervkészítők szándékát leképezve oktatási tartalom és tanulásértékelés is kialakítható legyen hozzájuk a helyi tanterv (de akár a tanmenet) szintjén is.

A tanulási eredmények tehát arra a kérdésre adnak választ, hogy **mit fognak a tanítványok megtanulni** az oktatás eredményeképpen, nem pedig arra, hogy mit fognak csinálni a folyamat közben, esetleg milyen képességük fejlődéséhez járulunk hozzá. Ez az elv segíti a célebontás folyamatát megvalósítani.

Semmiféle érdemi tanulási követelményt nem hoz magával például, ha csak azt írjuk le, hogy: „*részvétel a kosárlabda játékban*” vagy „*futások gyakorlása különböző sebességgel*”.

Ellenben, ha úgy fogalmazzuk, hogy „*a tanuló képes a kosárlabda játék során a tanult technikai elemeket nagyfokú sikerességgel alkalmazni*”, vagy „*képes a futás sebességét különböző pulzuszónákhoz igazítani*”, máris értelmezhető és kellően konkrét tanulási célokat fogalmaztunk meg, amihez teljesítménykritériumok és értékelési módszerek is társíthatók.

11.6.4. A tananyagelrendezés strukturális lehetőségei

A fejezet zárásaként még egy területről, a tananyagelrendezés strukturális lehetőségeiről írunk röviden. A tantervi tartalom elrendezése négy alaptípus szerint történhet, amelyek jellemzően a teljes oktatási időszakra vonatkoztathatók (pl. egy tantárgy teljes tan-

tervi felépítésére). Más értelmezésben ezek szűkebb időszakokra vonatkozathatók, így tartalmi elrendezés típusa akár évfolyamciklusonként is változó lehet.

A testnevelésben a **koncentrikus (körben bővülő) tananyagelrendezés** a hagyományos forma, amely során minden évben ugyanaz a tartalom jelentkezik, csak egyre nehezebb, összetettebb formában. Az alapjait még *Comenius* alkotta meg olyan elvekkel, mint az egyszerűbbtől az összetettebb felé, a konkrétól az elvont felé és a tényektől a következtetések felé haladás (Fűzi, 2016).

Amikor egyre nehezebb technikai és taktikai elemek kerülnek elő egy adott sportágban, amit évről évre bővítve tanítunk, akkor ezt a tananyagelrendezést használjuk (lásd Makszin, 2014). Előnye, hogy évente akár többször is előkerülhet ugyanaz az anyag és progresszív előrehaladást eredményez. Hátránya, hogy sokszor nincs elég idő a kellő mélységű elsajátításra, ami sok tanulónak kudarcra terhelte tanulást eredményez. További hátránya, hogy belekényszeríthet bennünket egy olyan gondolkodásba, amely a „haladni kell az anyaggal” kifejezéssel jellemezhető. Ekkor az időhiány miatt a technikai elemek időprés alatti oktatása lesz csak gazdaságos, amit minél gyorsabban játékban történő alkalmazási elvárás követ. Következménye, hogy kizárólag kapkodó, direkt oktatás zajlik, nincs elég idő a megfelelő változatosságra és variábilis gyakorlásra, a lassan építkező, taktikai megértést segítő kisjátékokra, egyéb elméleti ismeretek elemzésére, összetett értékelési módszerek alkalmazására.

Külön problémahalmazt jelent, amikor az oktató minden egyes alkalommal ugyanonnan kezdi az oktatást, mivel a tanulóink egy részének lassú tanulása miatt erre kényszerül (újra meg kell tanítani). A hagyományos, lineáris oktatási megközelítés miatt pedig mindenkit ugyanazon az átlagosan 3-5 rávezető gyakorlaton vagy kényszerítő helyzeten keresztül kíván eljuttatni a célfeladathoz. Többek között ennek köszönhető, hogy évről évre ugyanaz és ugyanúgy (vagy nagyon hasonlóan) ismétlődik, ami unalmassá teszi a tanulást és tanítást egyaránt, valamint lekorlátozódik

a progresszív előrehaladás didaktikai elvárása. A végeredmény a tanulók ismeretrendszerének és motoros tudásának stagnálása. Talán a kedves olvasónak is van olyan emléke, amikor például a kosárlabda fektetett dobást évről-évre, sőt az általános iskolában és középiskolában ugyanúgy tanították. Ugyanannak az oktatási tartalomnak az évről évre (akár évi kétszer) történő differenciálatlan feldolgozása „oktatási műhibának” minősül.

Az előbbi gondolatsor természetesen nem azt jelenti, hogy nem szükséges átismételni, feleleveníteni az oktatási tartalmakat. Didaktikai alapvetés azonban, hogy a tartalom egymásra építése, progresszív bővítése, új kontextusban történő alkalmazása, kreatív feldolgozása alapvető minőségi elvárás. Ebben segítenek azok a módszertani megközelítések, amelyek a mozgástanulás szintjeihez igazítottan, nehézségben és összetettségben is szintekre sorolják be az egyes feladatokat. Ilyen példát mutat az inváziós játékok oktatási felépítésének elvére a 11.8. ábra.

A **lineáris tananyagelrendezés** során az egyes tartalmi egységek sorban, ismétlés nélkül követik egymást. Példaként említjük a történelemoktatást, ahol az őskortól kezdődően tanulják a diákok az ismereteket egészen a jelenkorig. A testnevelésben ez az elrendezés egyáltalán nem jellemző.

A **spirális-teraszos elrendezés** a tartalom felépítésének korszerű megoldása, amely összekapcsolja a koncentrikus és lineáris elrendezés előnyeit. A NAT 2020 készítői vállaltan erre a struktúrára törekedtek. E modell szerint a tartalom egyre összetettebb formában, különböző módszerekkel történő feldolgozását teszi lehetővé oly módon, hogy az ismétlések során más és más tartalmi hangsúlyok, fejlesztési elvek képeződnek. A modell magával vonja, hogy a lényeges tartalmi elemeket például az összefüggések megértése vagy éppen a tantárgyi koncentráció jegyében másként dolgozzuk fel. Ennek az elméleti struktúrának a gyakorlatba illesztése még várat magára a testnevelésben.

AZ I. SZINT JELLEMZŐI

- ▶ természetes mozgásokon alapul – változatos gyakorlást kell biztosítani a játékok során,
- ▶ taktikai elemek előkészítése történik,
- ▶ mozgáskonceptiós rendszer segítségével rendszerezett,
- ▶ együttműködő helyzetek és kontrollált versenyhelyzetek jellemzik.

A II. SZINT JELLEMZŐI

- ▶ kiscsapatok alkalmazása (2-3 tanuló/csapat, kis terület),
- ▶ támadó/védő szerepek sportjátékokra jellemző megjelenése,
- ▶ megjelenik a csapat szinten elérendő célfelület,
- ▶ megjelennek a sportjátékok közötti taktikai elemek.

A III. SZINT JELLEMZŐI

- ▶ játékok nagyobb létszámmal (4-6 tanuló/csapat) és nagyobb játéktéren,
- ▶ sportjátékok közötti taktikai elemek teljes (a későbbi sportjátékokra jellemző) megjelenése,
- ▶ a korábban tanult technikai-taktikai elemek komplex, tudatos, célszerű alkalmazása.

11.8. ábra: Az inváziós játékok egy oktatási modellje Boronyai és mtsai. (2014) nyomán

Összefoglalás

A minőségi testnevelés oktatásához feltétlenül szükséges, hogy az iskolarendszer számára tudományosan megalapozott, a testnevelés-oktatás küldetését beteljesíteni képes szaktanterv álljon rendelkezésre a pedagógusok számára. Hazánkban az oktatás legmagasabb szintű tartalmi szabályozója a Nemzeti alaptanterv (NAT), amely a kerettantervekkel és a helyi tantervekkel együtt biztosítja a kétpólusú, háromszintű tartalmi szabályozást. Régi vita az oktatásméletben, hogy szükséges-e ez a háromszintű szabályozás, mivel a részletes tartalmi meghatározás az oktatás rugalmasságát, szabadságát korlátozhatja.

A különböző tantervi műfajok filozófiájukban, céljaikban, szerkezetükben, tartalmi jellemzőikben és mélységükben is eltérnek egymástól, amit jól mutatnak a például a tananyagközpontú, a kompetenciaközpontú és a tanulásikimenet-központú tantervek különbségei.

A tantervkészítők alapvető szándéka, hogy az általuk kifejlesztett tanterv megvalósuljon az iskolákban. A szándék és a megvalósulás azonban ritkán fedik egymást. A tantervemélet ezért megkülönbözteti a deklarált-, a végrehajtott- és az elsajátított tanterv fogalmait.

A tantervi tartalmat számos tényező befolyásolja, amelyek közül kiemeljük: (1) a tanulók életkori sajátosságaira és egyéni fejlettségbeli különbségeire reflektáló fejlettségközpontú szemléletet, valamint a (2) társadalmi-kulturális igényeket.

A tantervek minden esetben egy meghatározott oktatási koncepcióból indulnak ki, amely koncepcióra építve a tanterv általában megfogalmaz: (1) alapvető értékeket és célokat, (2) a tanulók személyiségfejlődését megalapozó nemzeti és egyetemes kultúra értékeit, fő területeit, valamint (3) oktatási alapelveket (pl. egységesség, differenciálás, különleges bánásmód, értékelés).

A magyar, államilag kötelező iskolai testnevelés 1868-ig visszanyúló története a tantervek vonatkozásában is értékes előzményekkel bír. A tantervi koncepciókat az adott korra jellemző társadalmi-gazdasági és politikai nézetek egyaránt meghatározták. A 20. század második felének legjelentősebb tanterve az 1978. évi, amelyet a rendszerváltás után öt alaptanterv követett. Az alaptantervek felépítése és tartalmi elemei között jelentős eltérések mutathatók ki.

A nemzetközi tantervi modellek között megkülönböztethetünk olyanokat, amelyek központilag szabályo-

zottak, és részletesen meghatározzák a tartalmakat, témaköröket, valamint a tanulási kimeneteket. Más tantervi modellek, amelyek elsősorban a decentralizált oktatási rendszerek sajátjai, központi minimumelvárásokat fogalmazznak meg, amelyeket általában úgynevezett tartalmi sztenderdek formájában tartalmaznak. A tartalmi sztenderdek feldolgozását azonban nem szabályozzák, ahhoz a pedagógusok, iskolák, tankerületek szabadon választhatnak tantervi modellt.

A központi tantervek helyi szintre történő adaptálása a helyi tantervek elkészítésével valósul meg, amelyhez számos tantervfejlesztési szempont figyelembevétele elengedhetetlen. Ezek közül kitűnik az iskola tradícióihoz, szociokulturális környezetéhez, infrastrukturális lehetőségeihez és nevelési filozófiájához kapcsolódó elvrendszer.

A tantervekből származtatható oktatási célok és tanulási eredmények (követelmények) közvetlenül befolyásolják a tanítási-tanulási folyamatot, hiszen a célok hierarchiája az alaptantervtől egészen a tanóráig, sőt egy-egy tanulási feladatig is leképeződik. Ebben a folyamatban a tantervből következő tanulási eredmények meghatározása kulcsfontosságú, hiszen ezekre épül az oktatás és az értékelés folyamata egyaránt.





A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mit jelent a tanterv fogalma, és mi a jelentősége az oktatásban?
2. Rajzolja le egy rendszerábrán a magyar tantervi szabályozás szintjeit!
3. Mik az egyes tantervi műfajok jellemzői, és mi-
ben különböznek?
4. Mi okozza a deklarált-, a megvalósított- és az
elsajátított tanterv közti különbséget? Milyen té-
nyezők okozhatják, ha nagy a különbség?
5. A testnevelés szempontjából milyen tantervek-
nek van jelentősége?
6. Keressen angol nyelven egy sztenderdalapú
testnevelési tantervet az interneten! Tekintse át,
és írjon le 5 szempontot, amely érdekes az Ön
számára!
7. Mit jelent az instrukciós modell fogalma?
8. Miért van jelentősége a rejtett tantervnek?
9. Milyen fő tényezők befolyásolják a tanterv tar-
talmát a testnevelésben?
10. Sorolja fel a testnevelés tradicionális funkcióit,
és írjon melléjük egy-egy példát!
11. Válasszon ki magának egy alternatív kerettan-
tervet a 11.2.11 alfejezet alapján! Tekintse át, és
mutassa be egy rövid esszében!
12. Milyen átfogó megállapítások tehetők az euró-
pai testnevelés-tantervekről az elmúlt 10 év-
ből?
13. Képzelve el, hogy felkérjük egy új, modern alap-
tanterv elkészítésére. Milyen elveket és tartal-
makat szeretne benne érvényesíteni?
14. Soroljon fel legalább 5 szempontot, amelyet a
helyi tanterv elkészítésekor érdemes figyelem-
be venni!
15. Mi az oktatás céljainak és a tanulás eredmé-
nyeinek jelentősége az oktatás folyamatára
nézve?
16. Hasonlítsa össze az oktatási célokat és a tanu-
lási eredményeket! Milyen lényegi különbsége-
ket mondana el?
17. Hogyan kellene segítenie a tantervi tanulási
tartalmak és eredmények megfogalmazásának
a gyakorlati pedagógiai munkát? Válasszon ki
egy kerettantervi évfolyamciklust, és eleme-
zen belőle legalább 10 tartalmat!
18. Melyek a tananyagelrendezés strukturális le-
hetőségei?

Irodalomjegyzék a 11. fejezethez

Abels, K., & Bridges, J. M. (2010). *Teaching movement education: foundations for active lifestyles*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ballér Endre (1996). *Tantervelméletek Magyarországon a XIX.-XX. században. A tantervelmélet forrásai*. 17. kötet. Budapest: OKI.

Ballér Endre (2003). A tanterv. In Falus Iván (Ed.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 191-218). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bognár József, & Révész László (2009). Testneveléstantervek. In Szatmári Zoltán (Ed.), *Sport, egészség, életmód* (pp. 668-672). Budapest: Akadémia.

Boronyai Zoltán, Kovács Katalin, & Csányi Tamás (2014). *A taktikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a játékoktatásban. Módszertani kézikönyv a csapatlabdajátékok iskolai oktatásához*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.) Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

Boronyai Zoltán, Pappné Gazdag Zsuzsanna, Vass Zoltán, & Csányi Tamás (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban – II. kötet: Az alapvető mozgáskészségek feldolgozásának elmélete és gyakorlata*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

- Corbin, C. B., & Lindsey, R. (1997). *Fitness for Life: Teacher's Edition*. Scott Foresman.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In: Mester (Ed.), *Sport Science in Europe 1993. Current and Future Perspectives* (pp. 516-533). Aachen, Germany: Meyer & Meyer.
- Csányi Tamás (2019). Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból: Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3-4), 16-36.
- Csányi Tamás (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban – I. kötet: 175 játékos aktivitás a mozgáskonceptiók megismeréséhez*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.) Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Physical education and sport at school in Europe Eurydice report*.
- Fishburne, G. J. (2007). *Unit Plans: Lesson Plans, and Yearly Programs; for Developmentally Appropriate Physical Education for Children and Youth*. Crane Resource Centre.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gombocz János (1999). Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia*, 37(1-2), 15-37.
- Golnoher Erzsébet (2003). A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (Ed.): *Didaktika* (pp. 386-416). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Graham, G., Holt, S. A., & Parker, M. (1987). *Children moving: A teacher's guide to developing a successful physical education program*. Mayfield Publishing Company.
- Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hamar Pál (2016). *A testnevelés tantervelmélete*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151-155.
- Harden, R. M. (2001). AMEE Guide no.21: Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23(2), 123-137.
- Hardman, K., Murphy, C., & Tones, S. (2014). *World-wide survey of school physical education; final report*. Paris, France: UNESCO – NWCPEA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335> (letöltve: 2019. 05. 20.)
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jakab György (2019). A testnevelésóra rejtett tanterve. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 107-114.
- Holt/Hale, S. & Hall, T. (2016). *Lesson planning for elementary physical education: meeting the national standards & grade-level outcomes*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích: v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Prague, Czech Republic: VÚP.
- Kaposi József (2013). A tartalmi szabályozás hazai változásai 2011-2013. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(9-10.) 14-37.
- Kotschy Beáta (2003). Az oktatás célrendszere. *Falus Iván (Ed.), Didaktika* (pp. 138-164). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Makszin Imre (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Abingdon, Oxon, NY: Routledge.
- Molnár Edit Katalin (2015). A tantervi célok, feladatok és követelmények. In: Molnár Edit Katalin és Vigh Tibor (Eds.), *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Mentorháló 2.0. Program. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/index.html
- Nagy Ádám, & Veszprémi Attila (2018). A hidden extracurriculum fogalma. *Új Pedagógiai Szemle* 68(7-8), 62-75.
- NASPE (2004). *Moving into the future: National standards for physical education*. St. Louis, MO: Mosby.
- National Association for Sport and Physical Education (1995). *Moving into the future: National standards for physical education – A guide to content and assessment*. Reston, VA: Author.
- Naul, R. (2003): Concepts of Physical Education in Europe. In: Ken Hardman (Ed.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions* (pp. 35-52). Schorndorf, Germany: Hofmann.
- Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, R. M., & Scheuer, C. (2012). Physical education and sport in Europe: From individual reality to collective desirability (Part 1). *International Journal of Physical Education*, 49(2), 31-35.
- Perjés István, & Vass Vilmos (2008). A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(3), 3-9.

- Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (2007). *Adventure education: theory and applications*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Prague, Czech Republic: Portál.
- Rétsági Erzsébet (2004). A testnevelés tanárgypedagógiája. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Rétsági, E., Morvay-Sey, K., & Csányi, T. (2015). History and development of the hungarian school physical education. In. *History of Physical Education in Europe. I. FIEP* (pp. 93-114).
- Rétsági Erzsébet, & Csányi Tamás (2014). Nemzeti alaptanterv 2012. Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(3), 32-36.
- Révész László, Müller Anetta, Herpainé Lakó Judit, Boda Eszter, & Bíró Melinda (2015). *A rekreáció elmélete és módszertana 1. – A rekreáció kialakulása, története. A rekreáció felosztása*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- S. H. A. P. E. America, Couturier, L., Chepko, S., & Holt, S. A. (2014). *National standards & grade-level outcomes for K-12 physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Quality PE through positive sport experiences: Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stamatakis, E., & Chaudhury, M. (2008). Temporal trends in adults' sports participation patterns in England between 1997 and 2006: the Health Survey for England. *British Journal of Sports Medicine*, 42(11), 901-908.
- Stiehl, J. (2000). Outdoor and adventure programs. In. Don Hellison et al., *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 67-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tangl Balázs (2017). Katonás nevelés és a militarizmus kérdése a dualizmus-kori Magyarországon. *Aetas*, 32(1), 45-67.
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (Eds.) (2009). *Curriculum in development. Enschede*, Netherlands: Stichting Leerplan Ontwikkeling
- Vass Vilmos (2008). A Nemzeti alaptanterv implementációja. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_Implement_090702.pdf
- Vass, Z., Boronyai, Z., & Csányi, T. (2016). *European Framework of Quality Physical Education (EFQPE)*. https://www.eupea.com/wp-content/uploads/2017/03/EFQPE_WEB.pdf
- Vlcek, P. (2019). *A critical analysis of the Physical Education curriculum in the Czech Republic*. Berlin, Germany: Logos Verlag Berlin.
- Wiggins, G., Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Yli-Piipari, S. (2014). *Physical education curriculum reform in Finland*. *Quest*, 66(4), 468-484.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

www.topendsports.com

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK

- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- 243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2007. 102. sz. 7640–7795.
- 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI és a 23/2013. (III. 29.) EMMI Keret-tantervi rendeletek.



12

A TANÍTÁS ÉS TANULÁS TERVEZÉSÉNEK ELMÉLETI ALAPJAI



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A pedagógiai tervezés szintjei és szinterei az iskolában
- Közös tervezés a munkaközösségben, az éves munkaterv tartalma
- A hagyományos tanmenettervezés tartalmi és formai jellemzői, problematikája
- A didaktikai fő feladatok és az oktatási folyamat értelmezése
- A tanmenet szerepe és tartalmi elemei
- A tanmenet típusai tartalmi mélységük szerint
- A tanmenet típusai a tartalom homogenitása szempontjából
- Az életkori sajátosságokhoz történő igazodás a tanmenet felépítésében
- Az alsó tagozatos testnevelés blokkrendszerű tanmenetének elkészítése

Atanulás eredményessége szempontjából nélkülözhetetlen, hogy olyan oktatási terv alapján haladjunk, amelynek segítségével napról napra, hétről hétre igazodni tudunk a kitűzött céljainkhoz, s amelyet követve professzionális pedagógiai munka valósulhat meg. A tervezéssel összefüggő kutatások összegzéseként megállapítható, hogy a minőségi oktatás egyik feltétele a minőségi tervezési folyamat. A hatékony pedagógusok megalapozott tervezőmunkát végeznek, az általuk elkészített dokumentumok irányt mutatnak a mindennapi tevékenységükre vonatkozóan.

Az oktatási folyamat tervezését gyakran hasonlítják egy hosszabb utazás megtervezéséhez. Egy utazás előtt célszerű viszonylag részletesen megtervezni, hogy a végcélhoz milyen útvonalon keresztül, milyen látványosságokat útba ejtve, milyen szállásokon megpihenve, naponta kb. hány kilométert megtéve jutunk el. Egy jól átgondolt terv jelentősen fokozhatja az utazás ésszerűségét, sikerességét, az élmények átélését. Mindenekelőtt azonban elengedhetetlen a végcél kijelölése, ha ugyanis az nem történik meg, akkor könnyen válhat költséges bolyongássá az utazás.

Az oktatásban ugyancsak lényeges, hogy tervszerűen haladjunk előre, és ezzel biztosítsuk a tanulás felépített folyamatát a tanítványaink számára. Végül nélkülözhetetlen beszélnünk célorientált oktatásról, a célok tehát kiemelkedő jelentőségűek a tervezésben is, aminek az alapját a jól kimunkált (és kellő szabadságot biztosító) tantervek adják.

Ebben a fejezetben a tantervelméleti ismeretekre alapozva bemutatjuk a tervezés különböző színtereit, és kiemeljük a tanmenet-, téma- és óratervezéshez elengedhetetlen ismeretrendszert, amelyre építve a 13. fejezetben fogunk egy konkrét modellt bemutatni a tanmenet, tématerv és óraterv elkészítésének metodikájára.

12.1. A tervezési folyamat és az oktatásszabályozási környezet összefüggése

A pedagógiai tervezés folyamata nagymértékben függ attól, hogy milyen oktatásszabályozási környezet veszi körül az iskolát. A szabályozás tekintetében centralizált és decentralizált rendszerekről beszélhetünk. A centralizált oktatási rendszerekben részletes állami (központi) tantervek jellemzők, amelyek alapjaiban határozzák meg az iskolai oktató-nevelő munkát, illetve annak tartalmát. Az iskolák ebben az esetben meghatározott, szűk keretek között tudják saját feltevéleikhez és oktatási hitvallásukhoz igazítani helyi tantervüket.

A decentralizált oktatási rendszerekben ugyanakkor az iskolák nagyfokú szabadsága jellemző, amely egyben azzal a felelősséggel is jár, hogy önmaguknak kell a tanterveiket kidolgozni, amelyhez jellemzően egy központi tantervi sillabusz¹, illetve oktatási sztenderdek állnak rendelkezésre. A nagyfokú iskolai és pedagógusi autonómia azzal is együtt jár, hogy viszonylag szabadon megválasztható az oktatás tartalma, valamint a módszertan. Ez óriási felelősséget jelent és nagyon tudatos tervezést igényel annak előnyeivel és nehézségeivel együtt, hiszen a tanítási-tanulási folyamatnak eredményesnek kell lennie, melyet jellemzően kimeneti (kompetencia-) mérések követnek.

Hazánkban jelenleg háromszintű tantervi szabályozás van érvényben – NAT, kerettanterv, helyi tanterv –, amelynek nyomán a pedagógusok közvetlenül a helyi tantervből valósítják meg tervezési munkájukat (lásd

a 11. fejezetet). Fontos tétel, hogy a tanterv – műfajából következően – nem éves folyamatterv, így nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok az éves munkájukat részletesen és körültekintően megtervezzék.

Újabb szempont, hogy az éves pedagógiai tervezés a hazai, tananyagközpontú tantervi hagyományok miatt tipikusan az oktatás tananyagának éves elrendezésére helyezi a hangsúlyt, s ezzel háttérbe szorul a tanítási-tanulási folyamat végére elérendő eredmények (elvárt tudásszint és követelmények) mint célkitűzések vezető szerepe.

A tanítási-tanulási folyamat tervezése elsajátítandó pedagógiai készség, amely a pedagógus-életpályamodellel kompetenciahálójában is fontos tényező. A 2. kompetencia a pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezését és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiókat takarja (lásd az életpályamodellel bemutatását a 20. fejezetben).



A tantervi sillabusz jellemzően általános elveket fogalmaz meg, nem tartalmaz részletes tananyagkánont.

12.2. A felületes pedagógiai tervezés okai

A tervezés a pedagógusok többsége számára nem igazán kedvelt tevékenység, amely visszavezethető többek között a múlt század szocialista, előíró, uniformizált tantervi rendszerének jellegzetességeire, megszokásaira. Ebben az időszakban terjedt el a tanmenetek egymásról való másolásának gyakorlata, illetve a pedagógiai módszertani folyóiratokban megjelent, ajánlott tanmenetek változatlan átvétele (Hunyady és M. Nádasi, 2008).

Ez a jelenség sajnos a mai napig jellemző a tervezési folyamatban annak ellenére, hogy az oktatási környezet alapjaiban változott meg az elmúlt több mint 30 évben (értsd pl. iskolatípusok, NAT, alternatív kerettantervek, helyi tantervek, oktatási jogszabályok, pedagógusminősítési rendszer). Tantárgyunk szempontjából a mindennapos testnevelés felmenő rendszerű bevezetése (és az abból következő, akár osztályonként eltérő oktatásszervezési megoldások), továbbá a tantervi fejlesztések és a módszertani kultúra bővülése egyaránt kikényszerítik az éves tervezési munka – közte az intézmények munkatervének és a pedagógusok egyéni tervezésének – rendszeres megvalósítását, felülvizsgálatát.

A központilag kiadott tanmenetjavaslatok csupán igazodási pontokat, ötletsémákat jelenthetnek, egy az egyben átvett oktatási folyamatot semmiképpen, hiszen ez kizárja a helyi (intézményi) sajátosságok és a tanuló-csoportok sajátosságainak figyelembevételét. Szakmai szűrés nélkül pedig gyakran tapasztaljuk, hogy a közkezen forgó tanmenetek egy részének szakmai minősége és logikája igencsak kérdőjeles. További nehézség, hogy a pedagógusképzés során a tervezés jelentőségének megértése akadályozott, hiszen a megalapozott pedagógiai tervezéshez szükséges tapasztalat és módszertani repertoár még nem áll a pedagógusjelöltek rendelkezésére. Jórészt elvek és szabályszerűségek elsajátítása lehetséges. Jellemző, hogy a részletes tervezés mindössze az óratervezetekre összpontosul, amely önmagában nem biztosítja a szükséges tudás megszerzését a pedagógiai tervezésre nézve.

Tapasztalataink szerint a pedagógusok három alapvető csoportba sorolhatók a testnevelésben megvalósuló tervezési szokásaik kapcsán.

Az első csoportba tartozók **lelkiismeretesen terveznek, és évente felülvizsgálják terveiket**. Tanítási tevékenységrendszerüket az előzetes tervekhez igazodás jellemzi, amelyet folyamatosan igazítanak, pontosítanak a tanulási folyamat eredményességét figyelembe véve.

A második csoportba tartozók **előre elkészített és kidolgozott sablonok módosításával**, illesztésével készítik el a tanmenetet. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy előre elkészített és átvett sémák alapján – többnyire kevés – módosítással történik a tervezés.

A harmadik csoportba tartozók pedig **kötelező rosszként élik meg a tanmenetkészítést**, és semmiféle érdemi tervezést nem valósítanak meg. Csupán letöltött vagy korábbi tanmenetsablonokat dokumentálnak le sajátként.

Arról sajnos nem áll rendelkezésre adat, hogy a három csoportba milyen arányban sorolhatók be a pedagógusok, a különböző online szakmai fórumokon azonban jól érzékelhető mindhárom tervezési attitűd. A három csoportból a legproblémásabb az utolsó. Az érdemi tervezés hiányának következménye az átgondolatlan és ad-hoc oktatási folyamat, ennek eredményeképpen pedig értékes tanulási esélyektől esnek el a diákok.

Az érdemi **tervezést nélkülöző, felületes pedagógusi munka** többféle okra vezethető vissza.

1. A testnevelésórák tartalmát elsődlegesen mozgásos tevékenységek adják, amelyek között számtalan játékos, sportági alapú tartalom is jelen van. A diákok többnyire élvezik a mozgásos tevékenységeket, így nagyon könnyű a testnevelésórákat (vagy annak nevezett mozgásos foglalkozásokat) tervezettség és felépítettség nélkül, örömszerző

aktivitások sorozataként működtetni. Mindenki tarsolyában van jó néhány játék és feladat, mindenki be tudja melegíteni diákjait az óra elején, s ezzel úgy tűnik, mintha testnevelés tantárgyi programot valósítana meg. Mivel az órák különösebb tervezettség és erőfeszítés nélkül is valahogy működnek, egyesek úgy gondolják, szükségtelen tervezni, hiszen a gyerekek így is fejlődnek mozgásukban. Ehhez a nézőponthoz kapcsolódik az a laikus vélekedés és gyakorlat, amely szerint a testnevelésórákon a diákok lelkesedése, hozzáállása adja az értékelésük alapját függetlenül a tanulási teljesítményüktől, az oktatási folyamatban kitűzött célok elérésének szintjétől.

2. A pedagógusképzés során a pedagógusjelöltek közül sokan megvalósíthatatlan vagy felesleges tevékenységnek élik meg a tervezési feladatokat. Ez többnyire abból fakad, hogy hiányos az ismeretrendszerük és tapasztalatlanok ahhoz, hogy megalapozottan tervezzenek. Az óratervezésre kevésbé, azonban a közép- és hosszú távú tervezésre sajnos ez a jellemző. Mindezekből következően nem alakulnak ki a tervezéssel kapcsolatos kedvező attitűdök és készségek, amely a későbbiekben, az iskolai munkában is érezteti a hatását, ugyanakkor a tanítási folyamat tervezése nem elhagyható pedagógusi tevékenység.

3. A testnevelés tanításának még sajnos ma is elterjedt, pejoratív megítélése a „készsgtárgy” elnevezéssel írható le. Ennek következménye, hogy sokan (sajnos kollégák is) nem tekintik a testnevelést és a művészeti tantárgyakat a közismereti tárgyakkal azonos értékűnek. Abban a tévhitben vannak, hogy a testneveléshez nagyon nehezen fejleszthető, speciális adottságok kellenek, ezért eredendően meghatározott, hogy ki, milyen eredményt érhet el. (Megjegyezzük, hogy ez a nézőpont könnyedén visszavezethető a különböző fizikai teljesítményszintek alapján történő osztályozás problematikájához, amelyről a 16. fejezetben nyitunk vitát.) Sokan úgy érezhetik emiatt, hogy a testnevelésben kifejtett munkájuk kevésbé értékes az iskolában, ami motivációcsökkenéshez, és ezzel együtt a színvonalas munka feladásához vezethet.

4. Az iskolai munkaterhek mellett jellemző a testnevelő tanárok körében, hogy másodállásban, egyesületekben végeznek edzői tevékenységet. E tevékenység szinte kizárólag eredményorientáltságot követel, amely ugyancsak az iskolai pedagógiai munka színvonalát csökkentő tényező lehet. A figyelemmegosztás és az edzői munkával szembeni elvárások gyakran az iskolai tervező- és oktatómunkát vetik vissza.

5. Végül szót kell ejtenünk arról a magatartásról, amely egyszerűen a minimális erőfeszítéssel „letudott” pedagógiai munkával összefüggésben jelentkezik (amely sokszor a kiegészítő következménye). A tervezési folyamattal kapcsolatos tudáshiány, érdektelenség, a tervezés fölösleges dologként történő megítélése is ide kapcsolódik.



FONTOS!

E könyv alkotói hisznek abban, hogy a testnevelés oktatásának minőségfejlesztése a megalapozott tervezéssel indul, **magas színvonalát a tervezési folyamat fontosságába vetett hit** biztosítja. A megalapozott tervezés a gyakorlatban tudatos és célorientált, a tanév során nagyszerűen használható folyamattervet eredményez.

Egyes kutatások rávilágítottak arra, hogy a tervezésről vallott nézetek (a tervezés fontossága) és a valódi tervezési tudatosság nem függenek szorosan össze (Kotschy, 2000). Ez azt jelenti, hogy habár sokan nagyon fontosnak tartják a tervezőmunkát, valódi és tudatos tervezési tevékenységet nem feltétlenül folytatnak. Ebben kétségtelenül közrejátszik az a tényező, amely szerint ez a munka jórészt iskolán kívül, illetve a kötelező óraszámokon és egyéb iskolai elfoglaltságokon felüli munkaidőkeretben történik.

Fentiekből következően szeretnénk a testnevelés oktatásában részt vevő pedagógusok önálló, alkotó tervezőmunkáját újszerű értelmezési lehetőségekkel és észszerű tervezési megoldásokkal támogatni ebben a könyvben. Ezt a célt is szolgálja ez a fejezet.



12.1. ábra: A tervezés gyakran csak fejben, a tanítás napjának reggelén zajlik

ÉRDEKES KUTATÁSI EREDMÉNY

Egy 1989-ben publikált kutatás két alapvető csoportba sorolta a tervezési munkájuk eredményének alkalmazása alapján a pedagógusokat. Az egyik végletet „tervezetfüggőknek” (akik nem tudnak működni a tervezeteik folyamatos figyelemmel kísérése nélkül), míg a másik végletet „tervezetfüggetleneknek” (akik a terveiktől viszonylag függetlenül dolgoznak az órákon, csak mintegy kapaszkodóként használják azokat) nevezték el (Stroot és Morton, 1989). A kutatásban részt vevők mindkét csoportja részletesen kidolgozott tervek mentén dolgozott, de a tervezetfüggők nem tudtak elszakadni még a tanórákon sem az előzetes terveiktől. Ők például folyamatosan maguknál tartották a tervezetüket, gyakran még a tornaterem falára is kiragasztották azokat.

A tervezetfüggetlenek órák előtt röviden, vagy az adott nap reggelén áttekintették az aznapi oktatási feladataikat, és az előzetes tapasztalataikra, emlékeikre támaszkodva vezették az órákat. Azok a tanárok, akik az adott tananyagban kevésbé voltak járatosak, sokkal inkább tervezetfüggőknek mutatkoztak. Bármennyire is felelősségteljesen és részletesen tervezett az oktatási folyamat, a pedagógusok különbözőképpen használják fel tervezeteiket. Egy tananyaggal szembeni bizonytalanság, illetve a kevesebb oktatási tapasztalat sokkal inkább együtt jár a tervezetfüggőségnek elnevezett jelenséggel. A tényező szoros kapcsolatban van az oktatás közbeni stressz és szorongás kezelésével, továbbá az egyéni komfortérzettel.

12.3. A tervezés szinterei és szintjei

A pedagógiai tervezés különböző szinteken megvalósuló didaktikai tevékenység, amelyek ismerete hozzátartozik az alapvető szakmai felkészültséghez. Nem véletlen, hogy a pedagógusok minősítési rendszerében alkalmazott pedagóguskompetenciák közül a 2. kompetencia elnevezésében is tartalmazza a tervezés kifejezést, a kompetenciához tartozó indikátorok pedig részletesen mutatják annak tartalmát.

Az előző fejezetben részletesen értekeztünk a tantervekről, amelyek a **tervezés központi és helyi** (intézményi szintű) szabályozói. Ide tartozik a tervezés első három szintje, az alaptanterv, a kerettanterv, és **az iskolai tervező munka közvetlen szabályozója a helyi tanterv.**

A helyi tanterv kulcsfontosságú tényezője a pedagógiai folyamatok tervezésének, hiszen ebből kell elkészítenünk osztályonként és tantárgyanként az éves tervezési dokumentumot, a **tanmenetet.**

A tanmenet hagyományosan úgynevezett **tanítási egységekre** (rövidítve tanegysége) bontja egy adott tanév során meghatározott tartalmakat, és egymásra épülő, didaktikailag felépített tanítási-tanulási folyamatot alakít ki. A tanítási egységek részletes kidolgozását szolgálja a **tématerv**, másként **tematikus terv**, amely egy viszonylag homogén, középtávon realizálható oktatási tartalmat ölel fel. Ezek a homogén tartalmi egységek lesznek az egy-egy témakör kisebb, összefüggő egységei **témaegységek.**

A tervezés legalacsonyabb szintjén, a mikroszinten pedig az **óratervek, óravázlatok** elkészítése történik.

Az egyes szintereken megvalósuló tervezési szinteket mutatja a 12.1. táblázat.

A pedagógiai munkánk során a tantervi ismeretek mellett elengedhetetlen a tanmenetkészítéssel mint éves tanítási-tanulási tervvel összefüggő ismeretek és tervezési készségek elsajátítása. Lényeges szemléleti kérdés, hogy ebben nem csupán azt építjük fel, hogy mit és hogyan tanítunk, sokkal inkább azt, hogy a diákjaink mit és hogyan fognak tanulni. Nem véletlen a tanítási-tanulási (vagy tanulási-tanítási) folyamat szakkifejezés alkalmazása.



FONTOS!

A **tanmenet** olyan, egy évre vonatkozó pedagógiai tervezési dokumentum, amely egy adott osztály (tanulócsoporthoz) tanítási-tanulási folyamatának tervezetét, előrehaladását tartalmazza. A pedagógusok minden év szeptember közepéig készítik el, és ennek segítségével haladnak az éves oktatási anyagban. Ha az éves terv nem tanulócsoporthoz vonatkozik, hanem egy-egy tanulóra, akkor az **egyéni fejlesztési terv** a jellemző szakkifejezés.

ÁLLAMI SZÍNTÉR		INTÉZMÉNYI TERVEZÉSI SZÍNTÉR	A PEDAGÓGUS ÖNÁLLÓ TERVEZÉSI SZÍNTERE		
Alaptanterv	Kerettanterv	Helyi tanterv	Tanmenet mint éves előrehaladási terv (hosszú távú terv)	Tanítási egység és tématerv, tematikus terv (középtávú terv)	Óraterv, óravázlat (rövid távú terv)
1.szint	2.szint	3.szint	4.szint	5.szint	6.szint

12.1. táblázat: A pedagógiai tervezés különböző szinterei és szintjei

A tanmenetkészítés folyamata évről évre visszatérő didaktikai feladat. A magas színvonalú tervezőmunka nélkül nincs minőségi oktatás, ezért komoly gondot kell fordítanunk az igényes tervezőmunkára. A hatékony pedagógusok minden esetben tervek alapján dolgoznak, és a terveiket évről évre módosítják az adott tanulócsoporthoz szükségleteihez, felkészültségéhez vagy a saját módszertani fejlődésükhöz igazítva.

A központi tantervek az alapelvek és célok mellett az oktatás céljait, tartalmát és kimeneteit (követelményeit) csak több évfolyamos egységekben tartalmazzák. Évfolyamszintre a helyi tanterv képezi le az oktató-

si tartalmakat. A helyi tantervek többnyire azonban ugyanazokat a szerkezeti elemeket (sablon) alkalmazzák, mint a kerettanterv, így még a helyi tantervek sem biztosítják a tartalom éven belüli folyamatrendezését. Nagyon fontos tehát, hogy a helyi tanterv alapján a tanítási-tanulási folyamatot részletesen és logikusan, tanítható formába öntsük.

Ennek a tervezési metodikájára a későbbiekben részletesen visszatérünk, most azonban tekintsük át, milyen tervezési feladatokat kell pedagógusként megvalósítanunk az iskolák testnevelés-munkaközösségének tagjaiként.

12.4. A tervezés éves feladatai a testnevelés-munkaközösségben

Az iskolák működésére jellemző, hogy a tantestület valamilyen rendszer szerinti **munkaközösségekbe szerveződik**. Ez hagyományosan tantárgycsoportonként vagy tantárgyanként történik (pl. humán, reál, művészeti, testnevelési munkaközösségek), de újabban szakmai feladatonkénti formában, a hagyományos kereteket újragondolva is szerveződnek iskolai munkaközösségek. Erre mutat kiváló példát az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, ahol nem tantárgyi struktúrában működnek munkaközösségek. Így létrejött például értékelési, „zöld jövő”, művészeti, szervezeti vagy éppen közösség-, művelődés-, sportmunkacsoport. Bármilyen munkacsoportba is jelentkezünk az iskolában, lényeges, hogy képviseljük tantárgyunk értékeit és láttassuk nevelési hatásrendszerét.

A legtöbb iskolában működik testnevelési vagy „testnevelés és sport” munkaközösség, de az alsós munkaközösségben is szükségszerűen meg kell jelennie tantárgyunknak.

12.4.1. A munkaterv és a szakmai tervezés feladatai

A testnevelés-munkaközösség kötelező éves feladata a **munkaterv** elkészítése. A munkatervben rögzíteni

kell az adott évre vonatkozó munkaközösségi célokat, feladatokat, rendezvényeket, képzési területeket, alkalmi rendezvényeket, diákolimpiai és egyéb versenyeken, fesztiválokon való részvételt. A munkaterv egy része bizonyos szakmai kérdések megvitatására és közös irányelvek megállapítására is koncentrál, amely évről évre valamilyen didaktikai terület átgondolását és helyzetelemzését is tartalmazza. Ilyen szakmai kérdéseket jelent például új sportágak, mozgásformák oktatásának bevezetése, de ide kapcsolódik a tantárgyi értékelés, a motiváció, a tervezés, az osztálymenedzsment, valamint különböző oktatási stratégiák alkalmazásának egyeztetése, harmonizációja is.

A tanulásértékelés különösen fontos terület, hiszen egyrészt egymással párhuzamosan zajlanak az órák, másrészt egymástól is átvesznek a pedagógusok osztályokat, tanulókat. Az is fontos, hogy viszonylag **egységes, alapvető metodikai nézőpontok szerint** folyjon az oktatás, hiszen ezt a pedagógiai program is meghatározza. (Gondoljunk például a különböző oktatásfilozófiai irányzatok tanulásfelfogásbeli különbségeire!)

A **tanulásértékelés elvei** konfliktusos területeket jelenthetnek a munkaközösségekben belül. Képzelnék el,

ha egy iskolában az egyik pedagógus kizárólag az ért abszolút eredményeket figyelembe véve osztályoz, míg egy másik kolléga kizárólag az önmagához mért fejlődést veszi alapul. Könnyen lehet, hogy egy tanár-váltás esetén a fejlődésalapú jeles osztályzat hirtelen már bukás közeli teljesítménynek felel meg, vagy éppen fordítva. Ez nyilvánvalóan komoly kérdéseket vet fel a pedagógiai programban rögzített értékelési elvek alkalmazásával kapcsolatban. Az **értékelési rendszer alapelveinek közös meghatározása** az ehhez hasonló problémák elkerülését, az iskola pedagógiai programjának egységes megvalósítását szolgálja.

A munkaterv elkészítéséért végső soron a **munkaközösségvezető** felelős, de helyes, ha annak részeit feladatmegosztással és kijelölt felelősségi körökkel készítjük el. Minden egyes részfeladatnak legyen határideje és felelőse, ezzel megkönnyítve a felkészülést, a nyomon követést és a korrekt munkaterhelés-megosztást.



12.1. kép: A kooperatív feladatok és munkaformák a modern oktatáselméletek fontos elemei

12.4.2. A testnevelési órarend, helyszínbeosztás, valamint a tanmenetek összehangolásának feladatai

A testnevelési órarendet és helyszínbeosztást az iskolák jellemzően az iskolai órarendkészítés első lépéseként tervezik meg, ami azt jelenti, hogy az iskola teljes órarendje a tornatermi és egyéb infrastrukturális kapacitásokhoz igazodik. Ez a lépés komoly logisztikai nyilvántartást és tervezést igényel a munkaközösség és az iskolavezetés részéről. Az alábbi szempontok nem jelentenek szigorú sorrendet, de ezek a lépések szükségesek a megalapozott beosztáshoz.

1. Első lépésként be kell azonosítanunk azokat az iskolán kívül rendelkezésre álló tanórai lehetőségeket, amelyek heti rendszerességű használata megoldható. Egyes településeken a városi sportinfrastruktúra folyamatosan rendelkezésére áll az iskolák számára a testnevelésórák lebonyolításához, máshol kizárólag az iskola területén belül oldható meg az oktatás. Az iskolán kívüli helyszínek esetén vegyük figyelembe, hogy milyen távolságra vannak az iskolától. Első körben a közeli lehetőségekre alapozzunk!
2. Második lépésként az időszakosan rendelkezésre álló, külső infrastrukturális lehetőségeket kell összegyűjtenünk. Egy 6-8 hetes tanuszodai úszás, atlétikapálya- vagy korcsolyapálya-használat, lovaglás, evezés például ilyen, időszakos infrastruktúrahasználatnak minősül, amivel számolni érdemes az iskola infrastrukturális terhelésének elosztásában. Ekkor ugyanis bizonyos napokon, bizonyos osztályok nem használják az egyébként megszokott kapacitásokat, ami más osztályok számára lehetőséget teremt a szabaddá váló helyszínek tanórai birtokbavételére.
3. Harmadik lépésként osszuk be közös megegyezés és arányos beosztás alapján a tornatermi és egyéb fedett helyszíni kapacitásokat az iskolában, és az egyes évfolyamokon működő óraszámok alapján (pl. 5 délelőtti órakeretben megvalósított, vagy 3

+ 2-es rendszerben működő testnevelésóra). Általános iskolában mindenképpen vonjunk be az alsó tagozatos tanítókat a tervezési folyamatba, hiszen ők viszonylag rugalmasan tudják alakítani a heti órarendjüket, továbbá a minőségi oktatáshoz számukra is egyenrangú létesítményhasználat szükségeltetik. Ebben a feladatban azt javasoljuk, hogy mindenekelőtt a nagyobb méretű tornaterem kapacitásait maximalizáljuk, és alakítsunk ki a helyszínek között prioritási (használati) sorrendet.

4. Negyedik lépésként osszuk be az iskola területén belüli, de kültéri helyszíneket is, ugyancsak prioritási sorrendben.
5. Végül, ötödik lépésként egyezzünk meg, hogy a felszabaduló tornatermi kapacitásokat mely osztályok használják ki az év folyamán (főleg az 1. és 2. lépésben begyűjtött információk alapján).

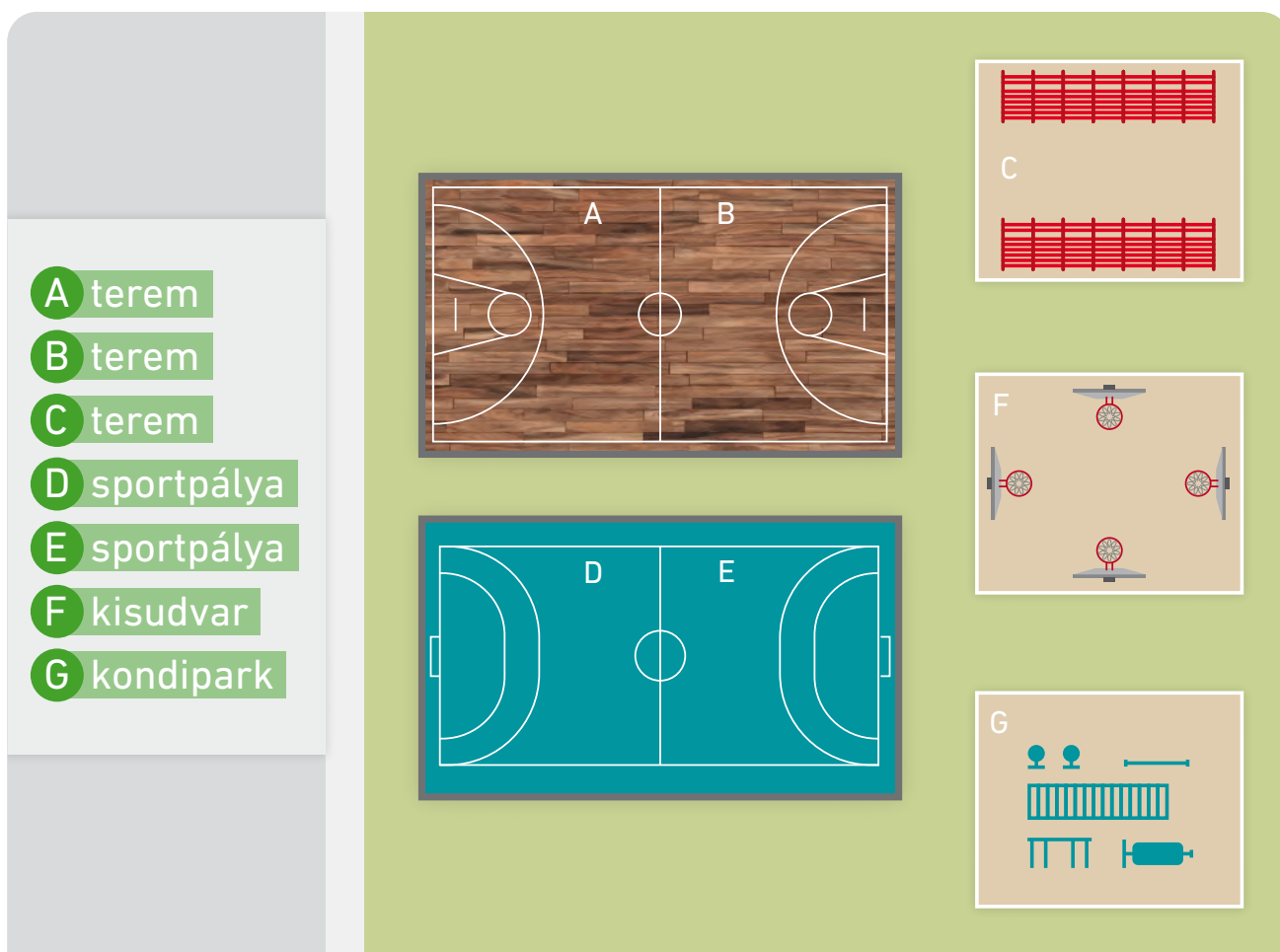
A közös tervezés kiegészítő, de lényeges lépése már az egyéni tanmenetkészítéssel van szoros összefüggésben. Az előzetesen átgondolt iskolai létesítményfeltételek terheltségének függvényében, a tanmenetkészítéskor is gondolnunk kell arra, hogy

bizonyos tananyagokhoz megfelelő feltételek szükségesek. Saját tervezési modelljeinkből a későbbiekben látszódni fog, hogy az oktatás tartalmát igyekszünk témaegységekbe rendezni, vagyis viszonylag homogén tananyagstruktúrát kialakítani. Ehhez szükséges, hogy egy adott tartalom ne csak heti egyszer kerüljön elő (például amikor a nagytornaterem vagy a sportpálya áll rendelkezésünkre), hanem összefüggésében, egymásra épülve jelenjen meg. Ez más típusú tervezést igényel, mintha hetente – az infrastruktúrához és órarendhez igazodva – például csak egyszer foglalkoznánk egy adott tartalommal.

A kedvezőtlen feltételek mellett működő iskolákban különösen fontos annak leegyeztetése, hogy ki, mikor, milyen témát dolgoz fel, így lehetőség van igazodni egymás munkájához. Ha valaki egy 10 órás tématervből például kosárlabdát szeretne feldolgozni, ahhoz palánkok és játéktér szükséges. Folyosón, aulában vagy kistornateremben ezt nyilvánvalóan nem lehet megoldani. Minél nagyobb óraszámra kell tehát a megfelelő infrastruktúrát biztosítani ezen tanulócsoporthoz, ami más osztályok esetében lemondással jár, illetve tudatos áttervezéssel oldható csak meg. Amíg az egyik osztály az adott tématerv kapcsán nagy volumenben hasz-



12.2. kép: Az iskola közeli közparkok potenciális lehetőséget kínálnak a testnevelésóra megvalósításához



12.2. ábra: Egy iskola infrastruktúra beosztásához kapcsolódó órarendi jelölések

nálja a nagy tornatermet (pl. a kosárlabda tanulására), addig a párhuzamos osztályok olyan témaegységeket dolgozzanak fel, amelyek megvalósíthatók más helyszíneken is. Ezzel a puzzleszerű, kompromisszumokra építő létesítménybeosztással segíthető a tanulás hatékonysága, illetve megvalósítható a hatékony tematikus tervezés az egyes osztályokra nézve.

A SZABADON FELHASZNÁLHATÓ ÓRAKERET

A munkaközösségi tervezés még egy lehetőséget hordoz magában. Döntést hozhatunk arról, hogy a szabadon felhasználható órakeret egy bizonyos részét iskolai szinten azonos tartalmi elemekkel töltjük-e meg, vagy minden pedagógus maga határozza meg a szabad órakerete felhasználásáról.

Jellemző példa – amikor a természetben történő túrázást vagy kerékpározást szervezünk, s ezt minden osztálynak (vagy bizonyos évfolyamoknak) évente

megszervezzük. Ez lekötheti a tantárgyi szabad órakeret egészét vagy bizonyos százalékát. A jelenlegi szabályok szerint a szabad órakeret az adott tantárgy éves összóraszámának 10%-áig tervezhető, ami heti 5 testnevelésóra esetében 36 óra. (Ne feledjük, hogy a szükséges feltételeket minden esetben biztosítani kell, bármilyen tevékenységet is tervezünk a szabad órakeretben!) A szabad órakeret intézményi szintű felhasználása összetettebb szabályozási problémát jelent, amelyre az éppen hatályos oktatási rendeletek az irányadók.

A felsorolt lépéssorozat természetesen csak egy megoldás a sok közül, amely az évek során kialakult az egyes iskolákban. A kialakult szokásrendszert alapul véve nagyjából tudható, hogy egy adott osztály heti hány alkalommal, milyen infrastrukturális környezetben tanítható eredményesen, ami feltétele egy megalkotott éves tervnek.

12.4.3. A munkaközösségi tervezés tartalmi példái

A) Az adott év rendezvényeinek, munkaközösségi feladatainak meghatározása

Tipikus területek:

- közös kirándulások, táborok egyeztetése;
- projektnapok/projekthét tartalmának megbeszélése;
- szülői kapcsolattartás, külső kapcsolatok építésének lehetőségei;
- eszközök beszerzésének tervezése;
- pályázatok és egyéb finanszírozási lehetőségek összegyűjtése, menedzsmentje;
- diákolimpiai és egyéb versenyek egyeztetése.

B) A szakmai-módszertani fejlődés irányainak meghatározása konkrét témával, tartalommal, problémával

Tipikus területek:

- innovatív oktatásmódszertani elemek bevezetése;
- tanulásértékelési elvek harmonizációja;
- új sportágak, alternatív mozgásanyag oktatási lehetőségének megvitatása;
- szakmai továbbképzésekkel kapcsolatos egyeztetés;
- tantárgyi minőségfejlesztés és minőségértékelés kialakítása.

C) Az órarend és a helyszínbeosztás tervezése

- Az egész évben rendelkezésre álló infrastruktúra:
 - az iskolán belüli lehetőségek összegyűjtése;
 - az iskola közvetlen környezetében lévő infrastruktúra (közpark, kondipark, sportpálya);
 - települési (sport) infrastruktúra;
 - egyéb magáninfrastruktúra (pl. konditerem).
- Az időszakosan rendelkezésre álló infrastruktúra:
 - uszoda, korcsolyapálya, sípálya, lovaglás, evezés stb.



12.5. A tanmenettervezés hagyományos megközelítése a testnevelésben

A tanmenettervezés hagyományos megközelítése a hazai testneveléseméleti szakirodalmak egyetlen tervezési ajánlása (lásd Rétsági, 2004, Makszin, 2014), amely tanítási egységek felépítésében gondolkodik. E megközelítés egyik kiemelhető jellemzője, hogy jelentős átfedésekkel tervez az egyes tanegységek közötti tartalomban. Az átfedések egyrészt bizonyos feladatok állandóan előkerülő megjelenítését jelenti (amit állandó gyakorlási anyagnak neveznek), másrészt pedig abból a tervezési elgondolásból következik, amely szerint minden tanítási egységnek egyben előkészítő feladata is van a következő tanítási egység tartalmára vonatkozóan. Ezt két példán keresztül érzékeltetjük.

PÉLDÁK

Egy novemberre tervezett tanítási egység második felétől markáns erőfejlesztés történik annak érdekében, hogy a soron következő, főleg tornára épülő egység kondicionális (elő-) feltételei megteremtődjenek.

Az atlétikadomináns tanítási egységben elkezdődik a támaszúgrások előkészítése a soron következő tanegységben oktatandó szekrényúgrás érdekében.

Habár logikus ez a tervezési megközelítés, kérdéses, hogy egy adott tanegység vége felé bekapcsolt új előkészítési vagy képességfejlesztési tartalom miként befolyásolja az adott tanegységben megvalósuló tanulási teljesítményt (pl. oda nem illő feladatok tanulásával, kondicionális terheléssel) figyelembe véve, hogy az ezekre szánt időkeret az adott tanegység céljainak teljesítésére szánt lehetőséget csökkenti.

A tanmenettervezés hagyományos megközelítésének több általános jellemzője van, amelyet összefoglalásként a következő pontokba gyűjtöttük össze.

- A tanmenet részeként kisebb, 5–12 órás tananyagcsoportokat képez, amelyet tanítási egységeknek nevez. A tanmenet ennek megfelelően a tanítási egységek éves elrendezésén alapul.
- Lényegében ugyanazon három részfeladaton keresztül zajlik, bár a részfeladatok sorrendje vitatott. A részfeladatokat (1) a tananyag kiválasztása, (2) a tananyag- és követelménybontás és (3) a tanítási anyag elrendezése adja (lásd 12.2. táblázat).
- A tervezési tevékenység során a tananyag kiválasztását többek között az infrastrukturális feltételekhez, a tantárgyi óraszámhoz, a tanulók előképzettségéhez igazítja.
- A tananyagot gyakorlóhelyek szerint két nagy csoportra osztja, tornatermi és szabadtéri anyagra.

- A tananyagot időszakokra sorolja be (ősz, tél, tavasz).
- Az egész tervezőmunkát a kitűzött célok megvalósítása érdekében tartja fontosnak, a célok-feladatok, tartalom/tananyag és a követelmények összefüggésében.
- A tananyag természetét két részre bontja, ún. fő feladatokra és kiegészítő feladatokra. A kiegészítő feladatok körébe a rend-, előkészítő- és rávezetőgyakorlatokat, képességfejlesztő gyakorlatokat sorolja.
- Kiemel ún. állandó (jellegű) gyakorlási anyagot, amelyet tipikusan a motoros képességfejlesztést szolgálva, tanegységeken áthúzódó feladatként értelmez.
- A tervezési folyamat egészében zárt, vagyis kizárólag a pedagógus tevékenységére alapoz.

A 12.2. táblázatban három, klasszikus tervezési elképzelés fő lépéseit mutatjuk be oly módon, hogy az egyes lépések sorrendje összehasonlítható legyen. A táblázatból jól látszik, hogy három fő lépés elnevezése lényegében azonos. Az első lépés mindhárom szerző esetében a tananyag kiválasztása. A második és a harmadik lépés sorrendiségében azonban vita van. *Rétsági Erzsébet* (2004) a tananyag elrendezését helyezi a második helyre, a másik két szerző viszont a tananyag (és követelmény) felbontását.

A TERVEZÉS LÉPÉSEI	BÉLY ÉS KÁLMÁNCHEY (1972)	MAKSZIN (2002, 2014)	RÉTSÁGI (2004)
1.	Anyagkiválasztás • kötelezően előírt és választható anyag	A tananyag kiválasztása • az iskola tárgyi, dologi feltételei • a tanulók előképzettsége • a rendelkezésre álló évi óraszám	A tananyag kiválasztása • a testnevelés tárgyi-létesítményi feltételei • a testnevelés éves óraszama • a tanulók előképzettsége
2.	Anyagfelosztás (anyagfelbontás) • egy éven belüli bontás <i>Megjegyzés: a szerzők nem foglalkoznak a követelményekkel.</i>	Tananyag és követelménybontás • a tanulás logikai sorrendjének (hierarchiájának) létrehozása • az összetett tananyag felbontása • a követelmények (teljesítménycélok) bontása	A tanítási anyag elrendezése • gyakorlóhelyek szerint (szabadtér, terem) • anyagelrendezés logikai sorrendje • időszakok meghatározása (ősz, téli, tavaszi)
3.	Anyagelrendezés • évszakonként • óraszám meghatározása • tanegységek létrehozása	A tanítási anyag elrendezése • gyakorlóhelyek szerint (szabadtér, terem) • anyagelrendezés időszakokra (ősz, téli, tavaszi) • a tananyag elrendezése tanítási egységekre	Tananyag és követelménybontás • tananyagbontás • követelménybontás • tanítási egységek kialakítása

12.2. táblázat: A tervezés lépései a hagyományos tervezési metodikában

A hagyományos tanmenet tervezési metodika arra a nézőpontra alapoz, amely szerint a testnevelésben használt tervezési logika eltér más tantárgyakétól. Az eltérést elsősorban a mozgásos cselekvések oktatásához tartozó előkészítő, alapozó, prevenciót szolgáló, valamint a képességeket szisztematikusan fejlesztő mozgásos feladatok és játékok, továbbá rendgyakorlatok párhuzamosan megjelenő, komplex foglalkoztatással indokolják (lásd Rétság, 2004). Ebben a felfogásban az egyes tanegységek párhuzamosan, többféle feladat megvalósítását szolgálják tehát, amely Rétság (2004) szerint tartalmilag összefüggő, míg Makszin (2014, 80.o) szerint „...nem tartalmilag, hanem feladataiban összefüggő, egységes”.

A kétféle megközelítés – a vita ellenére – azonban lényegileg nagyon hasonló, jelentős különbség a javasolt formai szerkezetben jelentkezik, ahogyan azt a 12.3. és 12.4 táblázatban bemutatjuk.

A hagyományos tervezési metodika továbbra is elfogadható megoldás, de rá kívánunk mutatni annak problematikus pontjaira, amelyeket az általunk javasolt, továbbfejlesztett modell kialakítása során érdemes lesz figyelembe vennünk.

1. Az ajánlott táblázatos tanmenetformákban egy tanegységen belül rendkívül eltérő tulajdonságú moz-

gásanyag is feldolgozásra kerülhet, ami például a röplabda és a torna együttes, egy tanegységen belüli feldolgozását is magával hozhatja (lásd Rétság, 2004, 72. o.), vagy éppen az atlétika, a kézilabda, az önvédelmi és küzdősportok, illetve az úszás egyidejű feldolgozását 8 órában (lásd Makszin, 2014, 82-84. o.).

2. A többféle, természetében teljesen különböző tantervi anyag párhuzamos feldolgozása miatt a tanulás nem tud összpontosulni. A párhuzamosan tanulandó mozgásanyag és ismeretrendszer szükségszerűen keveredik, amely a tanulást alacsony hatékonyságúvá, a tanulók számára nehezen követhetővé teszi. (Később látni fogjuk, hogy ez a probléma a kedvezőtlen infrastrukturális környezetre alapozott tervezés esetében a mi modellünkben is kényszerűen jelentkezik.)
3. Az előző pont alapján a tanítási egységeken belül az adott oktatási célokhoz kapcsolódó értékelési módszertan nem tud koncentrálni. A diákoknak egy időben többféle, jelentősen eltérő tananyag értékelési feladatait kell megoldani, arra felkészülni.
4. Önmagában az, hogy kijelölhetünk bizonyos állandó gyakorlási feladatot, nem feltétlenül illeszkedik az adott tanítási egység céljaihoz, ami a tematikus tervezés lehetőségét korlátozhatja.

TANÍTÁSI EGYSÉG (IDŐ, ÓRASZÁM)	1. TANÍTÁSI EGYSÉG (SZEPT. 4–23., 8 ÓRA)	2. TANÍTÁSI EGYSÉG (SZEPT. 25. – OKT. 7., 5 ÓRA)
A tanítási egység fő feladatai (oktatási-nevelési-képzési)
1. témakör Követelmények
2. témakör Követelmények

12.3. táblázat: A tanmenet szerkezeti elemei a hagyományos tervezési metodikában (Makszin, 2014 alapján)

TANÍTÁSI EGYSÉG	CÉLOK-FELADATOK	TARTALOM	KÖVETELMÉNYEK, ELLENŐRZŐ GYAKORLATOK
November 3-4. hete 5 óra

12.4. táblázat: A tanmenet szerkezeti elemei a hagyományos tervezési metodikában (Rétság, 2004 alapján)

TESTNEVELÉS-ELMÉLETI VITAPONTOK

5. Egy adott tanítási egységet megelőző és azt követő tanítási egység közötti átfedések (előkészítés) gyengíthetik az adott tanegység feldolgozásának sikerességét és hatékonyságát. Időt vesz el az adott tanítási egység kijelölt céljainak elérésétől, nehezíti a tanulás összpontosulását.
6. Zárt tervezésben gondolkodik, azaz a diákok bevonása nem történik meg a tervezésbe, ennek lehetősége nem merül fel. (Megjegyezzük, hogy *Rétsági Erzsébet* (2004) a motiválás eszközrendszerének tárgyalásakor a tanulói érdeklődés fontosságát és a tanulókkal közös tervezés lehetőségét már kiemeli a tantárgyi programtervezés kapcsán.)
7. Nem különíti el az egyes nevelési-oktatási ciklusok (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola) oktatási folyamatának tervezését, vagyis nem reagál a tantervi mozgásos tartalom természetére.

Az eddigi áttekintésünk alapján öt fő vitapontot emelünk ki a hagyományos tervezési modellekkel kapcsolatban. (Lásd a „Testnevelés-elméleti vitapontok” szövegdobozt.)

Véleményünk szerint szükséges, hogy a hagyományos tervezési metodikától eltávolodva, **viszonylag homogén tanítási egységekben gondolkodjunk**. Ez a homogén tervezési igény merül fel a pedagógusportfólióhoz kapcsolódó tematikus tervezésben, amelynek jelentősége nem csupán az ott elvártak miatt válik jelentőségteljessé, hanem számottevően átalakítja a tanítási

- A tantervi tartalom vagy a kimenet (követelmények) a tervezés fő kiindulópontja?
- Mi a tanmenetkészítés lépéseinek optimális sorrendje?
- Hogyan értelmezzük a tanítási egység fogalmát és funkcióját?
- Mennyire homogén tartalmi egységekben kezeljük a testnevelés tananyagát?
- Milyen hosszú tanítási egységek ideálisak a tananyag természetét és az iskolafokot figyelembe véve?

egységek értelmezését, a tervezés metodikáját is. Látni fogjuk azonban, hogy az infrastrukturális feltételek ezt a szakmai igényünket jelentősen befolyásolják.

A tanulásértékelés kapcsán ugyanakkor az is elő fog kerülni, hogy mind a diagnosztikus, mind a fejlesztő, mind a szummatív értékelést funkcionálisan együtt kell terveznünk az oktatási célokkal. Ezért is lényeges, hogy az adott tanítási egységben (homogén tartalom esetében témaegységben) feldolgozásra kerülő feladatok, értékelési módszerek az adott tartalom kitűzött célját támogassák.

Saját értelmezésünkben a **témaegységek, mint viszonylag homogén tartalmi egységek** lesznek az **oktatási folyamat legfontosabb építőkövei**, amit a kialakított tanmenet-tervezési modellek függvényében tanítási egységbe integrálhatunk. A modellekre nem-sokára részletesen kitérünk.

12.6. A didaktikai fő feladatok szerepe és értelmezése

A didaktikai fő feladatok (másként fő didaktikai feladatok) értelmezésére és rendszerezésére sokféle modell érhető el a szakirodalomban (lásd Ollé, 2007). Ezek közül kiemeljük a testnevelés-elméletben is meghonosított *Nagy Sándor*-féle (1993, 57. o.) elképzelést, amely szerint az oktatási folyamat „a megvalósuló didaktikai feladatok – ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, ellenőrzés, értékelés – elvszerű és tervszerű

rendszere, amely során a tananyag aktív feldolgozása, el-sajátítása történik”.

Nagy Sándor munkásságának történeti jelentősége van a magyar testnevelés-elméletben, ugyanis a mérvadó könyvek közül *Bély és Kálmánchey* (1972) a *Nagy Sándor* által 1960-ban leírt, hat lépcsős modellt értelmezték a testnevelés szempontjából, majd adaptálták

folyamatelképzelését a következők szerint: (1) a tanuló megismertetése a konkrét tényekkel, tapasztalatszerzés; (2) a gyakorlati végrehajtás megkísérlése; (3) elemzés, lényegkiemelés, összefüggés-feltárás; (4) rögzítés, megszilárdítás, gyakorlás-hatáskiváltás; (5) gyakorlati alkalmazás; (6) ellenőrzés.

Későbbi munkájában (1981) már csak négy fő didaktikai feladatra osztotta az oktatási folyamatot, amely szerkezet talán a legelterjedtebbnek mondható a hazai oktatáselméletben és pedagógiai gyakorlatban. Ezek az alfejezetet kezdő definíció szerint a következők.

ISMERETSZERZÉS (I)
ALKALMAZÁS (A)
RENDSZEREZÉS ÉS RÖGZÍTÉS (R)
ELLENŐRZÉS (E)

Rétsági Erzsébet (2004, 100. o.) is ezt az oktatásifolyamat-értelmezést vette át, és a motoros tanulás *Meinel* és *Schnabel* (1977) féle háromfázisú elmélethez kapcsolta összetevőit. Ennek eredményeképpen módosította az eredeti elnevezéseket, így az „ismeretátadás és feldolgozás” didaktikai feladatát a mozgástanulás első, míg az „alkalmazás szakaszát” a második és harmadik fázisához kapcsolta. Az első szakasz elnevezésének alátámasztásaként a szerző kiemelte, hogy: „a szakasz elnevezésével a két szereplő, a tanár és a tanuló szorosan egymáshoz kapcsolódó, egyenértékű tevékenységét hangsúlyozzuk ki, egyben utalunk a motoros tanulás ismeretszerzési fázisának komplex jellegére.”

Habár *Rétsági* újraértelmezése teljes mértékben megalapozottnak tekinthető, célszerűbbnek tartjuk, ha egyrészt kettőnél több didaktikai fő feladat segítené a pedagógiai tervezést, másrészt ebből az egyirányú folyamatértelmezésből tovább tudnánk lépni egy rugalmasabb, többféle oktatási logikát is lehetővé tevő elméleti keretbe.

Makszin Imre (1985, 2014) testneveléseméletének oktatási folyamattal összefüggő részében azonban egy teljesen más oktatási folyamatértelmezéssel találkozunk.

Munkájának ezen részét egy 1968-ban megalkotott amerikai mintára alapozta. Testnevelőtanár-nemzedékek nőttek fel a programozott oktatás elvi alapjairól induló *Singer* és *Dick*-féle „rendszer szerinti megközelítési modellt” megtanulva. Talán a kedves Olvasó is találkozott már a megközelítéssel, amely kilenc lépésen keresztül jut el az oktatási célok meghatározásától az oktatási stratégia megtervezésén keresztül az oktatási folyamat kiértékeléséig. Az eredeti elmélet alapvető logikai elrendezését már a 80-as években erős kritika érte elsősorban abból fakadóan, hogy csak akkor lehetünk képesek a legelső lépésben megfelelő célok kitűzésére az oktatás folyamatára nézve, ha megalapozott szakmai tudással bírunk az adott tartalommal összefüggésben. Ezt *Vickers* (1983, 1990) úgynevezett „szakértői tudásstruktúrának” nevezte. A szakkifejezés magában foglalja a tanítandó mozgásanyag felépítésének metodikáját, annak motoros, kognitív és affektív tényezőivel, továbbá a készség kialakulásának és fejlődésének tudását egyaránt. Az oktatási tartalom elemzésének feladata a kritikus megközelítése alapján megelőzi, egyben megalapozza a célkitűzések pontos meghatározását.

Ettől függetlenül maga a modell logikusan épül, alapvető célkitűzése és szándéka kiemelendő, azaz, hogy „alkalmazása növelje a tanár és tanuló hatékonyságát, kölcsönös együttműködését az oktatási folyamat során” (Makszin, 2014, 108. o.).

Ahhoz, hogy a didaktikai (fő) feladatok a mozgásfeladatok szintjén is értelmezhetővé váljanak, egy olyan elméletet veszünk alapul, amely a nemzetközi testneveléseméleti szakirodalom egyik legelfogadottabb megközelítése. *Judith Rink* (2010) négy alapvető feladattípust definiált, amelyek a mozgásoktatási folyamat szempontjából képeznek rendszert, és nagyszerűen alkalmazhatók a tervezés folyamán is a feladattípusok céljának bemutatására.

Bevezető (kezdő) feladat („Informing task”)

Kiterjesztett feladat („Extension task”)

Finomító (rögzítő) feladat („Refining task”)

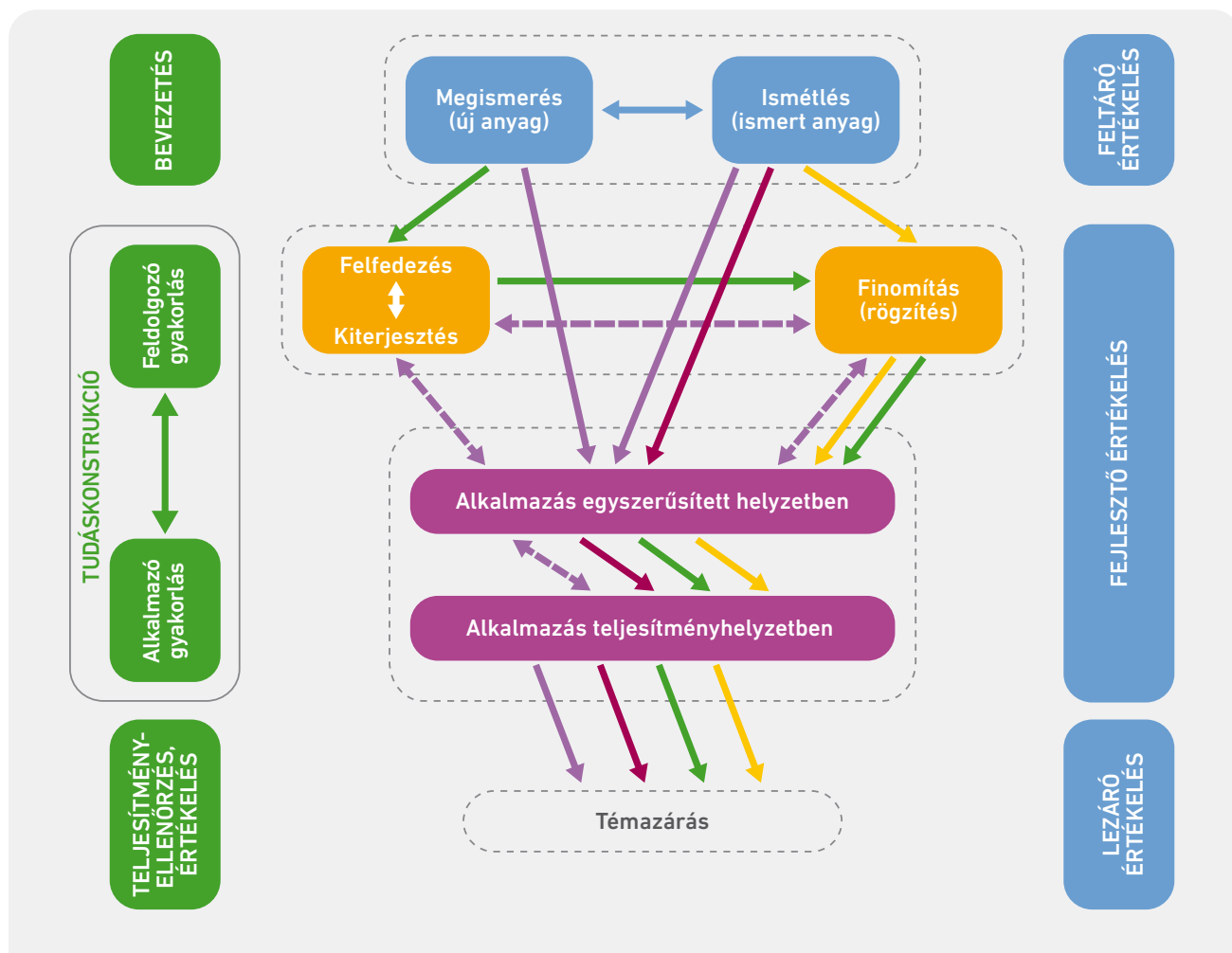
Alkalmazó/ellenőrző (vagy értékelő) feladat („Application/assessment task”)

Az egyes feladattípusok elnevezését, meghatározását, funkcióinak szerepét a kapcsolódó didaktikai fő feladatokkal együtt a 12.5. táblázatban rendszereztük. *Rink* alapján az egyes feladattípusokhoz olyan meghatározásokat alkottunk, amelyek lehetővé teszik a rendszer alkalmazását a nemlineáris pedagógia és az indirekt oktatási stratégiák keretein belül. Ehhez járul hozzá az is, hogy *Rovegno* és *Bandhauer* (2016) javaslatát figyelembe véve a kiterjesztett feladathoz illesztettük a felfedező feladat („Exploring task”) altípust.

Annak érdekében, hogy a 12.5. táblázat feladatait az eddigiekben tárgyalt szakirodalmi alapok segítségével oktatási folyamatok szintjén is értelmezni tudjuk, az alábbi folyamatábrát alkottuk meg (12.3. ábra). Az ábra az oktatási folyamat többdimenziós értelmezéséhez nyújt segítséget a testnevelésben, egyben bemutatja a különböző didaktikai fő és részfeladatok helyét.

ELNEVEZÉS	JELÖLÉSE	MEGHATÁROZÁSA	FUNKCIÓJA	KAPCSOLÓDÓ DIDAKTIKAI FŐ FELADAT
Bevezető (kezdő) feladat	B	A szekvenciális feladatfelépítés kezdő feladata, amelyre a folyamat épül.	Az adott mozgáskészség, -technika vagy feladatsor tanulásához, végrehajtásához szükséges alapszükséglet biztosítása.	BEVEZETÉS (megismerés vagy ismétlés) FELTÁRÓ ÉRTÉKELÉS
Kiterjesztett feladat	K	A kezdőfeladatnál könnyebb vagy nehezebb, egyszerűbb vagy komplexebb feladatvariáció (feladaton belüli, feladatok közötti).	A mozgás stabilizálása nehezedő és komplexebbé váló feladatvariációk segítségével.	TUDÁSKONSTRUKCIÓ (feldolgozó gyakorlat)
Felfedező feladat	Fel	A kezdőfeladatra épülő, a tanulók által kitárolt feladatvariációk.	A mozgáskivitelezés variációinak divergens felfedezései tanulási segítségével történő szélesítése.	FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS
Finomító (rögzítő) feladat	Fin	A tanulási célfeladat érdekében megvalósított, a mozgás minőségét fejlesztő feladat.	Az egyéni koordinatív struktúra megerősítése a tanult készség egy-egy mozgásösszetevője tanulási szempontjának kiemelésével (minőségi szempont).	TUDÁSKONSTRUKCIÓ (feldolgozó gyakorlat) FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS
Alkalmazó/ellenőrző (vagy értékelő) feladat	A / E / É	A tanulási célfeladat vagy ahhoz közvetlenül kapcsolódó feladatvariációk alkalmazása új kontextusban, egyéni kihívással, teljesítményhelyzetben.	Az eddig tanultak beépítése olyan gyakorlati formákba, amikor új kontextus, teljesítményhelyzet vagy az értékelés is lehetővé válik.	TUDÁSKONSTRUKCIÓ (alkalmazó gyakorlat) FEJLESZTŐ VAGY ZÁRÓ ÉRTÉKELÉS

12.5. táblázat: A testnevelésben alkalmazható feladattípusok, meghatározásuk és jellemzőik



12.3. ábra: Az oktatási folyamat többdimenziós modellje a testnevelés és sportoktatásban

Az ábra megalkotásával arra kívántunk rávilágítani, hogy a testnevelés- és sportoktatás folyamatának nem csupán egyféle, szigorú sorrendben megvalósított logikája létezik. **Az egyes oktatási stratégiák ugyanis különböző oktatási logika mellett, különböző tanulási utakat kínálnak.** A választott oktatási stratégia és gyakorlásmetodika, az oktatási tartalom természete (pl. technikai elem vagy taktikai helyzet), a tanítványok előzetes tudása és tapasztalata (új anyag vagy ismert anyag), valamint az oktatási folyamat közben felmerülő továbblépési lehetőségek – vagy éppen visszalépési szükséglet – egyaránt befolyásolják a megvalósuló oktatási folyamatot, amit ebből fakadóan sokkal rugalmasabban szükséges kezelniük.

Az ábra első oszlopában szereplő kifejezéseket nevezük **didaktikai fő feladatoknak**, a középső oszlopban

szereplőket pedig **didaktikai részfeladatoknak**. Ehhez kapcsoljuk az értékelés három alaptípusát. A rendszer bizonyos megkötésekkel felfogható egy tanórán belüli folyamatként, de sokkal inkább a tervezési logikánk homlokterében álló témaegység felépítéseként releváns.

A **bevezetés** didaktikai fő feladatán belül az oktatási anyag előzményeitől függően megismerésről (új anyag) vagy ismétlésről (ismert anyagként) mint didaktikai részfeladatokról beszélünk, amelyekhez közvetlenül a feltáró értékelés kapcsolódik. A bevezetés fő didaktikai feladata magában foglalja a téma előzményeinek, a kapcsolódó előzetes tapasztalatoknak és tudásnak az áttekintését, felelevenítését. Kedvet kell csinálnunk a tanuláshoz, és a tanulókkal közösen ki kell tűznünk az elérendő tanulási, fejlődési célokat.

A **tudáskonstrukció** a feldolgozó- és az alkalmazó gyakorlás egészéből tevődik össze, amelyek külön-külön is didaktikai fő feladatot jelentenek. A tudáskonstrukció kifejezés erőteljesen utal arra a konstruktív pedagógiai nézőpontra, amely szerint a tanuló az előzetes tapasztalataira építve önmaga alakítja, építi fel tudáshálóját. A tanulási folyamat tehát ebben a megközelítésben aktív, cselekvő, problémamegoldó, önszabályozott folyamat, ami áthatja a motoros tanulás egész folyamatát is.

A **feldolgozó gyakorlás** során értelmezésünk szerint három didaktikai részfeladatot valósítunk meg: a felfedezést, a kiterjesztést és a finomítást (lásd magyarázatul a 12.5. táblázatot).

Az **alkalmazó gyakorlást** két didaktikai részfeladatra bontottuk annak érdekében, hogy érzékeltsük az alkalmazás tanulásban betöltött többszintű szerepét. Az egyszerűsített helyzetben történő alkalmazó gyakorlás során reprezentatív környezetben, de a tanulás kimenetét jelentő teljesítményhelyzetnél egyszerűbb, könnyebb feltételek mellett gyakoroltatunk. Képzeljük el, hogy egy torna témaegység oktatásakor az egyik tanulási célfeladat az, hogy speciális feladattípusokból választva, a diákok páros munkaformában állítsanak össze és tanuljanak meg egy talajgyakorlatsort. Az oktatásban progresszív részgyakorlást alkalmazunk, ami azt jelenti, hogy a már megtanult talajjeleket időrendi sorrendben egymáshoz építjük (lásd 7. fejezet). Ahogy a diákok elkezdik egymásra építve megtanulni a saját gyakorlatsorukat, már az alkalmazó gyakorlás ezen formáját használjuk. A teljesítményhelyzetben történő gyakorlásba való továbblépés ebben az esetben a gyakorlatsor egészének, esztétikus végrehajtásra törekvő megvalósítását jelenti, amihez rendszeresen kapcsolódik valamilyen fejlesztő értékelés (pl. társértékelés). Ez tehát magát a folyamat végére elsajátítandó célfeladatot és az életszerű végrehajtási kontextust jeleníti meg.

A **témazárás** során a tanultak szintetizálása, áttekintése, ismétlése és rendszerezése történik, amelyet jellemzően valamilyen záró értékelési forma (pedagógus általi értékelés) kísér. A témazárás szükségszerűen tartalmazza a tanulási teljesítmények elemzését, és

a diákokkal interaktív módon történő megbeszélését. Ez a tevékenység nélkülözhetetlen információkat jelenít meg mind a tanítványok, mind a pedagógusok számára az oktatási folyamat eredményességéről, a tanulás hatékonyságáról.

Nagyon fontos, hogy a rendszerben lehetővé válik a **szűk értelemben vett oktatási folyamat különböző logikai útvonalakon történő feldolgozása**, ami többdimenzióssá teszi a rendszert. Az ábrán látható színes nyilakat követve többféle oktatási logikát jelenítettünk meg ennek érzékeltetésére.

1. Új anyag esetén a **hagyományos logikai útvonalat a zöld nyilak jelentik**, ahol a megismerést követően a felfedezés és kiterjesztés feladatsorát a finomítás (rögzítés) követi. A továbblépés már az alkalmazó gyakorlás két formáját mutatja, amit végül a záró értékelés és a téma lezárása keretez. Példaként képzeljünk el egy labdás sporttechnika kialakításának folyamatát, amely során a zárt környezeti feltételek melletti gyakorlás felől haladunk a nyílt és autentikus környezeti feltételek melletti alkalmazás irányába.
2. A piros nyíl egy olyan tartalom továbbtanulásának, komplexebb formában történő tanulásának folyamatát mutatja, amelyben a diákjaink már magabiztosak. Ebben az esetben a feldolgozó gyakorlást átlépve automatikusan az alkalmazó gyakorlást helyezzük előtérbe.
3. A sárga nyíl útvonala esetében az ismétlést követően kiemelünk egy olyan tudáselemet, amelynek finomító gyakorlása elengedhetetlen az alkalmazó gyakorlásba történő átlépéshez.
4. Végül a negyedik folyamatmodellünk mutatkozik a legösszetettebbnek, amit lila színnel jelöltünk. Ebben a folyamatban átlépjük a feldolgozó gyakorlást, és az egyszerűsített helyzetben történő alkalmazással kívánjuk rávezetni tanítványainkat az elsajátítandó tudáselemekre. A modell tipikusan indirekt megközelítésű felfogást tükröz, ahol a probléma közvetlenül az alkalmazás során merül

fel, s ez képezi az alapját a feldolgozó gyakorlás során használt feladatoknak, gyakorlási fókuszoknak. A szaggatott oda-vissza nyilak a különböző tanulási útvonalak lehetőségeit mutatják a szükség szerinti tovább- vagy visszalépésekkel.

5. A lilával jelzett útvonalak a játéktevékenységek oktatásakor tipikusak, amikor az oktatási tartalom maga a játék tanulása. Ebben az esetben ugyanis a különböző taktikai helyzetek és mozgástechnikai feltételek együtt jelentkeznek az oktatás során. Ilyenkor automatikusan az alkalmazó gyakorlás kerül a középpontba, amely során: (1) kiemelhetünk egy technikai vagy taktikai elemet, amit kiter-

jesztő vagy finomító feladatokkal gyakorolhatunk, továbbá (2) kiemelhetünk a játék során jelentkező alaptaktikai helyzeteket mint problémát, amelyet indirekt megközelítéssel a tanulói problémamegoldást felhasználva oktathatunk.

A rendszer előnye, hogy a fentiekén túl további útvonalak is kialakíthatók a tanulási szükségletektől függően.

A vázolt rendszer megértése rendkívül lényeges előfeltételét képezi egy adott tanulásméleti megközelítés alapján történő tervezési feladatnak.

12.7. A reflektív tanmenet tervezés tartalmi és formai elemei, időbeli ütemezése

A tanmenetek tervezésével kapcsolatos problémákkal a fejezet elején már részletesen foglalkoztunk. Felmerült az a pedagógiai gyakorlat, amely az oktatási folyamatot tükröző tanmenetet akár évtizedekre is konzerválja, azaz nem vizsgálja felül, nem illeszti az adott osztályhoz vagy akár intézményi helyi tantervhez, ezzel pedig elveszíti a valódi funkcióját. Minden pedagógusnak saját oktatási ritmusa van, a különböző osztályok még ugyanazon évfolyamok esetében is különböző előképzettség mellett, különböző ütemben haladhatnak, amelyre a tanmenetnek reagálnia kell. Az előre elkészített, letölthető tanmenetminták nem jelenthetik a saját tanítási-tanulási tervünket.

12.7.1. A reflektív tervezés

A **reflektív tervezés** elnevezés arra utal, hogy a gyakran változó körülményekhez évről évre, sőt az oktatási folyamat során, évközben is igazodnunk kell, valamint a terveinket folyamatosan nyomon kell követnünk, ki kell értékelnünk.

A külső körülmények változása az alábbiakból következhet:

- iskolaváltás;
- a jogszabályi, szabályozási környezet (pl. heti 5 óra bevezetése, fenntartóváltás, szabadon felhasználható órakeret, alternatív kerettantervek megjelenése, témahét/témanap bevezetése);
- központi tantervi változások;
- megváltozott pedagógiai program és helyi tanterv, új módszerek iskolai bevezetése;
- iskolai projektek, éves munkaterv;
- óraszámok és azok elrendezése (pl. duplaórák, nulladik órák);
- infrastrukturális tényezők változása;
- eszközpark változása.

A fentiek mellett kiemelendő változást jelentenek még:

- a változó osztálylétszámok;
- csoportbontások, tanulói csoportösszetételek (sajátos nevelési igényű tanulók, fiú/lány arány, biológiai fejlettségbeli eltérések; előképzettség és tudásszint, szociokulturális sajátosságok);
- emelt szintű oktatás bevezetése;
- személyes oktatásmódszertani kultúra fejlődése, személyes innovációk bevezetése.

A reflektív tervezés során tehát a pedagógus egy sor olyan körülményt mérlegel, amely befolyásolja a mindennapi tevékenységét, vagyis az egyes osztályaiban, tanulócsoportjaiban megvalósítható oktatási folyamatot. A reflektív tervezés eredményei az évről évre felülvizsgált, sőt az év közbeni előrehaladáshoz igazított tanmenetek, továbbá önmagunk nyomon követése a tanítás folyamatában.

12.7.2. A kimenetorientált tanmenet-modell tartalmi elemei

A tanmenet tartalmára és formai megjelenésére vonatkozóan nincs jogszabályi előírás, azt mindenki saját ízlésének megfelelően készítheti el. Fontos azonban, hogy a tanmenetet elsődlegesen önmagunk számára, és nem az intézményvezetőnek, vagy éppen a minősítő szakértőknek készítjük, még akkor sem, ha ez alapján minősíthető a pedagógiai munkánk egy fontos összetevője. Ebből fakadóan tanácsos olyan tanmenetmintát választani, amely megfelelően irányítja az oktatási tevékenységünket, könnyen értelmezhető számunkra, s amely megalapozott pedagógiai tevékenységet tükröz.

A tanmenet tartalmi és formai elemei elsődlegesen attól függenek, hogy milyen típusú, tartalmú és részletezettségű tanmenetet kívánunk kialakítani. Ezt jelentősen befolyásolja az a tanterv, amely alapján készül. A tanterv kimenet- vagy tartalomközpontúsága, a használt terminus technicusok, strukturális elemek egyaránt hatnak a tanmenet tervezésére, amit ennek megfelelően rugalmasan kell kezelnünk. Jelen modell megalkotásakor arra törekedtünk, hogy a tanulási eredményeket, mint az oktatás kimeneti szabályozását meghatározó tényezőket helyezzük a fókuszba nem feledve a hazai, tartalomközpontú hagyományok érvényesülésének lehetőségét.

A **tanmenet tartalmi elemei** közé a következőket sorolhatjuk:

- osztályprofil;
- éves tantárgyi óraszám;
- helyi tanterv tantárgyi témakörei;
- a témakörökhöz kapcsolódó tanulási célok elemzése, kiválasztása és pontosítása;

- a tanulási célokhoz kapcsolódó tartalmak kiválasztása;
- a témakörökhöz kapcsolódó témaegységek és óraszámok kialakítása;
- a tanmenet típusától függően a témaegységek tanítási egységekbe rendezése;
- a témaegységek sorrendjének, egymásra épülésének kialakítása és naptári elrendezése;
- a témaegységek tartalmának hierarchikus elemzése (milyen tartalmi elemekből épül fel a témaegységhez kapcsolódó tanulási eredmény);
- a témaegységek óránkénti tartalmi fókuszának kijelölése;
- a témaegységek során alkalmazott értékelési módszerek és értékelést szolgáló feladatok leírása;
- a témaegységek feldolgozásakor alkalmazott oktatási stratégiák és kiemelt differenciálási, adaptálási szempontok megnevezése;
- a témaegységek kulcsfogalmai, ismeretei;
- a témaegységekhez kapcsolható tantárgyközi kapcsolódások;
- a témaegységekhez kapcsolódó oktatási segédletek, sporteszközök, IKT-eszközök felsorolása;
- önreflexiós kérdések a megvalósításra és szükséges módosításokra vonatkozóan;
- források, felhasznált szakirodalmak felsorolása.

Megjegyezzük, hogy a felsorolt tartalmi elemek közül a témaegységek részletes megtervezésére vonatkozó a tanmenetet felépítő tématervezés tárgykörébe tartoznak (13.2. alfejezet).

A tanmenetkészítés során a fentebb felsorolt tartalmi elemek megjelenítése meghatározza a tanmenetünk komplexitását, egyben befolyásolja a tervezés évközi ütemezését. Ha az év elején szánunk több időt a tervezésre, akkor az év folyamán már csak a tanórákkal kell törődnünk. Ha egyszerűsítjük az év eleji tervezést, akkor viszont év közben kell több tervezési munkát vállalnunk.

Alapelv, hogy minél alaposabb és részletesebb a tanmenet, annál könnyebb, egyben rövidebb ideig tart az évközi folyamatos felkészülés, megvalósítás.

A pedagógiai gyakorlatban ugyanakkor elterjedt egy rendkívül leegyszerűsített, kizárólag a mozgásos tananyagot óráról órára beosztott formula is, amit nem javasolunk alkalmazni, hiszen nem megfelelő mennyiségű információt tartalmaz a tanítás és tanulás számára. Erre is mutatunk példát a későbbiekben.

12.7.3. A tanmenet típusai tartalmi mélységük szerint

Tartalmi mélységükben kétféle tanmenet-alaptípust különböztethetünk meg.

EGYSZERŰSÍTETT TANMENETTÍPUS

Az **egyszerűsített tanmenettípus** nem törekszik a tanítási-tanulási folyamat részletes meghatározására az év elején, hanem a tervezés megáll az év során megvalósítani kívánt tartalom témaegységekre (szükség esetén tanítási egységekre) és időrendi sorrendbe rendezésével.

A tanmenet további részletezését, azaz a részletes oktatási folyamattervezést az év közben valósítjuk meg. Ebben a megközelítésben tehát a részletes tervezés időben elválik a tanmenet elkészítésétől és szeptemberi leadásától.

Az egyszerűsített tanmenet minimálisan a következőket tartalmazza:

- osztályprofil;
- éves tantárgyi óraszám;
- helyi tanterv tantárgyi témakörei;
- a témakörökhöz kapcsolódó oktatási/tanulási célok vagy tanulási eredmények kijelölése;

- a témakörökhöz kapcsolódó témaegységek és óraszámok kialakítása;
- a témaegységekhez kapcsolódó tartalmak kiválasztása;
- a tanmenet típusától függően a témaegységek tanítási egységekbe rendezése;
- a témaegységek sorrendjének, egymásra épülésének kialakítása és naptári elrendezése;
- az egyes témaegységek részletes felépítésének (a tématervezés) évközi határideje.

Meg kell jegyezzük, hogy az utóbbi időben az elektronikus tanulmányi rendszerek bevezetésével elterjedt egy rendkívül leegyszerűsített tanmenetelképzelés, amely nem tartalmaz mást, mint az éves óraszám órákra lebontott tartalom meghatározását. A 12.6. táblázat ezt mutatja.

A példából jól látszik, hogy ez a típus nem felel meg az általunk javasolt egyszerűsített tanmenet minimális feltételeinek. Ahhoz ugyanis, hogy az oktatás tartalmát időrendbe és órákra bontva meg tudjuk határozni, jónéhány előzetes tervezési lépést meg kell valósítanunk. Ezeknek a lépéseknek a kihagyásával csupán egy logikusnak látszó, de mélységében átgondolatlan és felépítetlen oktatási sorrend alakulhat ki. A legfontosabb hiányosság, hogy az elérendő célkijelölés nélkül nem becsülhető egy adott tartalom feldolgozásához szükséges időkeret. Ez a forma akkor védhető, ha a háttérben rendelkezésre állnak a fentebb felsorolt, az oktatási folyamathoz szükséges minimális információk. A táblázat így a tervezet naplófunkcióját látja el, ami nem azonos a tanmenettel.

ÓRA SORSZÁMA	TARTALOM
1.	Röplabda ügyességi feladatok, az érintések előkészítése
2.	Röplabda alkarérintés ismétlése
3.	Röplabda kosárérintés ismétlése
4.	Röplabda alkarérintés és kosárérintés alkalmazása kisjátékban
5.	...

12.6. táblázat: Leegyszerűsített tanmenet a tartalom és óraszám megjelölésével

RÉSZLETEZETT TANMENETTÍPUS

A **részletezett tanmenettípus** az éves tanítási-tanulási folyamat részletes tervezését foglalja magába, ami a témaegységek mélységi kidolgozásával jár. Az egyszerűsített tanmenethez képest ez azt jelenti, hogy az egyes témaegységek tervei **legalább didaktikai fő feladatonként** vagy óránként is részletezettek.

A részletezett tanmenetben külön figyelmet kell szentelni a **tanulási folyamat értékelési elveinek és módszereinek** megtervezésére. Célszerű minden témaegységhez konkrétan megjelölni a feltáró, a fejlesztő és a záró értékelés módszereit, a tanulói teljesítmények szintézését (a kritériumok alapján) és az osztályozás elveit. Pontrendszer alkalmazása esetén a pontrendszer alapjainak felépítése is ide kapcsolódó feladat.

A **részletezett tanmenet tehát átfogó és alapos tanítási-tanulási térképet jelent**, amely főleg a kezdő pedagógusok esetében mutatkozik elengedhetetlennek. A javaslatunk, hogy **kezdetben mindenképpen részletezett tanmenet készítsünk**, hiszen fel kell építenünk a saját elképzeléseink szerinti oktatási útvonaltervet. Ez a munka igazi kihívást, többhetes alkotómunkát jelent. Aki egyszer már végighaladt a fejlesztés folyamatán, az komolyan átgondolta, hogy mit, mikor fog tanítani, melyik tartalmi rész hogyan épül egymásra, mikor alkalmaz különböző értékelési megoldásokat

és miként fogja osztályozni vagy szövegesen értékelni tanítványait. A későbbiekben a tervezés rutinszerűvé válik, és a korábbi évek tapasztalatai, önreflexiói alapján egyre jobban leszünk képesek a különböző osztályainkhoz illeszteni elképzeléseinket.

TANMENET AZ ELEKTRONIKUS TANULMÁNYI RENDSZEREKBE

Az utóbbi időben elterjedő és ma már alkalmazandó elektronikus regisztrációs és tanulmányi rendszerek is kezelnek tanmenetfunkciót. A Kréta rendszerben például az éves előrehaladás órákra osztott témacímei jelentik a tanmenetfunkció lényegét, amely az egyes órák tartalmának és sorrendjének követésével lényegében a napló funkciót látja el (a 12.6. táblázatnak megfelelően). Ezek a rendszerek egyelőre nem képesek kezelni a tanítási-tanulási folyamat részletes megtervezésének tartalmi és formai igényeit.

A TESIM.HU ELEKTRONIKUS TANMENETTERVEZŐ ALKALMAZÁS

A Magyar Diáksport Szövetség EFOP-3.2.8.-16-2016-00001 kódjelű projektjében elkészítettünk egy speciálisan a testnevelésre vonatkozó tanmenetkészítési alkalmazást (12.3. kép). A rendszer lehetővé teszi az egyszerűsített és részletes tanmenettervezést egyaránt. Egy sor hasznos funkció mellett pedagógusportfólió-kompatibilis, és a megvalósítás végén a letöltött Excel-formátum feltölthető a Kréta rendszerbe is.

12.3. kép: A www.tesim.hu tanmenettervező alkalmazása

Az alkalmazás képes kezelni a heti 5 órás és a 3 + 2-es rendszerben, továbbá az A és B hétben működő órarendeket egyaránt. A mintegy kétéves fejlesztés eredményeképpen tartalmaz egy olyan tanulási célrendszert (úgynevezett indikátorokat) is, amelyek nagymértékben segítik a tematikus tervezést és az értékelési rendszer kialakítását.

12.7.4. A tervezési feladatok időbeli ütemezése

A tervezés részben időszakos, részben rendszeres feladat. A tanmenet egy éves terv, ahol a tématervek részletes kidolgozásai időben elválhatnak a tanmenet év eleji elkészítésétől. A tervezés fő időszaka mindenképpen az év elején van, amikor megtörténik a minden tanulócsoporthoz (osztályra) kiterjedő tanmenetkészítés. A tanmenet bizonyos részei – például a tanítási egységeken belüli témaegységek részletes kidolgozása – azonban későbbre is csúszthatók az oktatási folyamat előrehaladásának, a tanítványok tudásgyarapódásának függvényében.

A tervezés rendszerességét egyrészt az egyes témaegységekre történő felkészülés, a témaegységek részletes megtervezése, másrészt a tanórákra történő felkészülés adja. Az óratervek (óravázlatok) a tervezés legkisebb tartalmi egységeit jelentik, amit jellemzően egy hétre előre vagy a következő napra készítünk. (Lásd részletesen a 13. fejezetben.)

Technikai értelemben **háromféle ütemezésben** tudjuk a tanmenetünket elkészíteni.

- Az **egyszerűsített tanmenet** esetén az év eleji tervezés kevesebb ideig zajlik, az egyes témaegységek ebben a verzióban nincsenek részletesen, tématervek szintjén elkészítve. A részletes kibontás az éves előrehaladás alapján közvetlenül az adott témaegységet (tanítási egységet) megelőzően, vagyis év közben történik. A megoldás előnye, hogy a tervezés időben nagyon közel van az éppen kezdődő oktatási folyamathoz, így nem jelent problémát az esetenként 7-8 hónappal korábbi tervezési szándékot felidézni. További előnye, hogy jobban tudunk igazodni a ko-

rábban feldolgozott tartalom tanulási sebességéhez, az előrehaladáshoz. Hátránya, hogy minimum havi rendszerességgel, a tanítási év közben kell hosszabb időt szakítanunk a részletes tervezésre.

- Egy másik megoldás szerint **két külön időpontban tervezzük meg az első és a második félévre** eső részletes terveket, amelyek így ugyancsak nem részei az év eleji tanmenetnek. Az első félévet ilyenkor augusztus végétől-szeptember első feléig, míg a második félévet januárban kell megterveznünk. (Szeptember közepéig a még ismeretlen osztályok megismerésének igénye indokolja az elhúzódat.) Előnye, hogy kisebb munkaterhet jelent az év elején. Hátránya, hogy az első félév végén összpontosuló szummatív értékelés azonos időszakra esik a második félév tervezési munkálataival. Átmeneti megoldás, ha egyszerre a soron következő 2-3 témaegységhez kapcsolódó terveket készítjük el.
- **Részletezett tanmenet** esetén – ahogy korábban láttuk – a tanmenet már nagyon pontos tanítási-tanulási térkép kialakítását jelenti a 12.7.2. alfejezetben bemutatott tartalmi elemeknek megfelelően. A tervezés időszaka tipikusan az augusztus végi tanítás nélküli munkanapokra és szeptember első felére összpontosul. Előnye, hogy a teljes évet részletesen látjuk magunk előtt, s ezzel párhuzamosan nincs szükség az évközi tanítási egységek tervezésére, maximum a pontosítására. Ezután már csak a tanórák tervezésével kell majd törődnünk. Hátránya, hogy jelentős időkeretet kell ilyenkor összpontosítani a tervezésre, hiszen előfordulhat, hogy 5-6 különböző évfolyam, akár hét-nyolc osztályára kell terveznünk.



12.8. Tanmenettípusok a tartalom homogenitása szempontjából – a lineárisan, a párhuzamosan és többszörös tartalommal épülő tanmenetek

A tanmenet készítésének metodikáját jelentős mértékben befolyásolják didaktikai elvek és külső körülmények. A didaktikai elvek szintjén fontos, hogy milyen életkorú tanulók számára készítjük a tanmenetet, és ide kapcsolódik, hogy milyen a feldolgozandó tananyag természete (pl. alapvető mozgáskészségek fejlesztése zajlik vagy sportági tematika feldolgozása). Lényeges, hogy az infrastrukturális lehetőségek miatt mennyire tagolódik szét az oktatási tartalom (más szóval hogyan képezhetők homogén témaegységek), és milyen időbeli gyakorisággal követik egymást az összetartozó, tematikailag összefüggő tanórák. A külső körülmények között felhozható az iskola infrastrukturális feltételrendszere, továbbá a munkaközösség együttműködési hajlandósága. E tényezők együttesen befolyásolják, hogy miként kell felépítenünk a tanmenetet a **tananyagstruktúra homogenitása**, másként fogalmazva **a tanulás összpontosulása** szempontjából.

A hagyományos tanítási egység (röviden tanegység) elnevezés nem takarja egy-egy tartalmi egység összefüggéseit, hiszen **egy tanítási egységben sokféle tananyagtípus előkerülhet**, ahogy azt a hagyományos tanmenettervezés tárgyalásakor láttuk. Bizonyos körülmények között indokolt tanítási egységekben gondolkodni – különösen akkor, ha párhuzamosan több tantervi témakört dolgozunk fel (például az infrastrukturális adottságok miatt).

A heterogén és homogén tartalmú tanítási egységek elkülönítésének igénye miatt saját szakdidaktikai koncepciónkban leválasztjuk egymásról a két tartalomfeldolgozási forma tervezésben megjelenő elnevezését.

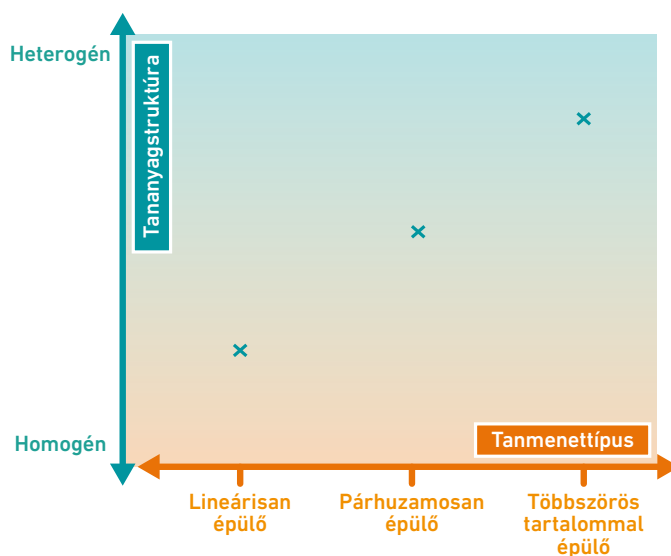
A tanmenetet ennek megfelelően két alapvető elv mentén építhetjük fel:

- **heterogén tartalmú tanítási egységekből** (amiben több témaegység párhuzamos feldolgozása történik);
- **homogén tartalmú témaegységekből.**

Témaegységek tehát akkor jönnek létre, ha viszonylag homogén tananyagstruktúrát alakítunk ki a tanítási-tanulási folyamatban, amelyek tartalmi felépítését a tématerv, más szóval a tematikus terv szolgálja.

Egy tanítási egység a fenti logikát követve megfeleltethető egy témaegységnek (ilyenkor nem is indokolt használni a tanítási egység kifejezést), továbbá felépíthető több témaegységből is.

A 12.4. ábrán azt láthatjuk, hogy a tanmenet felépítésének három alapváltozatában milyen összefüggés mutatkozik a tananyagstruktúra homogenitása és a tanmenet alaptípusai között.



12.4. ábra: A tanmenet felépítésének három alapváltozata

12.8.1. Lineárisan épülő tanmenet

Az első típus a **lineárisan épülő tanmenet**, amely alapvető jellemzője, hogy témaegységekben gondolkodik, azaz a feldolgozott tartalom egyetlen, összefüggő és homogén tartalmi egység köré szerveződik (12.5. ábra).

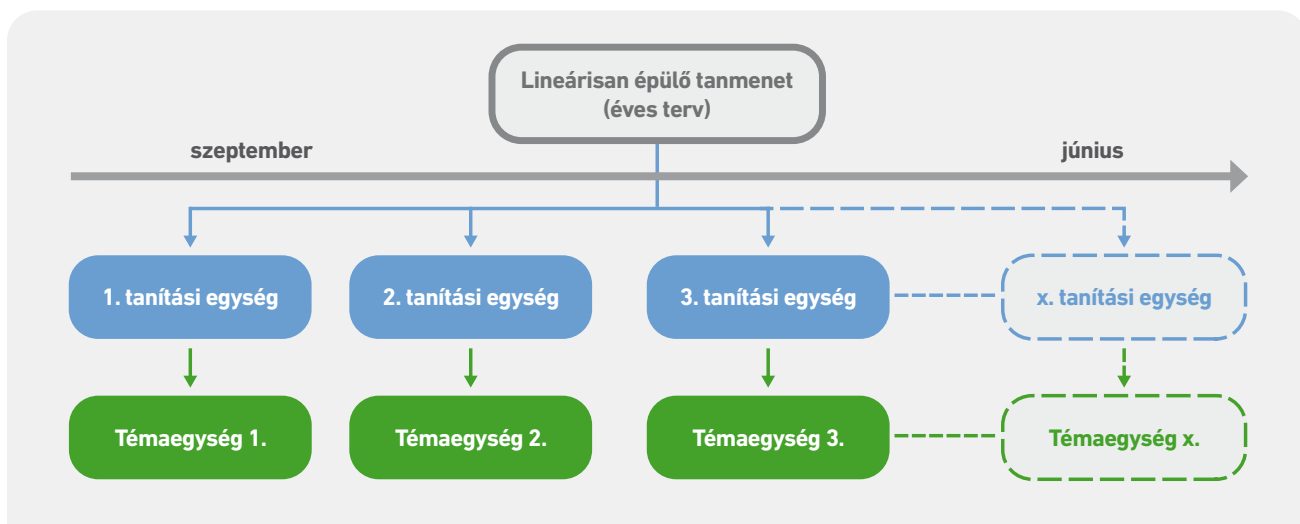
Ebben az esetben a **tanítási egység azonosnak tekinthető a témaegységgel**, vagyis nem szükséges tanítási egységet létrehozni. Előnye, hogy a tanulás az érintett téma köré összpontosul, az egymást követő tanórák fokozatosan és egymásra épülve támogatják az elsajátítást. Hátránya, hogy szerény infrastrukturális lehetőségek esetén a munkaközösségnek mindenkép-

pen közösen kell tervezniük azt, hogy ki, mikor, milyen témaegységet dolgoz fel, ezáltal biztosítva a témaegység feldolgozásához szükséges oktatási helyszínt és eszközöket.

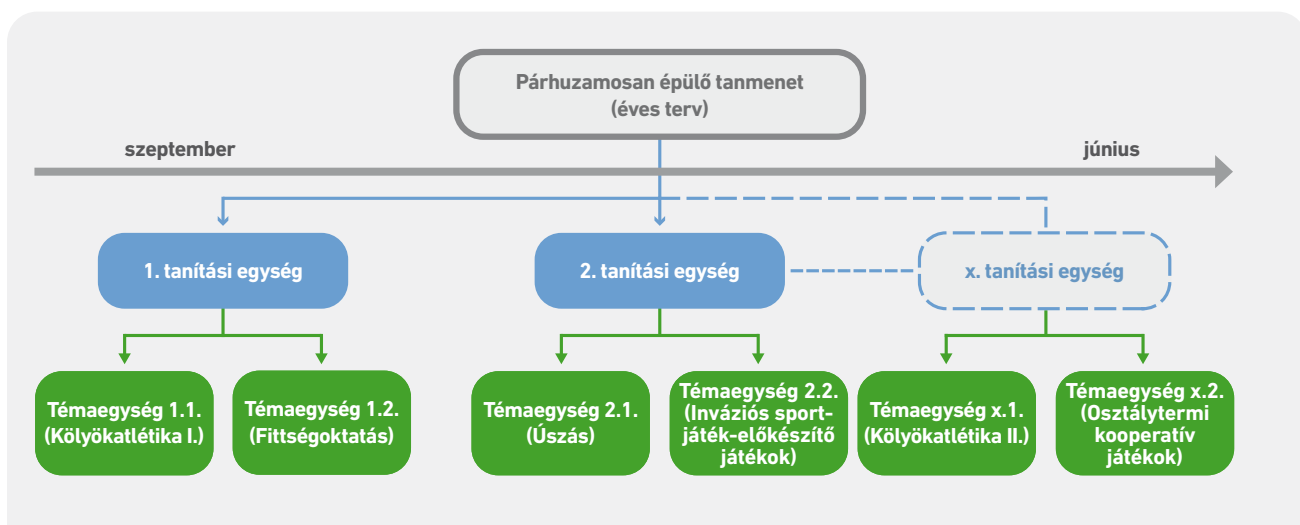
12.8.2. Párhuzamosan épülő tanmenet

A második típus a **párhuzamosan épülő tanmenet**, amely jellemzője, hogy két különböző témaegység egymás melletti feldolgozása történik, amelyet így **tanítási egységbe lehet rendezni** (12.6. ábra).

A témaegységek egymás mellé rendelésének szempontja, hogy lehetőleg egymást kiegészítő, erősítő tar-



12.5. ábra: A lineáris felépítésű tanmenet szerkezeti modellje



12.6. ábra: A párhuzamosan épülő tanmenet szerkezeti modellje

talomban gondolkodjunk. Előnye, hogy tartalmilag változatosabb a lineárisan épülő tanmenethez képest (bár a változatosságot nem csupán a témakör, hanem egy sor oktatásmódszertani eszköz biztosíthatja azonos témaegységen belül is). További előnye, hogy amennyiben nem működik a munkaközösségen belül az időben eltölt létesítményhasználat (vagyis például naponta meghatározott, hogy ki, melyik helyszínen dolgozik az adott osztállyal), akkor napokra bontva teszi lehetővé a párhuzamos előrehaladást. Ha például hétfőn és szerdán van lehetőség nagy tornateremre, kedden, csütörtökön és pénteken viszont nincs, akkor a kiválasztott témaegységeket ehhez a létesítményfeltételhez igazíthatjuk. Hátránya egyértelműen a tanulás összpontosulásában keresendő. A párhuzamosan futó két témaegység feldolgozása megosztja mind a pedagógus, mind a diákok figyelmét, nehezíti a felkészülést, az értékelést. Emellett a két témaegységet célszerű azonos időben kezdeni és olyan időkeretre tervezni, hogy egy időben tudjuk befejezni. Ezekre tudnak épülni a következő tanítási egység témaegységei.

A következő példában (12.7. táblázat) egy párhuzamosan épülő tanmenetből egy négyhetes tanítási egység felosztását mutatjuk be, ahol két témaegység szerepel az elérhető infrastrukturális lehetőségek miatt.

A modellben lehetőség van arra is, hogy akár 3 témaegység feldolgozása megtörténjen (de párhuzamosan mindig csak kettő). Képzelnék el, hogy a tanítási egységünkben tervezünk egy 12 órás témaegységet és két darab 4 órásat. Ez esetben a 12 órás témaegység veze-

tő szerepet kap, a másik két témaegység pedig kiegészítő szerepet. Fontos jellemzője ennek a verzióknak, hogy a tanítási egység egy meghatározott óraszámot követően lezárható, hiszen a két kiegészítő témaegység időben összeér a vezető témaegységgel.

12.8.3. Párhuzamosan, eltoltan épülő tanmenet

A harmadik típus a **párhuzamos, eltoltan épülő tanmenet**, amelyben a párhuzamosan futó témaegységek közül az egyik rövidebb idő alatt is befejeződhet, ami magával vonja, hogy ennek a helyére egy másik témaegység feldolgozásának megkezdését kell tervezünk, amely viszont már átnyúlhat a soron következő tanítási egységbe. Ebben a modellben tehát nem beszélhetünk lezárható tanítási egységekről, inkább témaegységek egymás melletti és egymást követő rendszeréről. Egyértelműen nehézséget okoz ebben az esetben követni, hogy melyik témaegység mikor kezdődik és fejeződik be, hiszen nincsenek témaegység szinten együtt lezárható tanítási egységek. (Nem is érdemes ilyenkor a tanítási egység elnevezést használni.)

12.8.4. Többszörös tartalommal épülő tanmenet

A negyedik típus a **többszörös tartalommal épülő tanmenet**, amely legalább három téma, hétről hétre történő, egymás melletti feldolgozását jelenti. Ebben az esetben akkor tudunk tanítási egységeket kialakítani, ha a párhuzamosan futó témákat összességében egy időben tudjuk lezárni (12.7. ábra).

11.B

V. TANÍTÁSI EGYSÉG: NOVEMBER 16. – DECEMBER 22.

20 ÓRA

7. TÉMAEGYSÉG

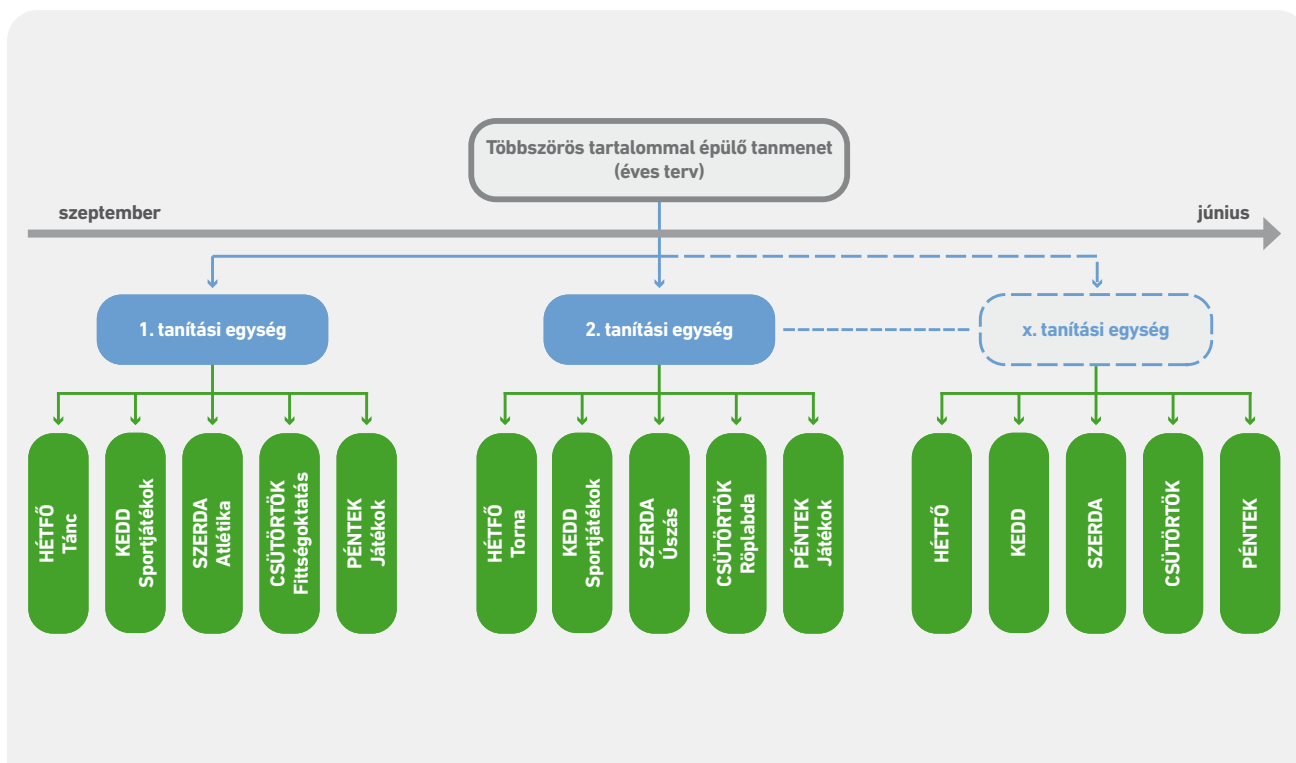
Torna jellegű feladatmegoldások (12 óra): hétfő (NT), kedd (TSZ), csütörtök (NT)

8. TÉMAEGYSÉG

Fittségoktatás, az erőállóképesség-fejlesztés lehetőségei (8 óra): szerda (Kondi), péntek (OT)

*NT = nagyterem, TSZ = tornaszoba, Kondi = konditerem, OT = osztályterem

12.7. táblázat: Párhuzamosan épülő tanmenet – példa



12.7. ábra: Többszörös tartalommal épülő tanmenet szerkezeti modellje

Ellenkező esetben az egyes témaegységek a változó óraszámok miatt nagyon megnehezítik az oktatási folyamatok áttekintését, ami így könnyedén csaphat át ad-hoc foglalkoztatássá. Lehetséges ugyanakkor, hogy minden témaegységet azonos órakerettel vagy időben összeérő módon tervezünk. (Ez az ésszerű.) A modell előnye, hogy a mostohább infrastrukturális környezethez történő tananyagillesztés könnyebben megvalósulhat. Bizonyos napokra rendszeresíthetők egyes témakörök, ami jól követhető a diákok számára, ahogyan azt a 12.7. ábra is mutatja. Hátránya a tananyagstruktúra rendkívüli diverzitása, s ezzel a tanulási figyelem szétszóródása.

Az oktatás jellemző megközelítésévé utóbbi modellben az úgynevezett **multiaktivitás** válik, ami nem teszi lehetővé az elmélyülést egy-egy témakörben (a heti visszatérés nagymértékű felejtéssel járhat együtt). A multiaktivitásra építő, a felső tagozattól jellemző oktatáselrendezési elképzelésekkel szemben (amit a nemzetközi irodalomban „svédasztal tantervnek” neveznek – Tannehill és mtsai., 2015) számos kritika olvasható. Ha egy tantervbe és tanmenetbe túl sok tar-

talmat „gyömöszölnék bele”, akkor a kialakuló rövid tanítási egységek feldolgozásával és a koncentrikusan visszatérő tananyaggal nem biztosított a kellő mélységű elsajátítás, ami hátráltatja a tanulást és a motivációt.

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a rövid tanegységek kínálta néhány tanóra alatt a diákok egy adott sportág vagy aktivitás alapttechnikáit gyakorolják (pl. kosárlabdában elindulás, megállás, sarkazás, mellső átadás, fektetett dobás), amit a továbbiakban alacsony hatékonyságú, teljes létszámú játékban azonnal alkalmazni is próbálnak. Így az oktatás túl rövid, kapkodó, amit kizárólag a legügyesebbek képesek lekövetni, sikeresen megbirkózni vele. Ennek következménye, hogy a tanulók jelentős része az elégséges készségfejlődés hiányában alig fejlődik, és kudarccal terheltlen vesz részt a játékokban és a teljes folyamatban.

Didaktikai koncepciónkban ezt a típust ezért nem is javasoljuk az iskolai testnevelésben.

12.9. Az életkori sajátosságokhoz való igazodás a tanmenettervezés során

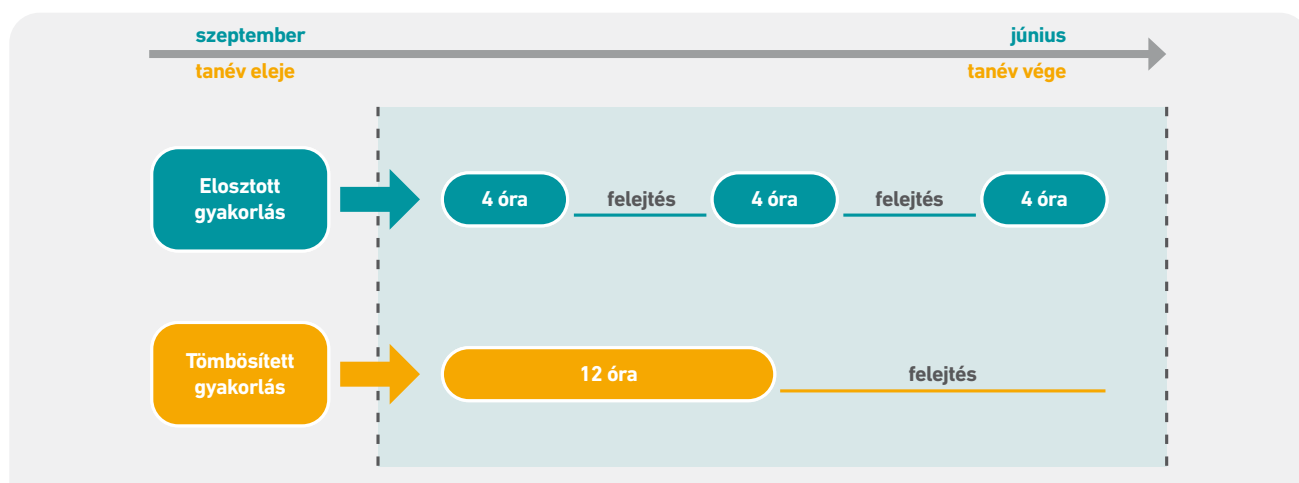
A tantárgyi tervezési munkának igazodnia kell az életkori sajátosságokhoz. Ennek nem csupán a tanórai tartalom szintjén kell megjelennie, hanem az éves tervezési folyamatban is. Általános ajánlásunk, hogy az **alsó tagozattól kezdve fokozatosan növekedjen az egy témára (mozgásanyag, fejlesztési feladat ismeretanyag), témakörre tervezett órák száma**. Ez természetesen részben függ a tananyag természetétől is, de alsó tagozatban nagyon ritka az olyan mozgásanyag, amelyet sok órán keresztül szükséges felépíteni.

Az általános iskola első öt évfolyamán, ahol az alapvető mozgáskészségek fejlesztése dominál törekedni kell rá, hogy egy adott készség fejlesztését többször, kisebb dózisokban valósítsuk meg. Erre a tervezés során úgynevezett **tematikus blokkok** elkészítése szolgál (lásd a következőkben az alsó tagozatra vonatkozó ajánlásunkat), amely lehetővé teszi, hogy évente egy adott mozgáskészség vagy ismeretanyag tanulását (tanórai célok szintjén) akár 2–4-szer is elővegyük. Mozgástanulási szempontból ez a típusú **elosztott ter-**

vezés a kutatások szerint kedvezőbb a tanulásra nézve, mint a **tömbösített tervezés**. A kétféle tartalomrendezést a 12.8. ábra érzékelteti.

Egyes szerzők, mint például *Rovegno* és *Bandhauer* (2016) óvodában és első-második évfolyamon 2-6 órából álló tematikus blokkokat javasolnak, amelyben 2-3 alapvető mozgáskészség feldolgozása és gyakorlása történik meg. A tanulás hatékonysága és az érdeklődés fenntartása szempontjából ez jóval kedvezőbb feltételeket teremt, mintha a hagyományos, 8–12 órás témaegységekben gondolkodva haladnánk a tananyaggal. A középiskolai testnevelésben ugyanakkor a jelenlegi ajánlások egyértelműen a megszokottnál hosszabb, akár 20 órás témaegységeket javasolnak, amelyek ritkábban ismétlődnek, mint az alacsonyabb iskolai évfolyamokon (lásd Buck és mtsai., 2007).

A témaegységek hosszát a 12.8. táblázatnak megfelelően javasoljuk kialakítani.



12.8. ábra: Az elosztott és tömbösített tervezés sémái

	ÓVODA – 2. ÉVF.	3–6. ÉVF.	7–9. ÉVF.	10–12. ÉVF.
Javasolt óraszám	2–6 óra	4–12 óra	10–15 óra	15–20 óra

12.8. táblázat: Javasolt témaegység óraszámok a különböző évfolyamokon

12.10. Az alsó tagozatos testnevelés blokkrendszerű tanmenete

Az alsó tagozatos testnevelés tantervi rendszerezése hagyományosan eltér a későbbi pedagógiai szakaszokétól. Az itt megvalósítandó tervezési formulát a blokkrendszerű tanmenetnek nevezzük. (Ez a forma alkalmazható az óvodai szintéren is.) Ennek okairól korábban már írtunk. Az alapvető mozgáskészségek oktatásához és a mozgáskonceptiók elsajátításához a hagyományos témaegység-időkeretek (jellemzően 6–12 óra) nem illeszkednek. Ehelyett rövid, tematikus blokkokat érdemes kialakítani.

A **blokkrendszerű tanmenet** a lineáris tanmenettípus változata, amikor a tananyag természetéből fakadóan nem szükséges 2–6 óránál több időt tölteni egy témával, hanem a 12.8. ábrának megfelelően többször vizsgáljuk a tudunk tért az adott készség vagy ismeretanyag kiterjesztésére, elmélyítésére. Ennek lehetősége nagymértékben függ az adott évben megvalósítandó tartalom mennyiségétől, illetve az egyes tartalmi elemek összekapcsolásától – például játéktevékenység segítségével.

A 2012-es kerettanterv tartalmát és ajánlott óraszámait alapul véve a 2. számú melléklet mutat példát a blokkrendszerű tanmenet tematikus blokkjainak kialakítására. A benne lévő tematikaegység-elnevezések és

óraszámok a 2012-es kerettanterv ajánlott hangsúlyait követik azzal a különbséggel, hogy a hangsúlyokat a saját elképzelésünkhöz illeszkedően tovább bontottuk évfolyamszintre. Az egyes tematikai egységeken belül alakítottuk ki a tematikus blokkokat. Az óraszámok eltérései évről évre jól követik a 2012-es kerettanterv által is követett mozgásfejlődési jellemzőkből adódó fejlesztési igényeket. Nem véletlen, hogy pl. 4. évfolyamra fokozatosan emelkedik a sportjátékelőkészítő tartalom óraszámja. A táblázat 14 óra elmaradó órával számol, ezért 166 az éves óraszám. A 166 órában benne van a szabadon felhasználható (esetünkben) 10%-os órakeret 18 órája szétosztva az egyes tematikai egységek között.

A tematikus blokkok kialakításával az éves óraszámot az osztály oktatási igényeihez igazíthatjuk, s ezt követően kezdődhet meg az egyes blokkok részletes tartalmi megtervezése (melyik blokkban milyen célokra tűzünk ki, azok hogyan épülnek egymásra) és évközi, időrendi elrendezése (mit, mikor tanítunk).

Az óraszámok kalkulációjához egyébként érdemes egy automatikusan számoló Excel-táblát készíteni, amely nagyban megkönnyíti az óraszámok finomhangolását, pontosítását.

Összefoglalás

A pedagógiai tervezés folyamatának pedagógusi szintjét érintő feladatai közül a két legfontosabb a munkaközösségi szintű tervezés, valamint az éves tanítási-tanulási folyamat megtervezése, amit tanmenetnek nevezünk.

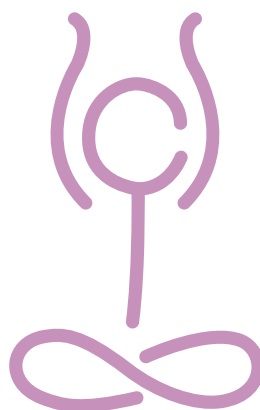
A munkaközösségi tervezés célja, hogy az iskolai oktató-nevelő munkához kapcsolódó közvetlen feladatokat az adott évre vonatkozóan megtervezzük, továbbá a munkaközösséget érintő infrastrukturális és szakmai kérdéseket egyeztessük. Ide kapcsolódik a testnevelési órarend, a helyszínbeosztás, valamint a tanmenetek összehangolásának feladatai.

A tanmenettervezés egy-egy osztály vagy tanulócsoporthoz éves tanítási-tanulási folyamatának kialakítását jelenti, amelyet minden év elején szükséges elkészíteni. A hagyományos tanmenettervezés tanítási egységekben gondolkodik, amelyek tartalmilag nagyon eltérő tématerületek párhuzamos feldolgozását jelentik a gyakorlatban. Könyvünk ajánlása ugyanakkor, hogy törekedjünk minél inkább homogén, azaz egy témakör (tematikai egység) mentén kialakított úgynevezett témaegységekből történő oktatási folyamat kialakítására. Ezt a rendelkezésre álló infrastruktúra nagymértékben befolyásolja, ezért a tartalom homogenitása szerint felépíthetünk lineárisan, párhuzamosan és többszörös tartalommal felépített tanmenetet.

A tanmenetben kialakított témaegységek időbeli hosszát a tanított osztály életkora befolyásolja, így alsó tagozaton alacsonyabb óraszámok, középiskolában pedig jóval magasabb óraszámok alkossanak egy-egy témaegységet. Az alsó tagozaton az alapvető mozgás-

készségeket kiemelten kezelő tanmenetet blokkrendszerű tanmenetnek nevezzük.

A tanmenetet felépítő témaegységek logikáját az szűk értelemben vett oktatási folyamat képezi, amely leképezi a didaktikai fő feladatokat, úgymint a bevezetést, a feldolgozó és alkalmazó gyakorlást, illetve a témazárást, amely magában foglalja a tanulási teljesítmény ellenőrzését, értékelését és visszajelzését.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Érveljen a pedagógiai tervezés hasznossága mellett!
2. Mutassa be a pedagógiai tervezés különböző szintjeit!
3. Képzelve el, hogy a testnevelés-munkaközösség tagjaként egy éves munkatervet kell készítenie! Milyen tartalmi területekre fókuszálna?
4. Milyen szempontokat javasolna figyelembe venni az órarendet elkészítő kollégája számára?
5. Soroljon fel különböző feladattípusokat az oktatási folyamat kialakítása érdekében!
6. Rajzolja le az oktatási folyamat többdimenziós modelljét, és hasonlítsa össze a Nagy Sándor-féle elmélettel! Milyen hasonlóságokat és különbségeket tudna megfogalmazni?
7. Írjon össze magának legalább hat tartalmi elemet, amelyet a tanmenetnek tartalmaznia kell!
8. Milyen tanmenettípusokat ismer tartalmi mélységük szerint?
9. Milyen tanmenettípusokat ismer a tartalom homogenitása szempontjából, és hogyan nevezzük azokat?
10. Képzelve el, hogy másodikos, hatodikos és tizedikes osztályoknak készít tanmenetet! Hány órás témaegységeket építené fel?
11. Miben más az alsó tagozatos testnevelésben ajánlott blokkrendszerű tanmenet a későbbi osztályfokokon használatos tanmenettől?

Irodalomjegyzék a 12. fejezethez

- Báthory Béla (1994). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: Magyar Testnevelés Egyetem.
- Bély Miklós, & Kálmánczhey Zoltán (1972). *Testneveléstudomány* (2. javított kiadás). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Buck, M. M., Lund, J. L., Harrison, J. M., & Cook, C. B. (2007). *Instructional strategies for secondary school physical education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hunyady Györgyné, & M. Nádasi Mária (2008). A pedagógiai tervezés. In Lénárd Sándor & Rapos Nóra (Eds.), *Adaptív oktatás – Szöveggyűjtemény, II. kötet: Az adaptív iskola* (pp. 93-117). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Kotschy Beáta (2000). *A pedagógiai tervezésre való felkészülés a tanárképzésben*. Doktori disszertáció. Budapest: BME.
- Makszin Imre (1985). Az oktatás és tanulás folyamata. In Báthory Béla (Ed.), *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: Sport.
- Makszin Imre (2002). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Makszin Imre (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Nagy Sándor (1981). *Az oktatástudomány alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy Sándor (1993). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest: Volos Kiadó.
- Ollé János (2007). *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE PPK.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Stroot, S. A., & Morton, P. J. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 213-222.
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Vickers, J. N. (1983). The role of expert knowledge structures in an instructional design model for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 17-32.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers Inc.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

www.tesim.hu





13

A TANMENET, A TÉMATERV ÉS A TANÍTÁSI ÓRA TERVEZÉSE



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A tanmenet tervezésének 10 lépéses, kimenetorientált modellje
- A témaegységek felépítése, a tematikus tervezés
- A tanórák tervezésének jelentősége a pedagógiai gyakorlatban
- Egy reflektív óraterv sablonjának tartalmi és szerkezeti összetevői
- Kiemelendő óratervezési elvek és szempontok
- A tanítványok tervezésbe való bekapcsolásának lehetőségei
- Javaslatok a mindennapok tervezési gyakorlatához

A 12. fejezetben részletesen bemutatuk a pedagógiai tervezés legfontosabb ismereteit a testnevelés szempontjából. Erre építve ebben a fejezetben konkrét példákat és sablonokat alakított-

tunk ki a tanmenet, a tématervek és a tanítási órák tervezésének korszerű metodikájához. A teljes folyamatot egy 10 lépésből álló modell segítségével mutatjuk be.

13.1. A tanmenettervezés kimenetorientált modellje

A 11. fejezet 11.7. ábrája segítségével bemutatuk a fordított tervezés logikai jellemzőit a tantervfejlesztés kapcsán. Ennek lényege az volt, hogy a tanterv kiindulópontját a középiskola végén elvárt tanulási kimenetek jelentik (amelyekre az érettségi vizsgának természetesen reflektálnia kell), és innen indulva halad a tantervfejlesztés a felső tagozat, majd az alsó tagozat irányába.

Korábban írtunk arról is, hogy az iskolák a helyi tantervüket a központi kerettantervek kétéves ciklusaiból visszabontva, éves szintre határozzák meg. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az első, harmadik, ötödik, hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyamra iskolai szinten határozandók meg az elvárt kimenetek és a hazai kerettantervi szabályozásnak megfelelően a tanterv tananyagtartalma (fejlesztési feladatok) is. Ebből tudjuk elkezdni, majd leképezni a tanmenetünket.

A következőkben egy olyan tanmenet tervezési modellt mutatunk be, amely a reflektív tervezés jellemzőit szem előtt tartva segíti a színvonalas pedagógiai munka felépítését. Ne feledjük, hogy a tanmenet az éves tanítási-tanulási térképünk lesz, ami a testnevelés minőségi megvalósításának alapfeltétele. A gondolkodásunkat **az oktatási folyamat céljának tanulási eredmények formájában megfogalmazható konkrétumai vezetik**, azaz hogy egy adott oktatási tartalom kapcsán hova szeretnénk eljutni.

A tervezési folyamat 10 lépését összefoglalóan és előljáróban a 13.1. ábrán mutatjuk be.

1. LÉPÉS – A TANMENETKÉSZÍTÉS MEGKEZDÉSÉHEZ SZÜKSÉGES ELŐZETES SZEMPONTOK

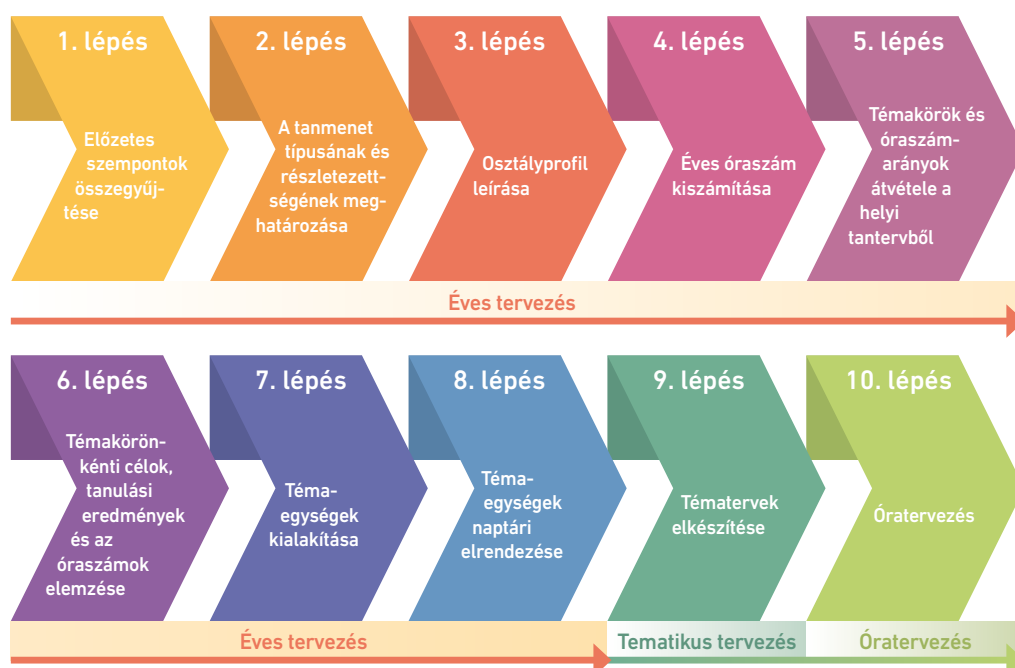
Mielőtt nekilátunk a konkrét tervezési munkának, jó néhány előzetes szempontot át kell gondolnunk, amelyek alapjaiban befolyásolják azt, hogy milyen tanmenetet célszerű készítenünk.

- Hányadik évfolyam(ok)ra készítjük a tanmenetet (melyek a fő tartalmak)?
- Várhatóan milyen sporteszközök, szerek, oktatástechnológiai eszközök lesznek szükségesek, azok rendelkezésre állnak-e?

- Milyen infrastrukturális lehetőségekkel számolhatunk, azaz milyen időkeretben használhatunk tornatermet, sportudvart, illetve egyéb helyszíneket (pl. közparkot, sportlétesítményt, uszodát) az év során?
- Az iskola pedagógiai programja alapján tárjuk fel, hogy befolyásolja-e a tervezésünket valamilyen módszertani meghatározottság! Külön tervezési megfontolásokat igényel ugyanis, ha egy iskola epochális (ciklikus rendszerű, más szóval tantárgytömbösített) rendszerben tanít, interdiszciplináris tanulásszervezésben vagy teamtanításban is gondolkodik (ami a pedagógusok előrehaladásának tartalmi összehangolását igényli), vagy éppen a projekt-oktatást helyezi előtérbe. Mindezek befolyásolják-e a testnevelés tanítását?
- Ha új osztályt veszünk át, akkor elengedhetetlen, hogy konzultáljunk azzal a pedagógussal, aki korábban tanította őket. Az osztályprofil elkészítéséhez az ő szakmai iránymutatásai szükséges előzményeket jelentenek.

2. LÉPÉS – A TANMENET ALAPTÍPUSÁNAK ÉS RÉSZLETEZETTSÉGÉNEK MEGHATÁROZÁSA

Az előzetesen összegyűjtött információk birtokában meghozhatjuk azt a döntést, hogy lineárisan, párhuzamosan vagy többszörös tartalommal épülő tanmenetet készítünk. Azt is válasszuk ki, hogy egyszerűsített vagy



13.1. ábra: A kimenetorientált tanmenetkészítés folyamatának modellje

részletezett lesz a tanmenetünk, azaz milyen tartalmi mélységet célzunk meg az év eleji tervezőmunkában! Javaslatunk a részletezett tanmenet mindaddig, míg a tervezés ilyen jellegű mélysége segíti a tanítási folyamatot. A pályavitel későbbi szakaszában hatékony lehet az egyszerűsített tanmenet is, de ne feledjük az előző fejezetben jelzetteket, hogy ebben az esetben a tanítási folyamat során jelentkezik ismét tervezési feladat.

Az oktatási helyszínek lehetőségei meghatározók arra nézve, hogy hetente egy adott osztály mely napokon használhat például teljes tornatermet vagy sportudvart. A helyi tanterv elkészítésekor ez vélhetően szempont volt. A feltételrendszer sajnos már a tervezés elején hatással van a tanmenet tartalmi felépítésére, hiszen nem összehasonlítható, ha hetente öt alkalommal tudunk teljes tornatermi órát tartani, vagy egyszer sem. Márpedig ez akár osztályonként is eltérhet. A kérdéskör egyik oldalról a témaegységek időbeli (párhuzamos vagy egymást követő) elrendezését befolyásolja, másik oldalról pedig azt, hogy egyáltalán milyen tartalmi elemek dolgozhatók fel az egyes tantervi témakörökből (pl. a tornaszerek hiányában lekorlátozódik a tornaoktatás tartalma). Sajnos kevés iskolában adatik meg, hogy e két szemponttal ne kelljen foglalkozni a tervezés során.

3. LÉPÉS – AZ OSZTÁLYPROFIL LEÍRÁSA

Az osztályprofil tartalmazza az adott tanulócsoport általános és rövid jellemzését, ami befolyásolja a tervezési munkánkat. A tanmenet osztályprofilja az oktatás és tanulásszervezés szempontjából lényeges jellemzőkre koncentrálnon.

- Az osztály létszáma és a fiúk/lányok aránya az általános jellemzők közé tartozik.
- Az osztály megismerése alapján kitérhetünk az osztály működési jellemzőire olyan kérdések mentén, mint például:
 - mennyire motiváltak, milyen az általános attitűd a tantárgy iránt;
 - melyek azok a tananyagterületek, ahol felkészültek;
 - melyek azok, ahol viszont hiányosságok mutatkoznak.

- Vegyük elő az előző évi tanulói teljesítményeket az egyes témakörökhöz kapcsoltan, és elevenítsük fel a tapasztalatainkat, ezt építsük be az osztályprofilba!
- Jelenítsük meg az előző évből esetlegesen elmaradó tartalmi pótlásokat, amit be kell illeszteni az éves programba!
- Jelöljük meg azokat a tanulókat és jellemzőiket, akik tehetséggondozási, gyógypedagógiai vagy gyógytestnevelési szempontból külön figyelmet igényelnek!
- Az osztály szociális viszonyai, közösségi sajátosságai további szempontot jelenthetnek, amit például a módszerek megválasztásakor érdemes lesz figyelembe venni (páros, csoportos munkaformáknál).

PÉLDA A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL „Az ötödikesek nem tudnak semmit!”

Gyakran okoz nézeteltérést a pedagógusok között, hogy nem ismerik egymás elvárásait, illetve a későbbi iskolafokok tantervi tartalmait. Jellemzően a középiskola kezdetén az általános iskolai tanárookra, a felső tagozat kezdetén az alsó tagozatra, alsó tagozatban pedig az óvodára „mutogatnak” egyesek, nehezményezve a diákok előzetes felkészültségbeli hiányosságait. Ennek a jelenségnek számos oka van, mi azonban inkább a megoldásra kívánunk koncentrálni. Célszerű a tervezési folyamat során készülni arra, hogy a felső tagozatba (vagy középiskolába) lépő tanítványaink alapvető tudásáról információt gyűjtsünk, és egy önálló témaegységben átismételjük (esetleg megtanítsuk) azokat az alapokat, amelyek szükségesek a következő időszak oktatásához. Tipikusan itt az alapvető mozgáskészségekben megmutató hiányosságok pótlására gondolunk, amely életkortól függetlenül bármikor probléma lehet. Komolyabb hiányosságok esetén sajnos fel kell borítani az eredeti folyamattervet, és elsőként a lemaradások pótlását, újratanulását kell megvalósítanunk.

4. LÉPÉS – AZ ÉVES TANTÁRGYI ÓRASZÁM MEGHATÁROZÁSA

Az éves tantárgyi óraszám függ a tanév rendjétől és az iskola egyéb elfoglaltságaitól (tanítás nélküli munkanapok, osztálykirándulások, projektnapok/hetek, farsang stb.). Ha az említett óraelmaradások száma bizonytalan, érdemes kb. 10-12 órát számolni az elmaradó órákra. Ezen felül további órák fenntartása lehet szükséges a szabadon felhasználható órakeretben, amely így akár 15-20%-kal is csökkentheti az éves megvalósuló óraszámot. Ide kapcsolódik, hogy a mindennapos testnevelés oktatása 5 órás műveltségi területi oktatásban vagy egyéb órafelosztási konstrukciókban (pl. 4 + 1, 3 + 2) is történhet, ami az éves bruttó óraszámot elsődlegesen meghatározó tényező.

A bruttó óraszám a tantárgy évi összes óráját takarja, amiből első körben le kell vonni az elmaradó órákat, majd el kell dönteni a szabadon felhasználható órakeret funkcióját. Amennyiben utóbbit nem a műveltségi területi oktatás keretein belül használjuk fel, akkor lényegében csak a kötött órakeretünk marad, mint nettó óraszám. 36 hetes oktatási évet alapul véve, heti 5 órával és 12 elmaradó órával számolva marad $180 - 12 = 168$ óra. Ebből még 10% lehet a szabadon felhasználható órakeretünk (amit a tantervben nem rögzített tartalommal is tölthetünk), ami 18 óra. Végül 150 órányi nettó (kötött) órakeretünk marad az adott évre. (Megjegyezzük, hogy a szabadon felhasználható órák száma a hatályos jogszabályoktól függ, ezt mindig figyelembe kell venni a tervezés során.)

5. LÉPÉS – A TÉMAKÖRÖK (TEMATIKAI EGYSÉGEK)¹ ÉS ÓRASZÁMARÁNYAINAK ÁTVÉTELE A HELYI TANTERVBŐL

A következő lépésben a helyi tantervet alapul véve, az adott évfolyamhoz kapcsolódóan át kell vezetnünk a tanmenetbe a tantervi témaköröket. A témakörök tantervi struktúrája lehetővé teszi, hogy azok elnevezései egy az egyben megjelenjenek a tanmenetben. Ilyen témakörök a KT 2020 alapján például az „*atlétikai jellegű feladatmegoldások*”, „*torna jellegű feladatmegoldások*” vagy az „*alternatív környezetben üzhető mozgásformák*”. Ezek a helyi tantervben természetesen benne foglal-

tatnak. Az egyes témakörökben javasolt óraszámok pedig jó kiindulópontot jelentenek a nettó óraszámokhoz igazodó témakörönkénti órafelosztás pontosításában, mivel a helyi tantervi óraszámok és a valós évi óraszám biztosan különbözni fog.

Emlékezzünk vissza az előző fejezetre, ahol a helyi tanterv készítése kapcsán bemutattuk az egyes témakörök óraszámainak évenkénti optimalizálási lehetőségeit! Ennek igénye a tanmenetkészítés kapcsán is felmerülhet, ilyenkor kezdeményezhetjük a helyi tanterv módosítását.

Ezen a ponton már fontos lesz a tanmenet formai szerkezete, innentől ugyanis már ebbe célszerű dolgoznunk.

6. LÉPÉS – A HELYI TANTERV TÉMAKÖRÖNKÉNTI CÉLJAINAK, TANULÁSI EREDMÉNYEINEK ÉS A KAPCSOLÓDÓ ÓRASZÁMAINAK ELEMZÉSE

A témakörök átvételét követően számba kell vennünk az egyes témakörökhöz rendelt éves oktatási/fejlesztési célok és eredmények tartalmát és számát. Tartalmi megközelítésben, ha ezek nem kellően konkrétak (specifikusak), akkor pontosítanunk kell azokat, hogy közvetlenül felhasználhatókká váljanak. (Sajnos ez rendszeres probléma a helyi tantervek tanmenetté alakításában, ami helyi tantervi módosításhoz is vezethet.)

A tanmenet szempontjából jelentőségteljes, hogy **konkrét, értékelhető tanulási eredményelvárásokat fogalmazzunk meg** diákjaink (és önmagunk) számára az egyes témakörökhöz rendeltén. Ebben az elvárt tanulási teljesítmények kritériumorientált megfogalmazása lesz a kulcs, hiszen ez mutatja, hogy hova szeretnénk eljutni osztályainkkal az adott témakörben (lásd kapcsolódásként az értékeléssel foglalkozó fejezeteket). Az érvényben lévő tantervek sokkal inkább általános tanulási kimeneteket fogalmaznak meg, amelyek gyakorlati felhasználhatósága akadályozott. Az általános tanulási eredmények elemzése, lebontása és konkretizálása jelenti az értékelést is szolgálni képes **specifikus tanulási eredmények** megfogalmazását, amelyet a 7. lépésben kialakítandó témaegységekkel összhangban lesz célszerű megtenni.



Számosság alapján pedig az lesz fontos, hogy az éves óraszám tükrében **az egyes témakörökre és a kapcsolódó tanulási eredményekre szánt időkeret hány órát jelent.** Másként megfogalmazva kiszámolható, hogy egy adott tanulási eredmény eléréséhez hány tanóra biztosított. Ezen a ponton merülhetnek fel komoly problémák egy tanterv megvalósíthatóságával kapcsolatban. Ha túl sok a tanulási cél, akkor felületes lesz az elsajátítás, ha viszont túl kevés, akkor pazarló. Az optimalizálást segíti a következő példa.

A TANULÁSI CÉLOK ELÉRÉSE ÉS A REÁLIS ÉVES CÉLMENNYISÉG KIALAKÍTÁSA PÉLDA

Az alapvető mozgáskészségek stabil végrehajtásához minimum 120–180 perc irányított gyakorlás szükséges testnevelésórán (Wessel és Kelly, 1986; Buck és mtsai., 2007). A fiatalabb tanulók és a komplexebb készségek kialakítása számára hosszabb idő kell a tanuláshoz, az idősebbek számára és az egyszerűbb készségek elsajátításához rövidebb. Ha ezt az időkeretet átszámítjuk tanórába, akkor látjuk, hogy ez 3-4 db 45 perces tanórát jelent. Viszont nem a teljes óra zajlik gyakorlással, hanem jó esetben a fele, ezért meg kell szoroznunk kettővel az óraszámot, hogy egy-egy alapvető mozgáskészség stabil elsajátítása megtörténhessen. Így **optimálisan 6-8 tanítási órát kell fordítanunk egy-egy készség oktatására.** Ha heti 3 órás rendszerben, évi 100 megvalósult órával és 50%-os aktív mozgásidővel számolunk ($100/6$ és $100/8$), akkor összesen **12-16 db alapvető mozgáskészségre vonatkozó elsajátítási cél** valósítható meg reálisan. Pesszimistább becsléssel (pl. 25%-os aktív időkerettel) viszont ennél jelentősebb óraszámokkal kell kalkulálni célonként. Ebből a számítási elvből hipotetikusan következik, hogy a mindennapos testnevelésben évi 170 órával számolva és 7 órás átlagértéket alapul véve, reálisan kb. 25 célt valósíthatunk meg. Az érték természetesen nagymértékben függ az adott tanév oktatási céljainak összetettségétől. Ezt a számítási elvet a tantervfejlesztésben is érdemes figyelembe venni.

Ennek a lépésnek a megvalósításához hasznos, ha a helyi tantervi témaköröket a vonatkozó célokkal (vagy tanulási eredményekkel) és az ajánlott óraszámokkal együtt egy táblázatba vezetjük fel. A 13.1. táblázatban egy ilyen példát mutatunk – esetünkben helyi tanterv helyett – a 2020-as kerettanterv 5-6. évfolyamát alapul véve, azt az 5. évfolyamra visszabontva. A táblázatban színnel kiemeltük azt a három tanulási eredményt, amellyel az adott évfolyamon nem foglalkozunk, azokra majd a következő évben kerítünk sort.

7. LÉPÉS – A TÉMAEGYSÉGEK KIALAKÍTÁSA

A következő lépésben létre kell hoznunk a tanmenetünk legfontosabb összetevőjét, mégpedig a témaegységeket. Ehhez előzetesen már ismerjük a témakörök tanulási eredményeinek jellemzőit és azok számát, valamint az ajánlott teljes óraszámot is mellérendeltük, amit így felbonthatunk több kisebb egységre (amennyiben szükséges).

Ahogy már többször említettük, a témaegységek viszonylag homogén tartalmat jelentenek, amelyek vagy lehetővé teszik, vagy jelentősen hozzájárulnak egy témakör tanulási céljainak eléréséhez (egy tanulási cél az év folyamán több témaegységen átnyúlóan is megvalósulhat).

A témaegységek hossza több mindentől függ, így:

- a témakör teljes óraszámától (pl. 10 órás témakör nem célszerű kettébontani, ekkor a teljes témakör feldolgozása egy témaegységben zajlik);
- a tartalma természetétől (pl. alapvető mozgáskészség feldolgozása vagy sportági feldolgozás);
- a tanulók életkorától (pl. középiskolában hosszabb egységek, alsóban rövidebb blokkokban tervezünk);
- a témakörben elérendő tanulási eredmények jellemzőitől (minőségi és mennyiségi értelemben).

A témaegységek kialakítását a 13.1. táblázatot továbbfejlesztve, a 13.2. táblázat alapján javasoljuk megtenni. Eszerint minden témakör vonatkozásában döntés szükséges arról, hogy hány témaegységre bontjuk, és az egyes témaegységekben mely tanulási eredmények

TÉMAKÖR NEVE	TÉMAKÖRRE SZÁNT ÓRASZÁM (ÓRA)	ÁLTALÁNOS TANULÁSI EREDMÉNYEK SZÁMA (DB)	ÁLTALÁNOS (TANTERVI) TANULÁSI EREDMÉNYEK MEGNEVEZÉSE ²
I. Gimnasztika és rendgyakorlatok – prevenció, relaxáció	18	2	I.1. Megnevez és bemutat egyszerű relaxációs gyakorlatokat. I.2. Mindennapi sporttevékenységébe tudatosan beépíti a korrekciós gyakorlatokat. I.3. A helyes testtartás egészségre gyakorolt pozitív hatásai ismeretében önállóan is kezdeményez ilyen tevékenységet.
II. Atlétikai jellegű feladatmegoldások	23	2	II.1. Futótechnikája – összefüggő cselekvéssor részeként – eltérést mutat a vágta- és a tartós futás közben. II.2. Magabiztosan alkalmazza a távol- és magasugrás, valamint a kislabdahajtás és súlylökés – számára megfelelő – technikáit.
III. Torna jellegű feladatmegoldások	23	1	III.1. Segítségadással képes egy-egy általa kiválasztott tornaelem bemutatására és a tanult elemekből önállóan alkotott gyakorlatsor kivitelezésére.
IV. Sportjátékok	35	3	IV.1. A sportjátékok előkészítő kispályáiban tudatosan és célszerűen alkalmazza a technikai és taktikai elemeket. IV.2. A testnevelési és sportjáték közben célszerű, hatékony játék- és együttműködési készséget mutat. IV.3. A tanult testnevelési és népi játékok mellett folyamatosan, jól koordináltan végzi a választott sportjátékokat.
V. Testnevelési és népi játékok	17	2	V.1. A sportjátékok előkészítő kispályáiban tudatosan és célszerűen alkalmazza a technikai és taktikai elemeket. V.2. A tanult testnevelési és népi játékok mellett folyamatosan, jól koordináltan végzi a választott sportjátékokat.
VI. Önvédelmi és küzdősportok	20	2	VI.1. A küzdő jellegű feladatokban életkorának megfelelő asszertivitást mutatva tudatosan és célszerűen alkalmazza a támadó és védő szerepeknek megfelelő technikai és taktikai elemeket. VI.2. A tanári irányítást követve, a mozgás sebességét növelve hajt végre önvédelmi fogásokat, ütéseket, rúgásokat, védéseket és ellentámadásokat.
VII. Alternatív környezetben üzhető mozgásformák	16	2	VII.1. Ellenőrzött tevékenység keretében rendszeresen mozog, edz, sportol a szabad levegőn, egyúttal tudatosan felkészül az időjárás kellemetlen hatásainak elviselésére sportolás közben. VII.2. A szabadban végzett foglalkozások során nem csupán ügyel környezet tisztaságára és rendjére, hanem erre felhívja társai figyelmét is.
VIII. Úszás	18	3	VIII.3. Tudatosan, összehangoltan végzi a korrekciós gyakorlatait és uszodai tevékenységét, azok megvalósítása automatikussá, mindennapi életének részévé válik.
Összesen	170	18	

13.1. táblázat: A tanmenetben feldolgozandó témakörök, óraszámaik és tanulási eredményeik táblázata



A példában hivatkozott 2020-as kerettanterv tanulási eredményeinek specifikussága nagyfokú különbségeket mutat. Egyes mondatok közvetlenül alkalmazhatók a tanítási-tanulási folyamatban, mások esetében nélkülözhetetlen a tovább-bontás, konkretizálás, illetve a kiegészítés, amit a „fejlesztési feladatok és ismeretek” alapján tudunk csak megtenni.

elérését tűzzük ki célul (vagyis itt már az oktatás sorrendje is tervezendő). Végül óraszámot rendelünk azok reális eléréséhez.

Az egyes témaegységeket célszerű kódolni és elnevezni. Pl. III.a témaegység – Torna 1.

Ebben a rendszerben a római számok (I., II. stb.) jelzik a tantervi témakör-kapcsolódást, a betűjelzések (a, b stb.) magukat a témaegységeket jelölik, amelyek az oktatás sorrendjét is meghatározzák. A témaegység elnevezése segíti a tartalom illesztését, az elnevezés utáni arab sorszám pedig a helyét az adott évfolyamciklusra (1, 2, esetleg 4 év) vonatkozóan. Ez azt jelenti, hogy pl. a Torna 1. elnevezésű témaegység értelemszerűen megelőzi a Torna 2. és Torna 3. tartalmait.

A táblázat utolsó oszlopában jelenítsük meg az adott témaegységben fókuszált, specifikus tanulási eredmény(ek)e)t. Ahogy korábban már több alkalommal is jeleztük – ha ezek hiányosan állnak rendelkezésre, akkor nekünk kell megfogalmazni azokat. Ebben nyújt segítséget a www.tesim.hu tanmenettervező alkalmazás ún. indikátorlistája, amely tanulási eredmények rendszerezett tárháza.

A 2020-as kerettantervben sajnos több, alapvető fontosságú területre vonatkozóan hiányoznak tanulási eredmények. Ezt a problémát kezelve szükséges, hogy helyenként kiegészítő tanulási eredményeket fogalmazzunk meg (ez szükséges lehet a helyi tanterv szintjén is). A kiegészítő jelző nem a tanulási eredmény másodlagosságát hivatott mutatni, hanem az esetleges tantervi hiányosságokat kívánja pótolni, áthidalni.

8. LÉPÉS – A TÉMAEGYSÉGEK NAPTÁRI ELRENDEZÉSE

A 7. lépésben kialakítottuk az egyes témaegységeket, tanulási eredményeket és óraszámokat rendeltünk hozzájuk. Ezen a ponton kétféle útvonalon haladhatunk tovább attól függően, hogy egyszerűsített vagy részletezett tanmenettípust választottunk. Az első esetben nekiláthatunk a témaegységeink naptári elrendezéséhez, utóbbi esetben viszont érdemes először a téma-tervezést (azaz a témaegységek részletes kidolgozását)

megvalósítani (9. lépés), és utána rátérni a naptári elrendezésre.

A tanmenettervezés hagyományos ajánlása, hogy jelöljük meg azokat a tartalmakat (témaegységeket), amelyek tipikusan fedett helyen valósíthatók meg, az időjárási körülmények ugyanis kényszerűen befolyásolják a tervezésünket. Ezt az évszakok alapján időszakai elrendezésnek nevezik (őszi, téli, tavaszi időszak). Ősszel és tavasszal a nagyobb esők, télen pedig a nagyobb hideg és a csapadék (eső vagy hó) befolyásolja, hogy egy adott órán (vagy héten) tudunk-e a szabadban órát vezetni vagy sem. A hóesés, mint a gyerekek által nagyon várt időjárási esemény, ugyancsak fel szokta borítani a tervezett programot (hóban nagyon élvezetes testnevelés-órák tarthatók).

Habár a legtöbb testnevelésórai tartalom feldolgozható szabadterén és teremben egyaránt (persze a rendelkezésre álló infrastruktúra függvényében), mégis a téli időszakban a torna-jellegű mozgásanyag és a küzdőfeladatok az a két téma, amelyet érdemes december eleje és február vége közé és tornaterembe tervezni. A fittségoktatás- és fejlesztés, az atlétika, a sportjátékok, alternatív mozgásrendszerek kültéren és beltéren egyaránt feldolgozhatók, figyelembe véve, hogy bizonyos tartalmakhoz kifejezetten szabadter szükséges.

A fenti szempontok után ezen a ponton újra van lehetőségünk átgondolni, esetleg módosítani, hogy lineáris, párhuzamos vagy többszörös tartalommal építkezünk-e tovább. (Emlékezzünk a 12.8. alfejezetre.) A lineáris elrendezés során egyszerűbb a naptári elrendezés, míg a párhuzamos és többszörös tartalommal építkező tanmenettípus esetén már összetettebb, ahogy ez a javasolt táblázatmodelljeinkben is látszik (13.3. és 13.4. táblázat). Utóbbi esetben az időben és tartalomban összekapcsolt két (vagy több) témaegységből tanítási egységet is képezhetünk.

A részletezett tanmenet esetében pedig további információk is felvezethetők – így például a 13.6. alfejezetben bemutatott didaktikai fő feladatok betűkódokkal (13.5. táblázat), valamint betű- és színkódokkal ellátva (13.6. táblázat).

TÉMAKÖR NEVE	TÉMAKÖRRE SZÁNT ÓRASZÁM (ÓRA)	ÁLTALÁNOS (TANTERVI) TANULÁSI EREDMÉNYEK MEGNEVEZÉSE	TÉMAEGYSÉGEK SZÁMA ÉS A KAPCSOLÓDÓ SPECIFIKUS TANULÁSI EREDMÉNYEK	
I. Gimnasztika és rendgyakorlatok – prevenció, relaxáció	18	I.1. Megnevez és bemutat egyszerű relaxációs gyakorlatokat. I.3. A helyes testtartás egészségre gyakorolt pozitív hatásai ismeretében önállóan is kezdeményez ilyen tevékenységet.	TÉMAEGYSÉG I.A	ÓRASZÁM: 10
			Specifikus tanulási eredmények: I.3.1. Felismeri a helyes és helytelen testtartás közötti különbséget. I.3.2. Bemutat 3 tartásjavító gyakorlatot. I.3.3. Felismer helytelenül végrehajtott alapvető erősítő gyakorlatokat, és bemutatással korigálja azokat.	
			TÉMAEGYSÉG I.B	ÓRASZÁM: 8
		Specifikus tanulási eredmények: I.1.1. Bemutat 3 interaktív relaxációs gyakorlatot párban. Kiegészítő tanulási eredmény: I.K.1. Önállóan tervez és végrehajt 5 db dinamikus nyújtó hatású bemelegítő gyakorlatot.		
II. Atlétikai jellegű feladat- megoldások	23	II.1. Futótechnikája – összefüggő cselekvéssor részeként – eltérést mutat a vágta- és a tartós futás közben. II.2. Magabiztosan alkalmazza a távol- és magasugrás, valamint a kislabdahajítás és súlylökés – számára megfelelő – technikáit.	TÉMAEGYSÉG II.A	ÓRASZÁM: 8
			Specifikus tanulási eredmények: II.1.1. Ismeri a tartós futás és a vágtafutás vezető műveletei közti különbséget. II.1.2. Képes a futás iramát szabályozni, miközben egyenletes tempót diktál.	
			TÉMAEGYSÉG II.B	ÓRASZÁM: 8
			Specifikus tanulási eredmények: II.2.1. Bemutat 3 szabadon választott ugróiskolai gyakorlatot. II.2.2. Felismeri a különbséget a lépő és guggoló távolugrás között. II.2.3. Stabilan hajtja végre a guggoló technikájú távolugrást.	
			TÉMAEGYSÉG II.C	ÓRASZÁM: 7
		Specifikus tanulási eredmények: II.2.4. A kölyökatlétika életkor-specifikus ugrószámait stabilan hajtja végre. II.2.5. Helyből vagy járásból bemutat 3 különböző kislabdahajítás-variációt. II.2.6. Ismeri a hajítás vezető műveleteit.		

13.2. táblázat: A témaegységek kialakítását segítő táblázatmodell – példa

SZEPTEMBER	OKTÓBER	NOVEMBER	DECEMBER	JANUÁR	FEBRUÁR	MÁRCIUS	ÁPRILIS	MÁJUS	JÚNIUS
I.a (10 ó) 09.02–15.	IV.a (12 ó) 09.28–10.14.	VII.a (4 ó) 11.3–8.							
II.a (8 ó) 09.16–27.	II.b (9 ó) 10.15–27.	...							
.....→→→							

13.3. táblázat: Lineáris tartalomfelépítésű tanmenet naptári elrendezésben – példa

1. TANÍTÁSI EGYSÉG		2. TANÍTÁSI EGYSÉG		3. TANÍTÁSI EGYSÉG	...	...	...	...	...
szept. 2–24.		szept. 27 – okt. 15.		...					
H K SZ	C S P	H K SZ	C S P	...					
I.a (10 ó)	IV.a (8 ó)	VI.a (9 ó)	II.a (8 ó)	...					

13.4. táblázat: Párhuzamos tartalomfelépítésű tanmenet naptári elrendezésben – példa

1. TANÍTÁSI EGYSÉG		2. TANÍTÁSI EGYSÉG		3. TANÍTÁSI EGYSÉG		...
I.a (10 óra)		II.a (8 óra)		...		...
szept. 2–15.		szept. 16–27.		...		...
Óra sorszám	Didaktikai fő feladat	Óra sorszám	Didaktikai fő feladat	Óra sorszám	Didaktikai fő feladat	...
1. 2–5. 6–8. 9–10.	B F A Z	1. 2–3. 4–7.ó 8.	B I A Z	...	...	...
B = bevezetés; I = ismétlés; F = feldolgozó gyakorlás; A = alkalmazó gyakorlás; Z = záróértékelés						

13.5 táblázat: Részletezett, lineáris tartalomfelépítésű tanmenet naptári elrendezésben – 1. példa

2021/2022. TANÉV																
Szeptember	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
		B	F			F	F	F	A	A			A	Z	Z	I
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
	I			F	F	A	A	A			Z	...	...	...	...
Október	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
			
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
	
...																
B = bevezetés; I = ismétlés; F = feldolgozó gyakorlás; A = alkalmazó gyakorlás; Z = záróértékelés																

13.6. táblázat: Részletezett, lineáris tartalomfelépítésű tanmenet naptári elrendezésben – 2. példa

A 13.6. táblázatban bemutatott példában az egyes témaegységeket színekkel is jelöltük. A színek a témaegységek időbeliségét mutatja a tervezett óraszámoknak megfelelően. (Az azonos színűek összetartozó egységek.)

A témaegységek éves elrendezésének logikájában néhány további szempontot érdemes szem előtt tartani.

- Kezdjük az évet a tanulóink érdeklődésére számot tartó, játékos, közösségfejlesztő, hangulatteremtő aktivitásokkal, mozgásanyaggal!
- Az év eleji első témaegységek biztosítsanak fizikai, pszichés és szociális ráhangolást, felkészülést az új tanévre!
 - A fizikai felkészülés kb. 3-4 hetes időszakot öleljen fel, tartalmazzon általános fitneszfejlesztési feladatokat, amelyek minél inkább egyénre szabott, fokozatos terhelésnövelést jelentsenek!
 - A pszichés és szociális felkészülés részeként ismételjük át és pontosítsuk a tanórai szabály- és szokásrendszert, a bizalmi alapú tanulási légkör feltételeit, és erősítsük az osztályközösséget!
- Számoljunk a tanítási szünetekkel! Ha lehetőség van rá, akkor a hosszabb szünetek előtt (ősz, téli, tavaszi) zárjuk le a témaegységet, és a szünet után kezdjük újat!

- A tanév második félévében tervezzük a NETFIT® mérésekre történő fitnesz felkészítéssel, tervezzük a fitneszoktatási témaegységeket – akár sportági jellegű témaegységekkel párhuzamosan, vagy a tartalmát azokba beépítve!
- A félév és az év zárása előtt biztosítsunk 2-4 tanórát annak érdekében, hogy az elmaradások, javítások, pótlások megvalósulhassanak!
- Folyamatosan kövessük nyomon az egyes témaegységek megvalósulását az összórászámra és a fő didaktikai feladatokra nézve! Ahol jelentősen alul- vagy túlterveztünk, azt jegyezzük fel magunknak!
- Nagyjából kéthavonta tervezzük 3-4 tanórányi plusz időkeretet, amit az alultervezett témaegységek kiegészítésére fordíthatunk, így csúszás esetén nem szükséges majd a teljes évet újratervezni!
- A téli időszakra alakítsunk ki egy rövid témaegységet, amit havazás esetén a szabadban tudunk megvalósítani!
- Párhuzamos tartalommal és többszörös tartalommal épülő oktatási folyamatban vegyük figyelembe a 12.8. alfejezet tanmenettervezési ajánlásait!
- A naptári elrendezés némileg visszaszabályozhatja a témaegységek kialakítását, ha szükséges, lépünk vissza (7. lépés), és igazítsunk rajtuk!

13.2. A témaegységek felépítése, azaz a tématervezés (9. lépés)

Az eddigi tervezési lépésekben eljutottunk odáig, hogy a helyi tanterv alapján homogén tartalmúnak tekinthető témaegységeket hoztunk létre. **A témaegységek felépítésének folyamatát nevezzük tématervezésnek, más szóval tematikus tervezésnek.** Ez a tervezési lépés az, amely az oktatási folyamat felépítése szempontjából kulcsfontosságú, hiszen ezen a tervezési szinten konkretizálódik az óráról-órára történő előrehaladás a tanulási célok elérése érdekében. Nem véletlen, hogy külön alfejezetet szenteltünk neki.

13.2.1. A tematikus terv és témaegység értelmezése

A tematikus terv az általános didaktika értelmezése szerint egy-egy koherens téma vagy formai egység kb. 4-8 órás oktatási anyagát foglalja egységbe (Kotschy, 2003), amely a kutatások szerint nagyon hasznos tervezési lépés az alapos felkészüléshez, a tanórák eredményességének növeléséhez (Falus és mtsai., 1989). Nem véletlen, hogy a pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódó pedagógusportfóliók egyik kötelező eleme lett.

Saját értelmezésünk szerint a tématerv egy viszonylag homogén tartalom oktatási terve, amely a didaktikai fő feladatok egymásra épülő logikában történő megvalósítását jelenti a téma bevezetésétől (ismétlésétől) a tudáskonstrukción keresztül a téma lezárásáig. Legkisebb eleme a tanóra, de lehet egy-egy didaktikai fő feladat megvalósításához szükséges óraegység is (pl. ismétlésre szánt 2 óra vagy alkalmazó gyakorlás 3 órában).

A témaegység hossza alapvetően függ: (1) a téma feldolgozásához kapcsolódó specifikus tanulási eredmény eléréséhez szükséges időtől; (2) a téma feldolgozásának oktatásstratégiai megközelítésétől; (3) a pedagógus oktatásmódszertani felkészültségétől; (4) a tanulók előképzettségétől, előrehaladásától.

A tématervezés során nem maradhatunk meg a 7. lépésben vázolt specifikus tanulási eredmények témaegységekbe rendezésénél, hanem részletes tanítási-tanulási folyamatot kell felépítenünk.

13.2.2. A tématervek elkészítésének előzményei

Egy tématerv elkészítésekor feltétlenül szükséges, hogy azt el tudjuk helyezni az éves oktatási folyamatban. Látnunk kell a tanterv oktatási céljaihoz és/vagy általános tanulási eredményeihez való kapcsolódását.

Tudnunk kell a tématervben oktatandó tartalom előzményeit, azaz azt a tanítási-tanulási tapasztalatot, amivel a tanítványaink rendelkeznek. Be kell azonosítanunk az adott témaegységhez kapcsolódó további ismeretek, készségek, fejlesztési feladatok kapcsolódásait, valamint a tantárgyi koncentrációt lehetővé tevő tartalmakat.

Az eddigiekben felsorolt lépéssorozatot tekintve a 7. lépéssel bezárólag átemeltük a helyi tantervből az adott évben feldolgozandó témaköröket, óraszámokat és tanulási eredményeket. Kialakítottuk a témaegységeinket, amelyekhez óraszámokat, specifikus és kiegészítő tanulási eredményeket fogalmaztunk meg annak érdekében, hogy a témaegység szintjén is teljesíthető, konkrét célokkal dolgozzunk.

Többször hangsúlyoztuk, hogy a kimenetorientált tervezés során a tanulási eredmények céltételezésként vezetik az oktatási folyamatot. A hazai tantervi hagyományok miatt azonban nem tekinthetünk el a tantervek tartalmi meghatározottságától, vagyis az egy-egy tantervi témakörben felsorolt kognitív, affektív és motoros tananyag feldolgozásának igényétől. A tematikus tervezés során ebből fakadóan a tanulási eredmények és a felsorolt tartalmi elemek összhangját is meg kell teremtenünk.



13.1. kép: A pedagógus instrukciói hangsúlyosan a tanulási célokat szolgálják

13.2.3. A tématervezést segítő sablonok, ajánlások

A tematikus tervezés általunk javasolt megvalósítását a következőkben konkrét példákkal mutatjuk be.

Példánkban a 2020-as kerettantervre épülő, fiktív helyi tantervünk alapján választottuk ki a torna jellegű feladatmegoldások témakörét 5. évfolyamon, amelyre vonatkozóan a 13.7. táblázatban az ott látható, alábbi alapvető tartalmat emeltük ki.

Témakör neve: III. Torna jellegű feladatmegoldások

Témakör éves óraszám: 23 óra

Témakör általános tanulási eredménye(i):

- **Segítségadással képes egy-egy általa kiválasztott tornaelem bemutatására és a tanult elemekből önállóan alkotott gyakorlatsor kivitelezésére.**

Témakör kiegészítő tanulási eredménye(i):

- **Az ugródeszka magabiztos használatával képes egy általa választott ugrás biztonságos kivitelezésére.**

Fókuszált tanulási tartalom:

- Talajon
 - Gurulóátfordulások előre-hátra különböző testhelyzetekből különböző testhelyzetekbe
 - Fejállás
 - Kézállásba fellendülés segítségadással, fálnál és önállóan
 - Híd-, mérlegállás- és spárgakísérletek végrehajtásának tökéletesítése
 - Összefüggő talajgyakorlat összeállítása
- Ugrószekrényen
 - Keresztbe állított ugrószekrényen zsuporkanyarlati átugrás, huszárugrás és guggoló átugrás
 - Gurulóátfordulás előre ugródeszkaról történő elrugaskodással

13.7. táblázat: Egy témakör felosztásához szükséges alapvető tartalmi összetevők

Ez tehát a helyi tantervi kapcsolódó tartalomrész, amiből saját logikánk szerint két, különálló témaegységet képezzünk annak érdekében, hogy a tanulás koncentráltabban, az 5. évfolyamosok számára eredményesebben valósulhasson meg. Ezt használjuk fel alapként a témaegységek részletes kidolgozásához (csak segítő táblázatként jelenítettük meg).

Megjegyezzük, hogy egy témakörön belüli tartalmi strukturálás (pl. ugrások és talajtorna egy torna-témaegységben, vagy futások és dobások egy atlétika-témaegységben) még homogén tartalomnak tekinthetők. Ide kapcsolódó fontos szempont, hogy bár a „testnevelési- és népi játékok”, illetve a „gimnasztika és rendgyakorlatok – prevenció, relaxáció” külön témakört képeznek, azonban tartalmi felhasználása minden további témakörben releváns lehet az előbbi alkalmazó gyakorlási, utóbbi előkészítő funkciója miatt.

Lássuk tehát azt a táblázatsémát, ami a 13.7. táblázatot tovább-bontva részletezi a két kialakított témaegységet (13.8. táblázat). Ebben már megjeleníthetők részletes tématerv szerkezeti elemek, amelyek a következők lehetnek.

1. A tantervi témakör neve
2. A témakörben kijelölt általános és kiegészítő tanulási eredmény(ek)
3. A kialakított témaegységek száma
4. Előzetes tudásszint, tapasztalat
5. Témaegységek elnevezése és óraszámok
6. Tanulási célok vagy specifikus tanulási eredmények kijelölése
7. Fókuszált tanulási tartalom
8. Kapcsolódó ismeretek, kulcsfogalmak
9. Fittségfejlesztési hangsúly
10. Tantárgyi kapcsolatok
11. Diagnosztikus értékelés
12. Fejlesztő értékelés
13. Témazáró értékelés

Témakör neve: III. Torna jellegű feladatmegoldások

Témakör általános tanulási eredménye(i): III.1. – A tanuló segítségadással képes egy-egy általa kiválasztott tornaelem bemutatására és a tanult elemekből önállóan alkotott gyakorlatsor kivitelezésére.

Témakör kiegészítő tanulási eredménye(i): III.2. – A tanuló az ugródeszka magabiztos használatával képes két általa választott, tanult szekrényugrás biztonságos kivitelezésére.

Kialakított témaegységek száma: 2 db (12 óra; 11 óra)

Előzetes tudásszint, tapasztalat: A tanulók stabil végrehajtás mellett tudnak összekötni 2-3 talajtornaelemet az egyéni képességeiknek megfelelően. Az ugródeszkat többnyire jól használják, mindenki képes minimum nekifutásból feltérdelni a 3 részes svédsekre. Tapasztalatuk van a felguggolásról és a zsuporkanyarlati átugrásról.

Témaegységek elnevezése és óraszámja:	III.a – Torna jellegű feladatmegoldások előkészítése és a talajtorna (11 óra)	III.b – Talajtorna gyakorlatláncok és a szekrényugrás alapttechnikái (12 óra)
Tanulási célok/specifikus tanulási eredmények: A témaegység végére a tanuló:	III.1.1. – Képes a saját képességeihez mérten a felsorolt talajelemeket kétféle variációban bemutatni. III.1.2. – A tanult talajgyakorlatokat képes egy szempont alapján önmagának nehezíteni. III.a. „Szoc” ³ – A segítségadásával felelősen támogatja társait a gyakorlásban.	III.1.4. – Képes önállóan egy 5 elemből álló, összefüggő talajgyakorlatsort összeállítani, begyakorolni és bemutatni. III.2.1. – Képes az ugródeszka magabiztos használatával egy általa választott, tanult szekrényugrás biztonságos kivitelezésére. III.b. „Fejl” ⁴ – gyakorlását tudatosság és koncentráltóság jellemzi.
Fókuszált tanulási tartalom:	<ul style="list-style-type: none"> ● Talaj: <ul style="list-style-type: none"> ○ Gurulóátfordulások előre-hátra különböző testhelyzetekből különböző testhelyzetekbe ○ Fejállás ○ Kézállásba fellendülés segítségadással, falnál és önállóan ○ Híd-, mérlegállás- és spárgakísérletek végrehajtásának tökéletesítése 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ugrások: <ul style="list-style-type: none"> ○ Az első témaegységben tanult tornaelemekből összefüggő talajgyakorlat-variációk összeállítása ○ Keresztbe állított ugrószekrényen zsuporkanyarlati átugrás ○ Keresztbe állított ugrószekrényen huzárugrás-próbálkozások ○ Keresztbe állított ugrószekrényen guggoló átugrás vagy felguggolás ○ Gurulóátfordulás előre ugródeszkáról történő elrugaskodással
Kapcsolódó ismeretek, kulcsfogalmak:	lendület, feszes tartás, tónus, alátámasztási pont, fájdalomküszöb, kritikus mozgásszerkezeti összetevők elnevezései	elemkapcsolat, első ív, második ív, lebegő támasz, karlökés, elrugaskodás, a mozgástechnikák elnevezései, talajra érzés
Fittségfejlesztési hangsúly:	erőállóképesség, egyensúlyozás	gyorsaság, egyensúlyozás, ritmusképesség
Tantárgyi kapcsolatok:	természetismeret	természetismeret, művészetek
Diagnosztikus értékelés:	Pedagógus általi megfigyelés értékelőskálán a talajtornaelemek ismétlése során	Pedagógus általi megfigyelés értékelőskálán a talajtornaelemek ismétlése során
Fejlesztő értékelés:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pedagógus általi megfigyelés a segítségadásra vonatkozóan ○ Társfigyelés a talajtornaelemek végrehajtására vonatkozóan, ellenőrzőlistán 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pedagógus általi megfigyelés a tudatos, koncentrált gyakorlásra vonatkozóan ○ Gyakorlatsor-tervezéssel összekötött eseményfeladatok ○ Záró feladatlap
Témazáró értékelés:	Tanulói mozgásproduktum-értékelés	Tanulói mozgásproduktum-értékelés

13.8. táblázat: A témaegységek rendszerét és felépítését szolgáló táblázatsablon



Bizonyos tanulási eredmények nem közvetlenül az adott témakörre vonatkoznak, hanem általánosabban vonatkoztathatók több témakörre is. Tipikusan ilyen az affektív és a kognitív terület néhány fontos tanulási eredménye. Jelölésünk ezeket külön kiemeli, ezért látható a „Szoc” és „Fejl” jelölése, amely az affektív tanulási területet jelenti. Szoc = szociális készség



Fejl = fejlődési szemlélet, önállóság

A 13.8. táblázatban elkészítettük egy adott témakör részletezett témaegységekre bontását. Utolsó feladatunk, hogy didaktikai fő feladatonként vagy részletebben, óráról órára megtervezzük az előrehaladást.

Az Oktatási Hivatal (OH) több olyan segédletet adott ki az elmúlt évek során, amelyek segítik többek között a testnevelés tantárgyi tématervek kialakítását. A tématervek formai, egyben tartalmi sablonajánlása a pedagógusportfólióhoz a következő (OH, 2019).

Saját sablonunkban testnevelés tantárgyi szempontból a kimenetorientált tervezési elvet figyelembe véve a 13.9. táblázatban szereplő elemeket javasoljuk megjeleníteni. (Ezen felül a tartalom bővíthető, például a hatályos tanterv vagy az általunk a 2. fejezetben javasolt fejlesztési területek megjelölésével, transzverzális készségek fejlesztésének jelölésével, differenciálási vagy egyéb pedagógiai szempontokkal.)

Átfogó ajánlásunk épít az eddigi tervezési elvekre, és nagymértékben segíti a tervezés következő szintjének feladatmegoldását, mégpedig a tanóratervezést.

TÉMATERV

Pedagógus neve (tanmenetnél nem releváns):

Iskola neve (tanmenetnél nem releváns):

Tantárgy (tanmenetnél nem releváns):

Osztály:

Tanév:

Tématerv/témaegység elnevezése:

Naptári helye:

Helyi tanterv kapcsolódó témakörének neve:

A témakör általános tanulási eredménye(i):

A témakör kiegészítő tanulási eredménye(i) (amennyiben releváns):

A témaegység előzménye (helye) az éves tanítási-tanulási folyamatban:

A témaegység tanulásához kapcsolódó előzetes tanulói tudásszint, tapasztalat:

A témaegység végére elérendő specifikus tanulási eredmények:

A témaegység záróértékelésének elvei, kritériumai (pontozása):

A témaegység fittségfejlesztési hangsúlya:

Óra	Didaktikai fő feladat	Tanulási célok	Fő tanulási / fejlesztési tartalom	Oktatási stratégia, tanítási stílus	Értékelési módszer	IKT-alkalmazás	Tantárgyi kapcsolódás, kulcsfogalmak
1.							
2.							
3.							
...							

Rövidítések:

Megjegyzések:

Források:

A témaegység megvalósulásával kapcsolatos önreflexió, módosítási szükséglet:

13.9. táblázat: A szakdidaktikánkban javasolt tématervsablon

Tematikus terv

A pedagógus neve:

A pedagógus szakja:

Az iskola neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

A tanulási-tanítási egység témája:

A tanulási-tanítási egység cél- és feladatrendszere:

A tanulási-tanítási egység helye az éves fejlesztési folyamatban, előzményei:

Tantárgyi kapcsolatok:

Osztály:

Felhasznált források:

Dátum:

Óra	A téma órákra bontása	Didaktikai feladatok	Fejlesztési területek (attitűdök, készségek, képességek)	Ismeretanyag (fogalmak, szabályok stb.)	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök	Házi feladat	Megjegyzések
1.								
2.								
3.								

13.2. ábra: A pedagógusportfólióhoz ajánlott központi tematikus tervsablon (OH, 2019)

13.3. A tanítási órák tervezése (10. lépés)

A tervezési folyamat áttekintése során eljutottunk a legalacsonyabb, de nagyon fontos tervezési szintre, méghozzá a tanítási órához. Ez az a tervtípus, amellyel biztosan találkozik minden tanító és testnevelő tanár a képzése során, és sok esetben komoly fejtörést okoz az elvárásoknak való megfelelés.

13.3.1. A tanóratervezés jelentősége és írásbeli formái

Az óratervezés a pedagóguspálya szempontjából az egyik legfontosabb felkészülési lehetőség, amely nem csupán a felsőoktatásban megvalósítandó célokat szolgálja, hanem az egész életpályán alkalmazható pedagógiai tudást jelent.

Vannak tapasztalt pedagógusok, akik úgy vélik, hogy már annyira ismerik az oktatási tartalmakat, hogy szükségtelen órát tervezniük. Mások azt gondolják, hogy az

óravázlatok segítségével történő felkészülés a tanítási gyakorlatokon történik, kezdő tanároknál fontos, később már nem. A professzionális munkát végző pedagógusok viszont egyetértenek abban, hogy a rendszeres tervezés és az órai felkészülés sokkal tudatosabb óravezetést eredményez, amelynek számos pozitív következménye van. Ide sorolható a kevesebb szakmai bizonytalanság, a színesebb módszertani eszköztár megjelenése, a kevesebb fegyelmezőssel és feladatelhagyással töltött idő a diákoknál, a jobb időgazdálkodás, a változatosabb feladatok, az egyéni szükségletek szem előtt tartása, összességében pedig motiváltabb, koncentráltabb, érdeklődőbb jelenlét a tanulók részéről.

A tervezés mélysége nagyon eltérő lehet, amely a részletes óratervezéstől egészen a pár soros emlékeztetőig terjedhet. Minél tapasztaltabb valaki, és minél komolyabb „tervezési előlétele” van, annál gyorsabban tud fel-

készülni az óráira. Évtizedek kellene ahhoz, hogy valaki a testnevelés tartalmának egészében, változatos módszertani repertoár mellett, az adott osztályhoz igazodva, minimális felkészüléssel irányítson oktatási folyamatot. Nem beszélve arról, hogy mindig akad olyan témakör, oktatásmódszertani megközelítés vagy egyéni tanuló sajátosság, amely új kihívások elé állít bennünket.

A tanítási gyakorlataikat teljesítő pedagógusjelöltek esetében különösen fontos szerepe van az óratervezésnek. Ekkor történik meg először, hogy a tanítási-tanulási folyamat egy tanórai egységét végig kell gondolni, fel kell építeni. E könyv szerzőinek tapasztalatai alapján az óratervezés a pedagógusok módszertani fejlődésének és specifikus tartalmi tudásbővülésének egyik biztosítéka.

Az óratervezés hozzásegít annak elképzeléséhez, hogy a kitűzött tanórai célok elérése milyen konkrét oktatási lépéseken keresztül, milyen módszertani eszközökkel és tanulásszervezéssel valósulhat meg. A befektetett energiával nem csupán az óratervezés metodikája tanulható meg, hanem mindazok a tartalmak, módszerek és elvek, amelyek az óra kapcsán fókuszba kerülnek. Az óratervezés mindemellett alkotófolyamatnak tekinthető, ahol a szakmai tudás, a kreativitás, problémamegoldás és innovatív gondolkodás egyaránt teret nyer.

ÓRAVÁZLAT ÉS ÓRAEMLÉKEZTETŐ

Mélyégi kidolgozottságban megkülönböztetjük az **óravázlatot** és az **óratervezetet**. Elnevezéséből eredően az óravázlat az órával kapcsolatos legfontosabb információkat tartalmazza, köztük a tanóra célját, didaktikai fő feladatát, a fókuszált tanulási tartalmat, a tartalomfeldolgozás oktatásstratégiai megközelítését és az oktatás módszereit, a munkaformákat, továbbá a differenciálási szempontokat. A vázlat arra is szolgál, hogy az elvégzendő feladatokat felépítsük az órárszek és az időkeretek figyelembevételével. Az óravázlatban a részletes és teljes óramenet-leírás tipikusan nem történik meg, elégséges a feladatok szervezésének és megnevezésének jelölése. Ugyanígy a tanórai kommunikáció egészét sem írjuk le, csak a módját jelöljük a módszer részben.

A felkészült, nagy rutinnal rendelkező pedagógusok mindennapi gyakorlatában az óráról órára történő felkészüléshez használt formula inkább **óraemlékeztetőnek** nevezhető, ami a feladatlistát, munkaformákat, időkereteket, ismétlésszámokat és a legfontosabb oktatásmódszertani szempontokat (pl. kérdésfeltevések, differenciálási szempontok) tartalmazza. Ezt a dokumentumot bátran használhatjuk a tanórák vezetése közben, hogy minél gördülékenyebben haladjunk az óra menetében, és ne felejtünk ki lényegi feladatot. Az óraemlékeztető formailag szabad műfaj, mindenki úgy alakítja, ahogyan a legáttekinthetőbb a számára, hiszen a dokumentumot a tanítási órák vonalvezetőjeként használjuk, amibe természetesen bele is tekinthetünk óra közben. Senki nem várja el, hogy minden egyes tanítási órának minden pillanatát fejből, emlékezetből valósítsuk meg. Ha bizonytalanná válunk, akkor a megfelelő időpillanatban pár másodpercre nyugodtan nézzünk bele az emlékeztetőnkbe.

ÓRATERVEZET

Az **óratervezet** a tanóra teljes, lépésről lépésre történő leírását jelenti, mélysége azonban ennek is változó lehet. A **teljes (részletes) tervezet** a tartalom és a módszerek mellett a tervezhető órai kommunikáció szóról-szóra történő leírását is tartalmazza.

Az óratervezetnek is sokféle sablonja alakult ki az oktatásban, így a testnevelés tantárgypedagógiájában is. Terjedelmi okok miatt eltekintünk ezek felvonultatásától. Az alfejezettel ugyanis az a célunk, hogy szakdidaktikai koncepciókhoz illeszkedően egy olyan sablont mutassunk be, amely megfelelő segítséget nyújt a pedagógusjelölt hallgatók, mentorpedagógusok, portfóliójukat készítő gyakorló szakemberek, tantárgygondozó szaktanácsadók és minősítő szakértők, valamint a felsőoktatásban dolgozó szakemberek számára egyaránt.

Az oktatásban jelenleg elterjedt sablonok a pedagógusportfólióhoz kapcsolódó segédanyagokból ismeretesek. Ezek használható modellek, de nem testnevelésóra-specifikusak. Ezeket az óratervsablonokat mutatjuk be a 13.3. és 13.4. ábrán, amelyek közül – ezek alkalmazása esetén a „B” változatot tartjuk használhatóbbnak.

Óraterv – „A” változat

A pedagógus neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

Osztály:

Az óra témája:

Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése:

Az óra didaktikai feladatai:

Tantárgyi kapcsolatok:

Felhasznált források (tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.):

Dátum:

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzések

13.3. ábra: A pedagógusportfólióhoz ajánlott központi „A” óratervsablon (OH, 2019)

Óraterv – „B” változat

A pedagógus neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

Osztály:

Az óra témája:

Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése:

Az óra didaktikai feladatai:

Tantárgyi kapcsolatok:

Felhasznált források (tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.):

Dátum:

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	

13.4. ábra: A pedagógusportfólióhoz ajánlott központi „B” óratervsablon (OH, 2019)

13.3.2. Reflektív óratervsablon – ajánlás

Említettük, hogy az óratervek, óravázlatok szerkezeti felépítésére rengeteg elképzelés létezik mind a hazai, mind a nemzetközi irodalomban.

Fontosnak tartjuk, hogy egy olyan testnevelés óratervsablont kínáljunk, amely könnyen használható, a korábbinál részletesebb támpontokat ad a tervezéshez, s amelyben leképeződnek szakdidaktikai alapelveink, elvárásaink, továbbá a testnevelés-oktatásban tradíci-

onálisan hangsúlytalan vagy éppen modern módszertani elemek. A szövegszerűen megadott részletesebb tartalmat azért is tartjuk fontosnak, mert általános tapasztalatunk, hogy sokszor erőteljes bizonytalanság van abban a kérdésben, hogy mit, hova kell(ene) írni, milyen szempontok leírása elengedhetetlen egy korszerű óratervezetben.

A következőkben a hazai és nemzetközi modellek áttekintése alapján, a tervezési logikánkhöz és pedagógiai megközelítésünkhöz illesztve egy saját sablont muta-

tunk be (13.10. táblázat). A sablon alapszerkezete követi a magyar hagyományokat, viszont az eddigi megközelít

tésünknek megfelelően a kimenetorientált és reflektív tervezés igényével készült.

TESTNEVELÉS ÓRATERV / ÓRAVÁZLAT

PEDAGÓGUS NEVE: ÉVFOLYAM/OSZTÁLY/LÉTSZÁM:		IDŐPONT: ÓRA HELYSZÍNE:
TÉMAKÖR:		TÉMAEGYSÉG ÉS ÓRASZÁMA:
ÓRA SORSZÁMA A TÉMAEGYSÉGBEN: AZ ÓRA KIEMELT MOZGÁSMŰVELTSÉGI TARTALMA: ELŐZMÉNY, TANULÓI TUDÁSSZINT, TAPASZTALAT: AZ ÓRA KAPCSOLÓDÁSA A FŐ FEJLESZTÉSI TERÜLETEKHEZ: KÉPESSÉGFEJLESZTÉSI HANGSÚLY:		TANTÁRGYI KAPCSOLÓDÁS: ISMERETEK/ KULCSFOGALMAK:
TÉMASPECIFIKUS TANULÁSI EREDMÉNY(EK):		SPECIFIKUS TANULÁSI CÉL(OK): A tanulók az óra végére... : DOMINÁNS OKTATÁSI STRATÉGIA:
KIEMELT DIFFERENCIÁLÁSI SZEMPONTOK:		ALKALMAZOTT ÉRTÉKELÉSI MÓDSZER(EK):
AZ ÓRA DIDAKTIKAI FŐ FELADATA:		SZÜKSÉGES ESZKÖZÖK, IKT:
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM:		EGYÉB:
KÖZVETLEN ÓRAI ELŐKÉSZÜLETEK:		

AZ ÓRA LEBONYOLÍTÁSA

ÓRAMENET (tartalomfelépítés és szervezés)	TANULÁSI, VÉGREHAJTÁSI SZEMPONTOK	MUNKAFORMÁK, DIFFERENCIÁLÁS	MÓDSZEREK (kérdések, kommunikáció, tanuláserértékelés)	IDŐ
BEVEZETŐ RÉSZ (órakezdés, célkitűzés, bemelegítés)				összidő:
FŐ RÉSZ (tanítási-tanulási fókusz)				összidő:
BEFEJEZŐ RÉSZ (levezetés, szintetizálás, értékelés)				összidő:
REFLEXIÓ, MEGJEGYZÉSEK:				

13.10. táblázat: Javasolt óraterv-, óravázlatsablon a testnevelés tantárgyhoz

Modellünk általános jellemzői az alábbiak:

- óratervként és óravázlatként egyaránt elkészíthető a tartalmi mélységtől függően;
- közvetlenül kapcsolódik a tanmenetkészítési modellünkhöz, ezért a már felépített témaegység is megjelenik benne;
- segítségével látható a tanóra helye az adott témaegységben;
- az előzmények alapján egyértelműsíthető, hogy közvetlenül mire épül az óra;
- az óra céljai kapcsolódnak a témaegységekben elérendő, témaspecifikus tanulási eredmény(ek)hez;
- az óra céljait specifikus tanulási célok formájában határozza meg, amelynek szakszerű megfogalmazása egyben a követelmény jellegű elvárásokat is megadja, méghozzá oly módon, hogy a tanulóknak milyen szintre kell eljutniuk az elsajátítás folyamán;
- a domináns oktatási stratégia jelölésével látható az óra alapvető metodikai megközelítése;
- az óra menetét időrendben adja meg;
- az órárszek elnevezései kiegészítésekkel, de követik a magyar hagyományokat;
- öt táblázatoszlopot tartalmaz, amelyek balról jobbra logikai sorrendet is képeznek;
- az oszlopok zárójeles kifejezései nem szűkítésként, épp ellenkezőleg, hangsúlyokként értelmezendők;
- lehetőséget kínál az óra végi reflexiók feljegyzésére.

Az ajánlott óravázlat magyarázatra szoruló tartalmi elemeit a következőkben ismertetjük.

13.3.3. Az óratervezet első oldalának szerkezeti és tartalmi magyarázata

A **témakör** a kerettanterv alapján a helyi tantervből kiemelt tartalmi terület, amelyhez kapcsolódik az óra tartalma.

A **témaegység és óraszám**a tanítási órát tartalmazó témaegység megnevezése, jelölése és óraszám.

Az **óra sorszám**a **témaegységben** azt jelöli, hogy az adott témaegységben történő előrehaladásban a tervezett tanóra hányadik.

Az **óra kiemelt mozgásműveltségi tartalma** a témakörből és témaegységből következő, konkrét, feldolgozandó mozgásanyag, amelyet a fő rész tartalmaz.

Az **előzmény, tanulói tudásszint, tapasztalat** értelemszerűen azt írja le, hogy milyen előzménye van az adott órai tartalomnak a tanulók szemszögéből. Milyen tapasztaltokra építjük az adott óra feladatsorát, tartalmi felépítését, céljait, mi történt az előző órán?

Az **óra kapcsolódása a fő fejlesztési területekhez** a kiadványunk 2. fejezetében bemutatott oktatási keretrendszer fő fejlesztési területeihez történő kapcsolódást jeleníti meg.

A **képességfejlesztési hangsúly** azt a felmerülő igényt elégíti ki, amely egy-egy óra motoros vagy pszichés képességek szempontjából betöltött közvetlen fejlesztést jelent (max. 3-4 db).

A **tantárgyi kapcsolódás** más tantárgyak műveltség-tartalmának, jelenségeinek, összefüggéseinek, fogalmainak tantárgyközi feldolgozási lehetőségét láttatja.

Az **ismeretek, kulcsfogalmak** a tanórán előkerülő és tudatosítandó elméleti anyagot konkretizálja.

A **témaspecifikus tanulási eredmények** a tématervben konkretizált, az adott témaegységre vonatkozó konkrét tanulási eredmény helye, amely az alapját képezi az adott tanórára kitűzött specifikus tanulási céloknak.

A **specifikus tanulási cél(ok)** a tanítási óra végére elérendő konkrét tanulói teljesítményelvárások megfogalmazását teszi lehetővé. A specifikus tanulási célok megfogalmazásakor törekedni kell arra, hogy a megvalósulás valóban megfigyelhető, megítélhető legyen, vagyis ne egy távlati, csak sok-sok óra múlva elérhető tudásszintet jelöljön. A cél megfogalmazásakor érdemes elképzelni a tanulóktól elvárt óra végi (kimeneti) teljesítményt. A helyes formula három összetevőből áll. (1) A magatartásforma, cselekvés kifejezése ige formájában (pl. fut, dob, ugrik, segítséget nyújt). (2) A feltétel vagy szituáció (pl. párokban, önállóan, eszközzel, játék közben), amely jellemzően a végrehajtás, megvalósítás körülményeire utal. (3) A kri-

térium, amely jellemzi az adott teljesítmény szintjét, vagy amely az elvárt teljesítményt mutatja – (pl. stabil technikai végrehajtással, legalább 80%-os sikerességgel, legalább 3 különböző megoldással). A kritérium lehet minőségi vagy mennyiségi jellegű. A mennyiségi kritérium olyan kérdésekre ad választ, hogy hányszor, milyen sikerességgel, milyen gyakran, milyen messze, milyen intenzitással stb. történik egy feladatmegoldás. A minőségi kritérium pedig arra utal, hogy milyen formában, milyen hatékonyan, milyen mélységű megértéssel, milyen érzelmi vagy szociális magatartással történik mindez.

A **domináns oktatási stratégia** jelentősége az, hogy előre látható legyen az adott óra alapvető oktatásmódszertani megközelítése. Erre vonatkozóan a 4. fejezet ad iránymutatást.

A **kiemelt differenciálási szempontok** főoldalon történő kijelölésével célunk, hogy már a tervezet elején végig kelljen gondolni elsősorban azt, hogy az óra kiemelt mozgásműveltségi tartalmához társítva milyen kiemelt differenciálási szempontok jelennek meg. A gyógypedagógiai és gyógytestnevelési szempontból releváns esetleges adaptációkat is ide kell felvezetni. Később látni fogjuk, hogy az óra folyamán erre feladatonként is lehetőségünk van, vagyis itt csak a legfontosabbat kell kiemelni.

Az **alkalmazott értékelési módszerek** szempontja felsorolásszerűen tartalmazza a tanórán alkalmazni kívánt ellenőrzési és értékelési megoldásokat.

Az **óra didaktikai fő feladata** az óra témaegységben elfoglalt helyétől függően mutatható be, amely jelzi a tanórán megvalósuló feldolgozás didaktikai irányultságát a 12.3. ábrának megfelelően.

A **szükséges eszközök, IKT** rubrika arra szolgál, hogy az összes tanórához szükséges eszközt darabszámban meg tudjuk adni. Ide értjük a különböző szereket, sporteszközöket, feladatlapokat, feladatkártyákat, egyéb segédanyagokat, valamint az infokommunikációs eszközöket.

A **felhasznált szakirodalmak** között tüntessük fel azokat, amelyekből közvetlenül merítettünk a tervezet elkészítéséhez!

A **közvetlen órai előkészületek** azokat a pedagógusi és tanulói tevékenységeket takarják, amelyek közvetlenül a tanórák megkezdését szolgálják. Ide kapcsolódik a teremberendezés, az aktív órakezdéshez történő előkészület, az eszközök kikészítése, IKT-eszközök beüzemeltetése, lépésszámlálók kiosztása stb.



13.2. kép: A közvetlen órai előkészületek a feladatkártyák elhelyezését is igényelhetik

13.3.4. Az óra lebonyolításában megjelenő szerkezeti és tartalmi elemek

A következőkben az óratervezet-sablonunk további részeit mutatjuk be annak érdekében, hogy egyértelművé váljon minden szakmai szempont helye a rendszerben. Felfogásunk szerint az óraterv elkészítéséhez már maga a sablon is jóval pontosabb igényeket tud közvetíteni, mint néhány közkezen forgó verzió. A sablon oszlopainak megnevezése szándékosan emel ki olyan fogalmakat, amelyek átgondolása feltétlenül szükséges egy tanórai felkészüléshez. Minél egyértelműbb, hogy egy-egy oszlopnak mi a tartalma, annál nagyobb segítséget kínálunk az óraterv színvonalas megalkotásához. Lássuk tehát oszloponként a magyarázatot!

ELSŐ OSZLOP – ÓRAMENET (tartalomfelépítés és szervezés)

ÓRAMENET (tartalomfelépítés és szervezés)	TANULÁSI, VÉGREHAJTÁSI SZEMPONTOK	MUNKAFORMÁK, DIFFERENCIÁLÁS	MÓDSZEREK (kérdések, kommunikáció, tanuláértékelés)	IDŐ
---	---	--------------------------------	--	-----

A tervezés során a tanórai tartalom feldolgozásának időrendben, egymásra épülő logikai sorrendben történő bemutatását ide kell írunk. Habár több óratervsablon külön oszlopba teszi az oktatási és a tanulásszervezési teendőket, mi egyben szerepeltetjük ezeket. Ennek oka, hogy a szervezési feladatok minden esetben funkcionálisak, azaz az adott feladatmegoldás hatékony megvalósítását szolgálják. Emellett sok esetben oktatási célt is szolgálnak, azaz nem csupán a gyakorlás keretét adják. A pedagógusjelölt hallgatók gyakori hibája – s ezzel a megvalósított órák sajnos sérülnek –, hogy nem kellő alaposan tervezik meg a különböző gyakorlati formációkat és alakzatokat (lásd 6.5. és 8.4.7. alfejezetek). Egy-egy új feladat megoldásához az első lépés, hogy annak szervezeti kereteit végiggondoljuk. Célszerű a feladatleírásokat automatikusan azzal kezdeni, hogy megfontoljuk a hatékony tanulás, gyakorlás előfeltételeit, majd kialakítjuk a feladathoz szükséges munkaformát.

Az óramenet leírásakor kétféleképpen járhatunk el. Teljeskörűen kidolgozott tervezet esetében, ahol az óra

minden mozzanatát, instrukcióját, megnyilvánulását, várt tanulói reakcióját le kívánjuk írni, ez a rész biztosítja a **tartalom szaknyelvi, leíró jellegű megfogalmazását**. A feldolgozás során elhangzó konkrét instrukciók, kérdésfeltevések, kezdő és befejező jelzések, helyes végrehajtásra utalások, visszajelzések, vagyis az elképzelt tanóra szóról szóra történő leírását egy másik, a „**MÓDSZEREK, kérdések, kommunikáció, tanuláértékelés**” oszlop biztosítja.

A „**tartalomfelépítés**” beemelése az oszlop fejlécébe azt a célt szolgálja, hogy az óratervet készítő ne csupán feladatok összeválogatásában gondolkodjon, hanem egymásra épülő, szisztematikus feladatfelépítést alkosson meg, ami ráadásul egyéni tanulási útvonalak kialakítását is biztosítja. Ebben segítenek azok a rövidítések, amelyek egyértelműen jelzik az adott tanórai feladat célját.

Célszerű bevezetni a következő feladattípusokat és jelöléseket.

B	Bevezető feladat	Elm	Elméleti ismeret, fogalom, összefüggés, szabály
I	Ismétlő feladat	Gond	Gondolkodási készség, problémamegoldás
K	Kiterjesztett feladat	Fejl	Fejlődési szemlélet, önállóság
Fel	Felfedező feladat	Kre	Kreativitás
Fin	Finomító feladat	Mot	Motivációs célú módszer
A	Alkalmazó feladat	Szoc	Szociális készség vagy fogalom
E (Ön); E (Társ)	Ellenőrző feladat	Szerv	Szervezési feladat
É (Ön); É (Társ)	Értékelő feladat	Bal	Balesetmegelőzési intézkedés vagy emlékeztetés

13.11. táblázat: A feladattípusok rövidített jelölése az óratervezetekben

Ugyancsak az óra menete részhez kerüljenek az esetleges rajzírással vagy sematikusan elkészített ábrák, amelyek a feladatok gyors megértését segítik. Az adott feladathoz szükséges eszközök pontos megadása is ide kerüljön, amit érdemes aláhúzással külön sorban megjeleníteni. Pl. Szükséges eszközök: 5 db gumilabda. Végül pedig az ismétlésszámok, sorozatszámok is ide kerüljenek (amennyiben nem időkeretet szabunk a gyakorláshoz).

Óravázlat esetében ugyanakkor az óramenet oszlopba elég, ha az előrehaladáshoz szükséges legfontosabb információkat vezetjük fel, azaz a feladatok szervezését, megnevezését, esetleg ábráját. (Pl. 2:2 elleni labdatartás – „cicajáték”, 6 játékerületen).

MÁSODIK OSZLOP – TANULÁSI, VÉGREHAJTÁSI SZEMPONTOK

ÓRAMENET (tartalomfelépítés és szervezés)	TANULÁSI, VÉGREHAJTÁSI SZEMPONTOK	MUNKAFORMÁK, DIFFERENCIÁLÁS	MÓDSZEREK (kérdések, kommunikáció, tanuláértékelés)	IDŐ
--	--	--------------------------------	--	-----

Ez a szerkezeti rész azokat a feladatmegoldások során előkerülő tanulási vagy végrehajtási szempontokat hivatott konkrétan megjeleníteni, amelyek egy-egy feladat, mozgásforma vagy játékhelyzet sikeres megoldásának a feltételei (lásd 6.4. alfejezet). Ezek a szempontok a tanóra során tudatosítandók, és fontos módszertani feltételeit jelentik az óra végére kitzűzött célok elérésének. Az előző példánknál maradv a 2:2

elleni labdatartás esetében tanulási szempont, hogy a labdát passzoló támadó a passz után mozogjon üres területre, hogy vissza tudja kapni a labdát. A védők esetében ugyanakkor az az elvárás, hogy törekedjenek a saját támadójukat követni, a passzsávot lezárni. Az oszlop tartalma tehát egyértelművé teszi a végrehajtások közbeni tanulási fókuszot.

HARMADIK OSZLOP – MUNKAFORMÁK, DIFFERENCIÁLÁS

ÓRAMENET (tartalomfelépítés és szervezés)	TANULÁSI, VÉGREHAJTÁSI SZEMPONTOK	MUNKAFORMÁK, DIFFERENCIÁLÁS	MÓDSZEREK (kérdések, kommunikáció, tanuláértékelés)	IDŐ
--	---	--	--	-----

A táblázat harmadik oszlopában írjuk le az adott feladatmegoldáshoz választott munkaformát és a differenciálásának szempontjait. A 6.3. és 8.1. alfejezetekben részletesen kibontottuk ezek módszertanát. Megfelelő, ha megnevezzük a munkaformát (hiszen a kialakítását az óra meneténél leírtuk), és konkréti-

záljuk az adott feladathoz kapcsolódó differenciálási szempontot (pl. dobástávolság, célfelület mérete, könnyített/nehezített végrehajtás mikéntje).



NEGYEDIK OSZLOP – MÓDSZEREK (kérdések, kommunikáció, tanuláértékelés)

ÓRAMENET (tartalomfelépítés és szervezés)	TANULÁSI, VÉGREHAJTÁSI SZEMPONTOK	MUNKAFORMÁK, DIFFERENCIÁLÁS	MÓDSZEREK (kérdések, kommunikáció, tanuláértékelés)	IDŐ
---	---	--------------------------------	--	-----

A negyedik oszlop közvetlenül kapcsolódik természetesen az előző három tartalmához. Négy fogalmat jelenítettünk itt meg. Az első a „MÓDSZEREK”. Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal, hogy milyen módszereket választanak, illesztenek egy-egy feladathoz. Ezek a módszerek egy nagyobb rendszerbe, oktatási stratégiába is strukturálhatók (emlékezzünk a fedőoldalon megkívánt jelölésre). A választott stratégiai megközelítés alapjaiban befolyásolja, hogy milyen módon zajlik az oktatási anyag feldolgozása, megjegyezve, hogy egy órán akár többféle megközelítés is indokolt lehet.

Ennél az oszlopnál figyelembe kell vennünk, hogy a tradicionális testnevelés módszereinek felvonultatása esetenként igencsak túlhaladott és szűkös lehetőségeket kínál. Ezért szokott ott megállni a módszerek felsorolása, hogy „utasítás”, „szóban közlés”, „vezényszó”, „magyarázat”, „bemutató”, „bemutattatás”, „gyakorlás”; „ellenőrzés”, „értékelés”.

Könyvünk ezen túlmenően nagyszámú módszertani lehetőséget vonultat fel, amelyek közül szabadon, de tudatosan kell választanunk. Ide tartoznak a tanítási-tanulási tevékenységhez közvetlenül kapcsolódó módszerek, amelyek közül a legfontosabbakat emeltük ki a 13.12. táblázatban. (A tanulási környezet megteremtése és fenntartása, illetve a motiváció módszereit a 8., 9. és 10. fejezet tartalmazza részletesen).

ÖTÖDIK OSZLOP – IDŐ

ÓRAMENET (tartalomfelépítés és szervezés)	TANULÁSI, VÉGREHAJTÁSI SZEMPONTOK	MUNKAFORMÁK, DIFFERENCIÁLÁS	MÓDSZEREK (kérdések, kommunikáció, tanuláértékelés)	IDŐ
---	---	--------------------------------	--	------------

Egy-egy feladat megtervezésének utolsó lépése, hogy a feladat jellegéhez és szerepéhez kapcsolódó időkere-

A második kifejezés – a „kérdések” – egy szándékos kiemelés, hiszen a tanórán megfogalmazott kérdések mind a módszerekhez, mind a kommunikációhoz kapcsolódnak. A kérdések a hagyományos testnevelési felfogások elhanyagolt területét jelentik. Szakdidaktikai felfogásunk szerint viszont a célzott kérdésfeltevések aktivizáló, motiváló és a megértést segítő funkciója, továbbá az indirekt megközelítésű tanítási-tanulási tevékenységekben betöltött nélkülözhetetlen szerepe miatt nagyon fontos módszertani összetevői az oktatásnak. A tanórákon elhangzó kérdésfeltevéseket (a tanuló és a pedagógus részéről egyaránt) kötelező elemnek tekintjük.

A harmadik kiemelt fogalomként a „kommunikációt” jelenítettük meg, amellyel a tervezet részletes kidolgozásának lehetőségét teremtjük meg. Minden verbális és nonverbális tanórai kommunikációt ide tudunk leírni, amely az óra menete alapján szükséges. A diákok általi reakciók is ide kapcsolódnak (pl. „várt válasz:...”).

Végül, de nem utolsósorban ebben az oszlopban kiemeltük az alkalmazni kívánt tanuláértékelést. Ide értünk minden típusú ellenőrzést és értékelést, amely akár feltáró, akár fejlesztő, akár lezáró célzatú a tanórán. A formális és informális értékelési módszerek tárházából itt tudjuk jelölni, ha az egyes feladatoknál alkalmazunk értékelési módszert.

tet állapítsunk meg. Másodpercre pontosan ezt természetesen soha nem tudjuk megbecsülni, hiszen az óra

VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ	SZEMLÉLTETÉS	TANULÁS	GYAKORLÁS	VISSZAJELZÉS, ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS
<ul style="list-style-type: none"> utasítás közlés magyarázat előadás kérdésfeltevés analógia tanulói közlés tanulói kérdés tanulói kiselőadás vita pozitív kiemelés a megértést ellenőrző módszerek 	<ul style="list-style-type: none"> tanulói bemutatás pedagógus általi bemutatás bemutattatás képi audiovizuális 	<ul style="list-style-type: none"> megfigyeléses konvergens felfedezés divergens felfedezés tanulók által tervezett önellenőrzéses társtanítás globális oktatás parciális oktatás implicit explicit külső fókuszú belső fókuszú 	<ul style="list-style-type: none"> utasításos gimnasztikai gyakorlatvezetés folyamatos gimnasztikai gyakorlatvezetés feldolgozó alkalmazó globális parciális blokkosított szeriális random mentális feladaton belüli variációk módszere feladatok közötti variációk módszere különbségek tanulása feladategyszerűsítés módszere 	<ul style="list-style-type: none"> pozitív visszajelzés specifikus visszajelzés általános visszajelzés korrektív visszajelzés pedagógus általi értékelés társ általi értékelés önértékelés (a további értékelési módszereket lásd 14.2. és 16.1. táblázat)

13.11. táblázat: A testnevelésórákon leggyakrabban előforduló oktatási módszerek

egy dinamikus esemény, amely közben a tanulókra és a saját tevékenységünkre is reagálnunk kell, időnként jelentős módosításokat eszközölve. (Ez előny is lehet, ha a pedagógus reagál az óra valós menetére.) Kezdő pedagógusok esetében gyakori, hogy a tervezett időkereteket vagy nagyon alul-, vagy nagyon túlbecsülik. Ez a tapasztalat hiányának köszönhető, amely az évek során egyre pontosabbá válik. Egy-egy új módszer kipróbálása ugyancsak jelentős időbeli bizonytalanságot jelenthet.

Az időkeret becslését segíti, ha az első néhány alkalommal egy stopper segítségével megmérjük, hogy az instrukcióinkkal, kérdéseinkkel, magyarázatunkkal együtt az adott feladat gyakorlási ideje körülbelül hány perc.

Bizonyos feladatrészek együtt is kezelhetők természetesen, ilyen például egy futóiskolai gyakorlatsor vagy egy keringésfokozó órarész, de a játéktevékenységre szánt időkeret is együtt kezelhető. Az időkereteket javasolt órarészenként vagy feladatcsoportonként összeadni, hogy a gyakorlatban könnyen nyomon követhető legyen, hogy hol tartunk a tervezett időkerethez képest az óránkon.

Az óratervnek az óra valós időkeretéhez kell igazodnia, vagyis egy 45 perces óra tervezetének 45 percesnek kell lennie. (Az alul- és túlbecslés problémájának elkerülésére az általános óratervezési szempontoknál adunk ötletet.) A legkisebb időegység jelölésre a 30 mp-et javasoljuk.

13.3.5. Egyéb lényeges óratervezési szempontok

FORMAI SZEMPONTOK

- Az óraterv elkészítésekor az óramenetben rögzített feladatokat, tevékenységeket számozzuk meg, hogy könnyen visszakereshetők, nyomon követhetők legyenek!
- A rajzírás és a sematikus ábrák, térrajzok funkciója, hogy azok megtekintésével gyorsan és könnyedén értelmezhető legyen a soron következő feladat. Alkalmazzuk ezeket, ahol releváns! Óravázlat és emlékeztető esetében sokszor elég rajzolni, nem szükséges a szaknyelvi leírás, hogy követhető legyen a tartalom.
- A táblázatban az egyes feladatok, tevékenységek sorai egy vonalban kezdődjenek, hogy könnyen áttekinthetők legyenek az összetartozó elemek!

IDŐKERETEK

- Órarészenként kövessük nyomon és összegezzük a felhasznált időkeretet, hogy ne csússzon el a három órarész hangsúlya!
- A tervezéskor játsszuk le fejben, hogy pontosan mit kívánunk megvalósítani, és arra a diákok hogyan fognak reagálni! Az időkeretek becsléséhez ez elengedhetetlen.
- Az előző szemponthoz kapcsolódóan osszunk el 5 percnyi időkeretet a három órarészben a nem kiszámítható események érdekében! A fegyelmezés, a megértési problémák, tanulásszervezési nehézségek, a hosszabb feladatmegoldási időszükséglet rendszeresen előfordul.
- Tervezzünk egy kiegészítő feladattal, amit az esetleges alultervezés során vethetünk be az órán! Ennek hiányában gondoljuk végig, hogy melyik feladattal tudunk több időt tölteni!
- Túltervezés esetén célszerű inkább egy feladatot elhagyni, mintsem kapkodni a befejezés érdekében.



13.3. kép: A nagyság szerinti sorakozó ma már nem tekinthető korszerű órakezdési megoldásnak

ÓRARÉSZEK EGYMÁSRA ÉPÜLÉSE, TARTALMA

- A tervezés kiindulópontja a tanulási cél, ennek kell alárendelni a fő rész tartalmi felépítését. Ebből fakadóan a fő rész felépítésével kezdjük a tervezést, és ehhez kapcsolódjon a bevezető és a befejező részek tartalma!
- Minden feladat kapcsolódjon a specifikus tanulási célhoz valamilyen formában, ami különösen igaz a játéktevékenységre és a bemelegítésre!
- Az óra fő didaktikai feladatának ismérvei mutatkoznak meg az órában!
- A bevezető részben történjen meg a ráhangolás, a célkitűzés és a bemelegítés! Kerüljük el a hirtelen, nagy intenzitású mozgásokat bemelegítetlen állapotban!
- Tartsuk szem előtt a 6. fejezet elején bemutatott, a minőségi tanóra jellemző ismérveket és az órásszelkel kapcsolatos szakmai elveket!
- Játéktevékenység mindhárom órarészben tervezhető, de hangsúlyosan a fő rész feladata mint alkalmazó gyakorlás.

- A befejező részben a fiziológiás levezetés és a tanórán tanultak szintetizálása, majd rövid értékelése jelentse a fókusz!
- A befejező rész végén gondoskodjunk a használt és még kint lévő eszközök visszapakolásának módjáról!

TERHELÉS

- A tervezés során optimalizáljuk a fizikai és pszichés terhelést! A terhelés és pihenés arányát az adott feladat igényeihez, a képességfejlesztési célhoz, valamint a tanulók terhelhetőségéhez igazítsuk, figyelembe véve a differenciálási szempontokat (lásd 6.3 és 6.4 alfejezet)! Ne feledjük, hogy egészségorientált iskolai testnevelésről beszélünk, nem élsportedzésről!
- Maximalizáljuk a rendelkezésre álló tér kihasználását, minimalizáljuk a fölösleges várakozást!
- Rendszeresen több, kisebb csoportban és gyakori páros munkában gondolkodjunk a maximalizált részvétel lehetőségének biztosítása miatt!



13.4 kép: A körben megvalósuló órakezdés kommunikációs szempontból kedvező feltételeket teremt

MOZGÁSTANULÁS

- Törekedjünk a változatos oktatási és feladatgyakorlási elrendezések kiválasztására, illesztésére!
- A feladatok egymást követő logikája jól követhető legyen! Egy-egy feladat továbbfejlesztésekor gondoljunk arra, hogy miként lehet nehezíteni, új kihívásokat teremtve érdekessé tenni azokat!
- Kerüljük el a drillszerű ismétléses gyakorlást, és mielőbb (de kellő tapasztalat után) építsük be egyszerű alkalmazó- vagy játékhelyzetbe az újonnan tanult mozgásokat!
- A balesetmegelőzés szempontjából gondoljuk végig, hogy az adott órán okozhat-e bármi balesetet. Ha igen, akkor tervezzük meg a kockázat minimalizálását! Különösen fontos a használt eszközök (elektromos és sport-) elhelyezésének, tárolásának, felvételének, használatának és letételének átgondolása.

KOGNITÍV TANULÁS

- Az óra céljaihoz társuló ismeretek, kulcsfogalmak, elvek, összefüggések, tantárgyi kapcsolódások integrációja valósuljon meg a mozgásos tartalomhoz illeszkedően.
- Tervezzünk időnként a kognitív tanulást elősegítő oktatási módszerekkel is, akár hosszabb időkeretet hagyva rájuk (pl. feladatlap kitöltése, szerepjáték, vita, kiselőadás)!
- Teremtsünk viszonylag gyakran problémamegoldó vagy kreativitást igénylő helyzetet, amely aktivizálja a tanulók gondolkodását, kognitív jelenlétét!
- A tervezésnél vegyük figyelembe, hogy a tanulói problémamegoldáshoz több időre van szükség, mint a szimpla reprodukzív végrehajtáshoz! Ez nem elvesztegetett idő!



13.5. kép: A csoportbeosztások szisztematikus tervezése hozzájárul az elfogadó tanulási környezet kialakulásához

ÉRZELMI ÉS SZOCIÁLIS ASPEKTUSOK

- Hagyjunk időt arra, hogy interakcióba kerülhessünk a tanítványainkkal és a tanítványaik is egymással! A tanulóink véleménye, ötletei, kérdései a tanulás fontos részét képezik, természetesen megfelelő keretek között! Erre külön figyeljünk a feladatok időkeretbecslésénél!
- A munkaformák kialakítása során törekedjünk a párok és csoportok változatos, célzott kialakítására!
- A tanórán átélt élményeket, esetleges negatív eseményeket, nevelési helyzeteket az óra végén, nyugodt környezetben beszéljük meg! Erre szakítsunk

időt az utolsó 5 percben, amelyet a befejező részben érdemes tervezni!

- A versenyzés és együttműködés magatartásformái, normái épüljenek be a tervezetben az adott feladat kommunikációjába!
- Szisztematikusan tervezzünk az autonómiát támogató és motivációt teremtő módszertannal!
- Egy-egy innovatív oktatási megoldás, módszertani elem nem csupán a tanulók számára érdekes, hanem számunkra is segíti a tervezés és tanítás iránti lelkesedés megtartását.

13.4. A tanulók bekapcsolódási lehetőségei a tervezési folyamatba

A hagyományos, direkt oktatásméleti megközelítések a pedagógus teljeskörű hatáskörébe utalják az oktatási folyamattal kapcsolatos döntéseket a tervezéstől a megvalósításon keresztül az értékelésig. Ennek a megközelítésnek a sajátja a **zárt tervezési metodika**, amely esetében a teljes folyamatot a pedagógus tervezi meg, a tanulóknak nincs bebeszélésük az oktatás menetébe. A 4. fejezetben részletes betekintéssel szolgáltunk ugyanakkor arra, hogy a tanulók aktív részvételének, döntési lehetőségeinek megjelenése a tanórai feladatokon túl akár a tanórai tartalmat is befolyásolhatja.

A nyílt tervezési metodika esetében viszont tudatosan megtörténik a tanulócsoporthoz tagjainak aktív bevonása a tanulási tevékenységek, sőt akár a tanmenet oktatási sorrendjének kialakításába és részben a tartalom kiválasztásába is. Hazánkban a nyílt tervezési metodika megvalósítása meglehetősen korlátozott, aminek a centralizált tartalmi szabályozás az oka.

A magyar iskolarendszerben a diákok döntései a mindennapos testnevelés bevezetéséig addig terjedtek, hogy milyen sportágra jelentkeznek az iskolai sportköri foglalkozásokon. A mindennapos testnevelés bevezetésével sok – elsősorban középiskolai – jó gyakorlat

alakult ki, amelyekben a délutáni tevékenységkínálatot kiterjesztve, kötelezően választhatóvá tették az egyes sportági foglalkozásokat. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a diákok féléves vagy éves ciklusokban, az egyes tanárok által vezetett különböző sportági foglalkozásokra jelentkezhetnek. Ezzel gyakorlatilag az oktatás tartalmának alapvető jellegében hozhatnak döntést. Ez a tevékenységkínálat alapú modell nemzetközileg is elterjedt jó gyakorlat, amelyben a tanulók egyéni érdeklődése helyeződik a középpontba (lásd Tannehill és mtsai., 2015; Metzler, 2017).

A leggyakoribb tanulói döntési lehetőségek a tanmenet véglegesítésére vonatkozóan többek között az alábbiak.

- A tanulók bevonása a kidolgozott témaegységek oktatási sorrendjének megválasztásába.
- Az adott évben fókuszba kerülő tananyag bizonyos elemeinek megválasztása. (Pl. mely sportjátékok oktatása történjen, milyen alternatív mozgásrendszerek kerüljenek a középpontba?)
- A szabadon felhasználható órakeret tartalmának közös kiválasztása a tanulók érdeklődése alapján.
- Előre felkínált menü alapján bizonyos oktatási tartalmak előtérbe helyezése a tanulói szavazatok alapján.

13.5. Hogyan tehetjük valamennyire élvezhetővé a tervezési feladatokat? – Ajánlások

A következőkben olyan ajánlásokat fogalmazunk meg, amelyek segítségével a tervezés időigényes feladatait nagyobb kedvvel, lelkesedéssel és tudatossággal végezhetjük el.

- A pedagógiai tervezés nehéz és időigényes munka. Higgyünk abban, hogy a tervezésbe fektetett energia sokszorosan megtérül az év folyamán! A megtérülés egyrészt a minőségi tanítási-tanulási folyamatban, másrészt a változatos, élményközpontú és motivált tanulási környezetben, harmadrészt a diákjaink és a saját megelégedettségünkben realizálódik. Tervezés nélkül könnyen visszaeshetünk a generációról generációra örökített, állandósult oktatási menetbe, szokásokba.
- Találjunk hetente legalább egy tanórára valami új módszertani kihívást, érdekes tartalomfeldolgozási formát!
- Olvassunk kiadványokat, nézegessünk szakmai online tartalmakat, konzultáljunk a kollégákkal, osszuk meg tapasztalatainkat!
- Szokás mondani, hogy a kevesebb néha több. Figyeljünk arra, ha rendszeresen túltervezünk az órákat, akkor állandó kapkodásba kényszerítjük magunkat! Ilyen tendencia esetén csökkentsük a gyakorlatokat, feladatokat, ismétlésszámokat!
- Bátran engedjünk teret az innovációnak! A legrosszabb, ami történhet, hogy az óra nem úgy valósul meg, ahogy terveztük. A gyerekek ezt megértik, értékelni fogják a törekvéseinket, és segíteni fognak, hogy legközelebb jobb legyen.
- Használjuk ki a hosszabb időt igénylő tervezési feladatokra a tanítás nélküli munkanapokat, ami különösen az augusztus 20-a utáni, iskolakezdési időszakban jelent markáns időkeretet! Fogadjuk el, hogy a pedagógiai tervezés a munkánk része, amely a minőségi munkával szembeni alapvető elvárás!
- A következő napi felkészülésre vegyük igénybe a lyukasórákat, a tanítás utáni munkaidőkeretet, esetleg

korábbi iskolába érkezéssel a reggeli órákat! Vasárnaponként szánjunk időt a következő heti tananyag áttekintésére, a szükséges segédletek, feladatkártyák, értékelőlapok stb. elkészítésére!

- Egy-egy tématerv kialakításakor készítsük el, illetve gyűjtsük össze a szükséges segédanyagokat! A mindennapok során előfordulhat, hogy különböző okoknál fogva nem lehet annyi időt szánni a következő napi felkészülésre, mint kellene. Ezt megelőzendő az adott tématerv megkezdése előtt készüljünk fel rá!
- Az órai felkészüléshez készítsünk rövid emlékeztetőket, vázlatokat! A napi, akár hat különböző évfolyamra és osztályra történő felkészülés nem valósítható meg érdemben emlékeztetők nélkül. A hat különböző előrehaladást lehetetlen heteken keresztül pusztán az emlékeztetőre támaszkodva nyomon követni. Az emlékeztetők bevihetők a tanórákra, illetve segíthetnek az órák végi önfleksiók dokumentálására is (pl. mi nem működött, mire kell figyelni legközelebb, mit kell módosítani a következő órán stb.). A nap végén az egész napra vonatkozóan is készíthetünk rövid írásos vagy videós önreflexiókat.
- Használjuk a digitális technika kínálta lehetőségeket! A tartalmakat hangfelismerő segítségével írott dokumentummá formálhatjuk, az írott emlékeztető cetliket befotózzhatjuk, és megfelelő könyvtárstruktúrában (pl. évfolyamonként és osztályonként) másodpercek alatt archiválhatjuk.
- Ne keseredjünk el, ha az előzetes tervek nem tudtak megfelelően megvalósulni! Vizsgáljuk meg az okait, bátran osszuk meg a nehézségeinket a diákokkal (akik gyakran azonnali ötletekkel állnak elő a módosításra), és a következő alkalommal építsük be a tapasztalatainkat az órába!

Összefoglalás

A tanmenetek elkészítésekor a helyi tanterv adott évre vonatkozó előírásainak oktatási és időrendi sorrendben történő felépítése történik. A kimenetorientált tervezési folyamat során gondolkodásunkat az oktatási folyamat céljainak tanulási eredmények formájában megfogalmazható konkrétumai vezetik, amelyet jó esetben a helyi tanterv témakörönként tartalmaz. Az éves tervezés során számos szempontot kell figyelembe vennünk annak érdekében, hogy minél pontosabb és jól használható tanmenetet készítsünk.

A tervezés során döntéseket kell hoznunk egy sor kérdésben, például a tanmenet típusáról és részletezettségéről, a témakörök témaegységekre bontásáról és azok időkeretéről, a témaegységek egymást követő vagy egymással párhuzamos elrendezéséről, sorrendjéről. Didaktikai nézőpontunk szerint a tanmenetet homogénnek tekinthető tartalmú témaegységekből célszerű felépíteni.

A tematikus tervezés során a tanmenetben kialakított témaegységek részletes kialakítását végezzük el. Ebben a tervezési feladatban az oktatási folyamatot di-

daktikai fő feladatonként vagy óránként nevezzük meg, és rendeljük egy-egy tanítási óra mellé.

A pedagógiai tervezés legalacsonyabb szintje az, amikor egy-egy tanórát tervezünk meg. A tervezés különböző mélységben történhet attól függően, hogy mennyire vagyunk felkészültek és mire használjuk a tervet. Beszélhetünk óraemlékeztetőről, óravázlatról és óratervezetről. A tanítási órák terveihez ajánlott sablonunk tartalmi és formai elemei a hazai hagyományokat szem előtt tartva kínál egy modern megoldást.

A tanítványok bekapcsolása több szinten is megtörténhet a tervezési feladatokba. Ha ez megvalósul, nyílt tervezési metodikáról beszélünk, amely a tanulók központú oktatás egyik eleme.

A pedagógiai tervezés nehéz és időigényes munka. Higgyünk abban, hogy a tervezésbe fektetett energia sokszorososan megtérül az év folyamán, és eredményes, motivált tanulási folyamatot tudunk kínálni tanítványaink számára!



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Hogyan nevezzük a pedagógus szintjén jelentkező pedagógiai terveket?
2. Egy folyamatábra segítségével vegye végig a tanmenettervezés lépéseit!
3. Válasszon ki a testnevelés egyik kerettantervéből egy témakört, és építsen fel belőle egy adott évfolyamra egy témaegységet!
4. Saját gyakorlatára gondolva emelje ki az óratervek és az óravázlatok előnyeit/hátrányait!
5. Vegye elő a 2020-as kerettanterv egyik évfolyamciklusát! Válasszon ki egy témakört belőle, majd a leírt tartalom alapján fogalmazzon meg konkrét, témaegységhez illeszthető specifikus tanulási eredményt!
6. Hogyan segíti a szakmai előrehaladást a tanórák tervezése?
7. Vegye elő a tervezési sablont, és készítsen egy óravázlatot egy szabadon választott témakörben!
8. Milyen lényegi óratervezési szempontokat emelne ki?
9. Hogyan vonná be tanítványait a tervezési folyamatba?
10. Hogyan tudja élvezhetővé tenni önmagának a tervezéssel eltöltött időt?

Irodalomjegyzék a 13. fejezethez

Buck, M. M., Lund, J. L., Harrison, J. M., & Cook, C. B. (2007). *Instructional strategies for secondary school physical education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, & Szokolszky Ágnes (1989). *A pedagógusok és a pedagógia – Egy empirikus kutatás eredményei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kotschy Beáta (2003). Az iskolai oktatómunka tervezése. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika* (pp. 469-486). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. New York, NY: Taylor & Francis.

Oktatási Hivatal (2019). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez* (Hatodik, módosított változat). Budapest: Oktatási Hivatal.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

www.tesim.hu

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat

V. RÉSZ: A pedagógiai értékelés szakdidaktikája





14

A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS ALAPJAI, A TRADICIONÁLIS ÉRTÉKELÉS



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- Az ellenőrzés és értékelés fogalmának értelmezési nehézségei
- A teljesítmény mint folyamat és mint eredmény
- A tantárgyi program értékelése
- Az értékelés általános didaktikai megközelítései
- A tradicionális értékelés jellemzői
- Tesztek és tesztelméleti alapismeretek

A testnevelés tanításának talán egyik legproblematikusabb didaktikai területe az ellenőrzés és értékelés témaköréhez kapcsolódik. Valószínűleg a kedves Olvasó is számtalan emlékekkel rendelkezik iskolai éveiből a tantárgy értékelésével összefüggésben. Az emlékek között bizonyára vannak pozitívak és kevésbé pozitívak egyaránt, amelyek az értékelés körülményeire (pl. annak nyilvánosságára), típusaira (pl. motoros felmérések, dolgozatok, technika bemutatások), de főleg a tanárok felméréseire, osztályozási szokásaira vonatkoznak. Gyakran kerül szóba a különböző szakmai fórumokon és továbbképzéseken e témakör, amely kapcsán egyértelműen látszik a gyakorlati pedagógia nehézsége, egyfajta tanácstalanság és tisztázatlanság. Az esetek döntő részében a viták megmaradnak a „Miért kell osztályozni a testnevelést?” kérdéskör mentén.

A probléma ennél sokkal összetettebb, hiszen meggyőződésünk szerint jelentős fejlődési lehetőség mutatkozik az értékelés különböző megoldásainak – különösen a tanulói teljesítményértékelés és a helyi szintű tantárgyi programértékelés módszertanának – előmozdításában. *Rétsági Erzsébet* még 2004-ben fogalmazott úgy, hogy „...az is az igazsághoz tartozik, hogy a testnevelés- és sporttudomány adós a tantárgyi oktatás céljait és sajátosságait egységben kezelő értékelési szempontrendszer kidolgozásával.” (190. o.) Ez a megállapítás – Magyarországra vonatkoztatva – sajnos még ma is helytálló.

Az elmúlt évtizedek oktatási reformjai és fejlesztései a tanulásértékelés módszereinek jelentős fejlődését, bővülését és strukturálódását hozták magukkal, ami a testnevelés- és sportoktatásra is hatott. A hagyományos értékelési eljárások mellett megjelentek, és ma

már dominánssá váltak az alternatív, a megszokott formuláktól nagymértékben különböző, korszerű megoldások, amelyek az értékelést, mint a tanulást támogató (és nem csupán minősítő), a tanítási tevékenységgel szorosan összefonódó pedagógiai eszközt szemlélik.

Az értékelés több szinten megvalósuló didaktikai tevékenység, amely az oktatásban a nemzetközi elemzésektől egészen az egyes országok rendszerszintű értékelésén át, egy-egy tantárgy vagy kompetenciaterület országos, esetleg területi (pl. tankerületi) adatelemzésén keresztül, egészen az iskolai, (pedagógusi és a tanulói) szintéig terjed. Minden szintérnek megvan a maga szerepe és jelentősége az oktatás minőségének elemzése, nyomon követése vagy fejlesztése szempontjából.

Az iskolai testnevelés tanulókat érintő, tantárgyi értékelési módszereinek (tanulásiértékelésének) – így az osztályzás kérdésének – részletes tárgyalása jelentős hiányterület a hazai szakirodalomban. Az eddigi, érdeemi publikációk (pl. Hamar, 1999; Rétsági 2004; Makszin, 2014) az elméleti alapok mellett módszertani értelemben a testnevelési gyakorlat számára kevés konkrét megoldást, példát nyújtottak, inkább csak általános elveket határoztak meg. Szükségesnek tartjuk tehát,

hogyan átfogó képet adjunk a testnevelés- és sportoktatás szempontjából elérhető módszertani eszközökről, bemutassuk azt a repertoárt, amely segítségével változatosan és célszerűen lehetünk képesek **értékelés-módszertani kultúránk kialakítására, fejlesztésére**.

Ebben a szerkezeti részben négy fejezet segítségével nyújtunk betekintést az ellenőrzés és értékelés didaktikai alapjaiba, ami tehát a minőségi testnevelés-oktatás elemi feltételét is jelenti egyben. A 14. fejezetben részletesen áttekintjük az ellenőrzés és értékelés fogalmi rendszerét, az értékelés különböző típusait, megközelítéseit, értelmezéseit. Bemutatjuk a nemzetközi szakirodalomban tradicionális értékelési módszerekként hivatkozott eljárásokat. A 15. fejezetben értelmezzük az alternatív értékelés fogalmát, magyarázzuk a formatív értékelés jelentéstartalmának átalakulását. Átfogó képet adunk egy értékelési módszer felépítéséhez nélkülözhetetlen adatgyűjtési eljárásokról. A 16. fejezetben az alternatív értékelés módszerei kerülnek a középpontba, amelyek alkalmazását a motoros tanulási terület mellett a kognitív és affektív területeken is ismertetjük. Végül a 17. fejezetben a diagnosztikus értékelés bemutatása után a legnagyobb pedagógiai nézőpontkülönbségeket magában hordozó, szummatív értékelési modelleket vázolunk.

14.1. Alapfogalmak – az értékelés és ellenőrzés értelmezése

Az értékelés helye, szerepe, értelmezése és módszertana folyamatosan változott az egyes pedagógiai irányzatok létrejöttének, a tanulástudományi paradigmák fejlődésének, továbbá a különböző curriculumirányzatok kialakulásának köszönhetően. Emellett az értékelésnek jelentős a kulturális beágyazottsága (pl. országonkénti, iskolatípusonkénti, iskolánkénti vagy pedagógusonkénti jellemzők), ezért markáns eltérések láthatók az alkalmazott módszerekben, szemléletben.

Nagyon fontos, hogy az **értékelés értéket, méghozzá tantárgyi értékeket közvetít** az oktatási rendszer és az érintett szereplők számára. Ebből fakadóan egy tantárgy értékelési gyakorlata lenyomatát jelenti az abban folyó oktatási tevékenységnek.

A hazai didaktikai szakirodalom a hetvenes évektől kezdve az **értékelés fogalmának** egy új minőséget tükröző, tágabb értelmezését kezdte használni, amelyet új szóösszetétellel, **pedagógiai értékelésnek** kezdtek nevezni (Golnhofer, 2003). *Golnhofer Erzsébet* (2003),

Báthory (1987) nyomán megállapította, hogy az új megközelítés jellemzője az, hogy túl kívánt lépni az értékelés, kizárólag a tanítási tevékenységgel összefüggő, a tanulókat érintő, minősítő jellegén. A pedagógiai értékelés kifejezés új megközelítésben „*minden pedagógiai kategóriára és jelenségre, így a nevelés-oktatás különböző szintjeire (alap-, közép-, felsőoktatás), alrendszeire (irányítás, finanszírozás, stb.), céljaira, tartalmára, folyamatára, környezetére, feltételeire, eredményeire stb. kiterjedő, módszereiben változatos, szervezett visszacsatolás, értékmegállapítás*”.

Más megközelítésben a pedagógia értékelés „*a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének elmélete és gyakorlata*” (Báthory, 2000, 222. o.).

Látható, hogy a pedagógiai értékelés értelmezési kerete rendkívül széles, amelyet szakdidaktikánk szempontjából szűkíteni és specializálni szükséges.

Ahogy bevezetőnkben már említettük, a pedagógiai értékelés különböző szinteken valósul meg, amely szinteknek más a célcsoportja és a funkciója, továbbá magát az értékelést is más szereplő végzi. Az egyes értékelési szinteket mutatja a 14.1. táblázat.

A makroszintű értékelés körébe tartozik a Nemzeti alaptanterv, illetve a kerettantervek bevalásának (minőség) értékelése, a tantervben meghatározott célok, fejlesztési feladatok és a fejlesztés várt eredményeinek objektív, tudományos igényű vizsgálata. Az ún. „kurrikulumértékelés” a tantervelmélet egy speciális

A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS SZINTJEI	TIPIKUS MEGJELENÉSE	CÉLJA
Makroszint	Nemzetközi, rendszerszintű pedagógiai értékelés sztenderdizált tanulói tesztek alapján (pl. PISA felmérés)	Helyzetfeltárás, helyzetértékelés, szakpolitikai döntések, ágazati stratégiák bizonyítékalapú alátámasztása
	Nemzetközi, rendszerszintű pedagógiai értékelés egy ország oktatási hatékonysága szempontjából (pl. OECD-kutatások, -kiadványok)	
	Országos hatókörű rendszerszintű pedagógiai értékelés (pl. NETFIT® a testnevelésben)	
	Országos hatókörű tantárgyi (tantervi) vagy kompetencia értékelés (pl. Országos kompetenciamérés)	
Mezoszint	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Tankerületi vagy intézményi szintű értékelés ➔ Tanfelügyeleti értékelés ➔ Tankerületi vagy intézményi szintű tantárgyi programértékelés 	Egy intézmény vagy nagyobb oktatásirányítási egység (pl. tankerület) működési hatékonyságának, oktatási teljesítményének vizsgálata
Mikroszint	<ul style="list-style-type: none"> ➔ A tanítási-tanulási folyamat (osztálytermi) értékelése ➔ A tanulói (tanulási) teljesítmény értékelése 	A tanulók tanulási teljesítményének megállapítása a kitűzött oktatási célokhoz viszonyítva

14.1. táblázat: A pedagógiai értékelés szintjei és céljai

területe, amelyre kevés konkrét példa van hazánkban (lásd Halász, 2012). Szükséges lenne a jövőben egy megfelelően felépített minőségértékelési koncepció mentén szisztematikusan értékelni és az adatok birtokában felülvizsgálni a bevezetett tanterveket, mint ahogy erre nemzetközi példák is rendelkezésre állnak (lásd pl. a PECAT¹ -modellt, vagy az Európai Testnevelési Observatórium – EuPEO² modelljét). A könyv szerzői számára nem ismert olyan szaktanulmány, amely empirikus adatokon nyugvó elemzés alapján ítélné meg korábbi, hazai tantervi eredményességet, beválást vagy hatást a testnevelés területén.

Az intézményi szinten megvalósuló, az egyes munkaközösségek pedagógiai gyakorlatát, oktatási hatékonyságát értékelő ún. tantárgyi programértékelés ugyancsak rendkívül ritka hazánkban. A helyi tantervek beválásának kérdése, a helyi szintű oktatási program folyamatos fejlesztése és értékelése ugyancsak mostoha területe testnevelésünknek, amiben határozott előrelépés és rendszerszintű fejlesztés szükséges.

14.1.1. Az ellenőrzés, értékelés fogalmi áttekintése a hazai testnevelésemélet szemszögéből

Az általános didaktikai szakirodalom bővelkedik az ellenőrzés, értékelés és osztályzás fogalmainak általános értelmezéseiben. Különböző jelentéstani megközelítések olvashatók a testneveléseméleti szakirodalmakban is. *Bély és Kálmánczhey* (1972) az „oktatás elé tűzött” célokhoz viszonyított elsajátítás mértékének megállapításaként tekintettek az ellenőrzés fogalmára, és két formáját különítették el, a folyamatos és időszakos ellenőrzést. Az értékelés, az ellenőrzés eredményeinek elbírálását, osztályzatokká alakítását jelentette számukra, egybevágóan a korai értelmezéssel. Az 1963. évi tantervi utasításra hivatkozva már osztályozási szempontokat is meghatároztak azzal a kiegészítéssel, hogy alsó tagozatban az időszaki ellenőrzést szükségtelennek tartották.

Báthory Béla (1985, 1994) a tantervet, a tanmenetet és a rendszeres ellenőrzést egységben kezelte annak

érdekeiben, hogy a kitűzött oktatási célok elérhetőkké váljanak. A tanulói teljesítményt szerkezetileg képzési tényezőkre (teljesítő képesség), nevelési tényezőkre (teljesítőkészség) és egyéb-szubjektív tényezőkre (befolyásoló körülmények) bontotta, amely a teljesítmény rendkívül összetett mivoltát volt hivatott bemutatni. Véleménye szerint „a teljesítmény ellenőrzésének elsődleges funkciója, hogy megmutassa a fejlődési irányvonalakat” (275. o.). Ennek megfelelően hangsúlyosan kezelte a folyamatos ellenőrzés szerepét. Az időszakos ellenőrzéshez előre kijelölt ellenőrző gyakorlatokat várt el a tantervi követelményekkel összhangban, amelyeket a feldolgozott tanmeneti egység utolsó óráin javasolt számonkérni. Fontos megjegyzés azonban, hogy szót emelt az akkori gyakorlatban alkalmazott, kizárólag a tantervi követelményekhez viszonyított, gyakorlatbemutásokon alapuló merev rendszerrel szemben. Az értékelés fogalmát együtt tárgyalta az osztályzással, így az osztályzat az értékelés számszerűsítését jelentette. Építve a korábbi elméleti alapokra, az értékelést ő is az ellenőrzés számszerűsített elbírálásaként jelenítette meg, de már előkerültek nála az értékelés egyes pedagógiai szemléletei (osztályzás nélküli, relatív osztályzás, önmagukhoz mért fejlődés), az osztályzás nélküli értékelés kérdésköre és a pontozási rendszer lehetősége a testnevelésben. Ismereteink szerint testneveléseméleti könyvben nála jelent meg először *Ballér* (1972) nyomán a formatív, szummatív és diagnosztikus értékelés fogalmi köre.

Rétsági Erzsébet (2004) *Golnhoferre* (1998) hivatkozva az ellenőrzést már az értékelés részműveleteként értelmezte, mint információgyűjtési összetevőt. Az értékelésre, mint a személyiségfejlesztés egyik legfontosabb eszközére tekintett.

Makszin Imre (2014) ellenőrzés alatt egyszerre értett folyamatos tanári tevékenységet (mely az osztály vagy egyes tanulók munkájának figyelemmel kísérése), valamint időszakos tevékenységet, amelyet a képességek és készségek fejlődésének meghatározott időnkénti mérésére vonatkoztatott. Fogalommagyarázatában az ellenőrzésre vonatkozóan három, különböző értelmezés jelent meg: (1) az ellenőrzés önálló módszer; (2) az



PECAT (Physical Education Curriculum Analysis Tool), magyarul: Testnevelés tantervi elemző eszköz - <https://www.cdc.gov/healthyschools/pecat/index.htm>



EuPEO (European Physical Education Observatory), magyarul: Európai Testnevelési Observatórium. <http://www.eupeo.eu/>

ellenőrzés és értékelés egységes oktatási módszer;
(3) az ellenőrzés az értékelés első részművelete.

Hamar Pál (2016) tanterveméleti könyvében már jelezte a fogalmi kör értelmezése változásának tendenciáját, és egységben kezelte az ellenőrzést és értékelést, elfogadva, hogy az ellenőrzés az értékelés részművelete, amely az adatgyűjtést szolgálja.

Elemzésünk alapján az látszik, hogy a testnevelési szakirodalom – hasonlóan az általános didaktikai irodalomhoz – nem tudta eddig feloldani az ellenőrzés és értékelés fogalmának értelmezési különbségeit. Ennek hátterében az állhat, hogy az általános didaktikában az ellenőrzés és értékelés fogalmát sok esetben különbözőképpen értelmezik, amelyből fakadóan jelentős átfelelések mutatkoznak például az egyes módszerek ellenőrzési vagy értékelési mivoltával kapcsolatban. (Lásd *Golnhofer*, 2003; *Hercz*, 2006; *Arató*, 2017). A helyzetet bonyolítja, hogy más tudományterületeken (pl. a vállalati irányításban) az ellenőrzés teljességében lefedi a didaktika értékelés fogalmát, mivel az elemzést, viszonyítást, értelmezést és kommunikációját is ide értik (lásd pl. *Kresalek*, 2014).

14.1.2. Az ellenőrzés, értékelés fogalmi értelmezése – nemzetközi kitekintés

Annak érdekében, hogy a legújabb nemzetközi szakirodalmi ismereteknek megfelelően tudjuk értelmezni az ellenőrzést és értékelést mint kulcskifejezéseket, szakirodalmi elemzést végeztünk. A téma kapcsán az angol „assessment” és „evaluation” kifejezéseket vizsgáltuk, amelyek különböző didaktikai értelmezése – hasonlóan a korábban olvasott hazai szakirodalomhoz – szerzőnként különböző lehet. Elemzésünk szerint különösen az „assessment” angol nyelvű terminus technicus mutatkozott ellentmondásosnak. *Sadler* (2005) szerint a kifejezés körüli vitákat folyamatosan akadályozzák az egyes definíciók jelentéstani alapú eltérései, továbbá az elméleti és gyakorlati alkalmazásuk nézőpontkülönbségei.

AZ ÉRTÉKELÉS FOGALMI KÖRE NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Az „assessment” kifejezés alatt *Graham* és munkatársai (2016) kizárólag az ismeretekről, készségekről és attitűdökről történő információgyűjtést értik (ami tulajdonképpen megfeleltethető az ellenőrzés fogalmunknak), az információról alkotott minőségi megítélést pedig „evaluation”-nek nevezik (ami így minősítést jelent). Mások, mint például *Hopple* (2005) „assessment” kifejezés alatt a „measurement” (mérés) és az „evaluation” (az eredmény megítélése) együttes folyamatait érti; tehát az információgyűjtést és annak megítélését egyaránt. *Miller* (2013) szerint az „assessment” magában hordozza a „measurement” (mérés), „evaluation” (mérési eredmény megítélése), „identify” (felismerés) és „prescribe” (előírás) kifejezéseket. *Hay* és *Penney* (2009) az „assessment” kifejezést úgy határozták meg, mint a diákok tanulására vonatkozó információk gyűjtése és értelmezése. *Tannehill* és munkatársai (2015) szerint a fogalom változatos feladatokat és körülményeket jelent, ahol a tanulók számára lehetőségeket biztosítunk ismereteik, készségeik és a megértés demonstrálására, továbbá a tartalom felhasználására olyan kontextusban, amely kiváltja a folyamatos tanulást és fejlődést.

A fenti fogalmi meghatározásokból kiindulva az „assessment” kifejezést összetett, információk gyűjtésére, és azok megítélésére, valamint értelmezésére épülő pedagógiai tevékenységként azonosítjuk.

Az értékelés során tehát információt gyűjtünk, és mennyiségi vagy minőségi értelemben mindig meg is ítéljük az adott produktumot, magatartásformát. A megítélés alapja valamilyen összehasonlítás, viszonyítás (pl. végrehajtási kritérium, célhoz viszonyított eredmény, korábbi teljesítmény, pontszám, sztenderd, norma).

Összefoglalva elmondható, hogy az „assessment” kifejezés többféleképpen is értelmezhető – és fordítható – angol nyelvű pedagógiai fogalom. A nyelvi kontextustól függően, didaktikai értelemben – véleményünk szerint – inkább az értékelés kifejezésünket takarja, de ellen-

őrzésként vagy felmérésként is fordítható a megfelelő szövegkörnyezetben. Egyértelműen tehát nem tudunk állást foglalni a magyar nyelvű fogalomhasználat mellett, munkánk szempontjából, és az elterjedtebb értelmezés alapján azonban a komplexebb meghatározással az értékelés fogalmaként kezeljük.



FONTOS!

Az értékelés összetett pedagógiai tevékenység, amely tartalmazza az információk gyűjtését, azok megítélését, valamint értelmezését és kommunikációját.

Az ellenőrzés és értékelés eddig bemutatott különbségeit figyelembe véve a következő példákon keresztül illusztráljuk a két fogalom érdemi különbségét.

1. Képzeljünk el egy olyan tanulási szituációt, amelyben a diákok feladata, hogy önellenőrzést végezve egy önellenőrző kártyán jelöljék minden feladat végén, hogy 10-ből hány alkalommal találtak célba. Eddig a feladat nem tartalmaz értékelési jelleget, hiszen arról nincs információ, hogy az adott talátszám jónak számít-e vagy sem. Abban a pillanatban azonban, ahogy ezt a feladatot háromszor kell egymás után elvégezni, majd a végén összehasonlítva megállapítani, hogy jobb lett-e az eredmény a gyakorlás során, ez már értékelési célú feladattá változik, vagyis értékelési módszerré alakul (hiszen már tartalmaz viszonyítási szempontot).
2. A pedagógusok ellenőrzési tevékenysége során a folyamatos, megfigyelésen keresztüli feladatellenőrzés az egyik legjellemzőbb tevékenység, amely a mozgásos cselekvések tanulásakor segíti a tanulási folyamat nyomon követését, igazítását. Ameddig nincs a pedagógus részéről beavatkozás a folyamatba, csupán nyomon követi a tanulói tevékenységrendszer, addig bizonyosan nem értékelési módszerről, hanem csak ellenőrzésről beszélhetünk. Ez azt is jelenti, hogy a tanuló nem kap visszajelzést az adott tevékenységéről.

Más kérdés, hogy amennyiben már beavatkozás szükséges a folyamatba és szóbeli visszajelzéssel kell segítenünk a tanulási folyamatot, akkor értékelésről mint didaktikai módszerről beszélhetünk-e. A hazai testnevelési szakirodalmi előzmények szerint egyértelműen igen (lásd Rétsági, 2004, Makszin, 2014). Ezt a nézőpontot vallja számos angol nyelvű publikáció is (lásd Hopple, 2005, Rovegno és Bandhauer, 2017). Ezzel szemben mások, mint például Lund és Veal (2012) kizárólag akkor tekintik értékelési módszernek a megfigyeléshez kapcsolódó visszajelzést, **ha a közben keletkezett adatokat (tanulói teljesítmények) írásban (vagy digitálisan) rögzítjük**. Ez nem kérdőjelezi meg a visszajelzés értékelésben betöltött szerepét, csupán hangsúlyozza a keletkezett adatok tárolásának és szisztematikus felhasználásának fontosságát a pedagógiai munkában.

VITATOTT KÉRDÉS

Az értékeléshez kapcsolódó testnevelési szakirodalomban vita van abban a kérdésben, hogy mikortól tekinthetünk értékelési módszerként a pedagógus általi megfigyelésre és az azt követő visszajelzésre. A hazai szakirodalmi alapok egyöntetűen a tág értelmezés mellett foglalnak állást, és az azonnali visszajelzéseket (köztük a hibajavítást), sőt a legáltalánosabb szinten vett nevelési célzatú pedagógiai visszajelzéseket is formatív értékelésként fogják fel (lásd Rétsági, 2004; Makszin, 2014) hasonlóan egyes nemzetközi értelmezésekhez (pl. Darst és mtsai., 2012). Lund és Veal (2012) szerint viszont kizárólag akkor beszélünk a megfigyelésről, mint értékelési módszerről, ha a megfigyelés írásos adatgyűjtéssel párosul. Amennyiben nem rögzítjük a megfigyelésből származó adatokat, csak szóban visszajelzünk a tanítványok számára, akkor az ő nézőpontjukból ez nem minősül értékelési módszernek, csupán tanulást segítő, értékelő visszajelzésnek.

A vita alapját – mint sok más esetben – itt is az képezi, hogy mennyire tág definíciót használunk az értékelés, mint didaktikai feladat meghatározására. Az értékelő visszajelzés és az értékelési módszer tehát fogalmilag elválhat egymástól.

14.2. A teljesítmény fogalma, értelmezési lehetőségei

A tanulók teljesítményének értékelésével kapcsolatban ki kell térnünk arra a kérdésre, amely a tanulással összefüggő teljesítmény értelmezésére vonatkozik.

A kérdés így hangzik: **hogyan értelmezzük a teljesítmény fogalmát a tantárgyi értékelés során?**

A tanítási-tanulási folyamat során a tanulók teljesítményeiről gyűjtünk információt, amely teljesítmények két alapvető felfogás szerint közelíthetők meg. A tanítványaink tanulási eredményei (kimenete) és tanulási erőfeszítései (folyamata) egyaránt felfoghatók annak a teljesítménynek, amelyre vonatkozóan az értékelés pedagógiai funkciója megvalósul. A teljesítmény kimenetként, tanulási eredményként történő értelmezése szemben áll a teljesítmény folyamatként történő értelmezésével. A pedagógiai gyakorlatban mindkét értelmezés megjelenik, és rendszeresen a szakmai viták középpontjába kerül. *Kron (1997)* nyomán, a német nyelvű szakirodalmat alapul véve a két felfogás jellemzői az alábbiak.

14.2.1. A teljesítmény mint tanulási eredmény

Ha a teljesítményre mint a tanulás eredményére tekintünk, akkor a tanulási folyamat során létrejövő produktumok jelölik a teljesítményt. A tanulási produktumok létrejötté szorosan kapcsolódik azokhoz a teljesítmény-elvárásokhoz (gyakran követelményeknek nevezzük őket), amelyeket az iskola, a tantervek, a pedagógusok támasztanak a diákokkal szemben. A kívülről érkező, az egyénnel vagy az emberek egy csoportjával szemben támasztott elvárásokat normáknak is nevezhetjük, amelyeket az egyén is ebben az értelemben él meg. Ebben a felfogásban a teljesítmény mint kimeneti produktum jellemzőjéből fakadóan a létrehozó folyamatot, vagyis a befektetett energiát, erőfeszítést nem, vagy csak feltételesen veszik figyelembe. Pedagógiai szempontból nagyon fontos az a viszony, amely a produktum, és a produktumot létrehozó erőfeszítés között áll fenn. A motiváció kutatásának eddigi eredményei azt mu-

tatják ugyanis, hogy az erőfeszítésbe és a folyamatos fejlődés lehetőségébe vetett hit, mint a fejlődési szemlélet alapvető jellemzője, kedvezően befolyásolja nemcsak a tanulás közbeni erőfeszítés mértékét, hanem magát a kimeneti eredményességet is (lásd pl. Mueller és Dweck, 1998; Dweck, 2008; Rattan és mtsai., 2015). **Pedagógiai szempontból tehát a tanulási folyamatban az erőfeszítésre és befektetett energiára vonatkozó visszajelzések, értékelések rendkívül lényegesek**, amelyet a teljesítmény értelmezése szempontjából is figyelembe kell vennünk. A teljesítmény egyoldalú, kizárólag a tanulás kimenetére vonatkozó értelmezése tehát figyelmen kívül hagyja a tanulás létrejöttét biztosító feltételeket, egyéni törekvéseket.

14.2.2. A teljesítmény mint a tanulást létrehozó folyamat

Ha a teljesítményre, mint a tanulást létrehozó folyamatra tekintünk, akkor elsősorban az idő viszonylatában történő egyéni vagy csoportos előrehaladást helyezük a középpontba. A teljesítmény ebből a nézőpontból elképzelhetetlen a tanítványok aktív szerepvállalása, önálló, konstruktív tevékenysége nélkül. A testnevelés oktatásában ez a nézőpont jelenik meg akkor, amikor a tantervekkel összefüggésben felmerül az egyéni fejlődés megítélése, mint az értékelés alapjául szolgáló szempont, vagyis az egyéni fejlődés középpontba helyezése. A tanulói fejlődés, előrehaladás mértéke innen nézve kulcsfontosságú, hiszen a tanulók központú, felfedezésre épülő pedagógiai megközelítéseknek ez az egyik fő célpontja. A testnevelés szempontjából markáns példa erre *Boucher és Wiseman (2011)* „Movement discovery”, azaz „A mozgás felfedezése” nevű oktatási modellje, amely kizárólag az egyéni fejlődést helyezi a középpontba, és elutasít mindenfajta, tanulók közötti összehasonlításra épülő értékelési megoldást. Rendszerük összes értékelési módszere esetében az egyéni különbségeket messzemenőig figyelembe vevő, egyéni előrehaladást dokumentáló eszközöket alkalmaznak, ezzel pedig a teljesítmény folyamatjellegét ragadják meg.

14.2.3. A teljesítmény dialektikus megközelítése

Kron (1997, 427. o.) a teljesítmény „*dialektikus összefüggésének*” nevezi a fenti két megközelítés együttes megjelenését a pedagógiai folyamatokban, egyúttal ő az eredmény és a folyamat együttes figyelembevételének fontosságát hangsúlyozza. Az eredmény és a folyamat együttes megjelenése a jelenleg még hatályos Nat 2012-ből is tükröződik. Az értékelést a nevelési-oktatási program részeként tárgyalja, amely elősegíti a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését, az elért tudásszint mérését.

A teljesítmény mint folyamat és/vagy mint eredmény kettőssége a tanterveink mellett a testnevelés elméletében is végigkövethető. Az egyéni, önmagához mért fejlődés már az 1960-as években is kiemelt módszertani szempont volt, ugyanakkor az oktatási célok vezette elsajátítási szintek is rendre megfogalmazódtak követelmények formájában. Ez a kettősség a mai napig jelen van, és problémát okoz a gyakorlatban különösen a szummatív értékelés területén. A kérdés így hangzik: „Melyik teljesítményszempontot milyen mértékben vegyünk figyelembe az értékelésben?” Erre a kérdésre a tanulás szummatív értékelésének elveinél térünk vissza.

14.3. A tantárgyi program (minőség-) értékelése és a tanulásértékelés értelmezése

A **pedagógusok szakmai tevékenységének értékelése**, illetve a tantárgyi programértékelés olyan értékelési-minősítési tevékenység, ami funkcionálisan más szerepet tölt be a pedagógiai értékelés rendszerében, mint a tantárgyi tanulásértékelés. Lund és Tannehill (2014) „*kurrikulumértékelésnek*” és „*tanóra-értékelésnek*” nevezi a két irányzatot.

A tantárgyi programértékelés, vagy Makszin Imre (2014, 105. o.) kifejezésével „*oktatási tevékenység értékelés*” **elsősorban a pedagógus által megvalósított** évközi (tanegységre vonatkozó) éves, kétéves vagy többéves tanítási tevékenységének **minőségértékelése** annak érdekében, hogy a tények alapján hatékonyabb és eredményesebb oktatási tevékenység valósulhasson meg a jövőben. Leggyakoribb aspektusa, hogy a tanulók milyen sikerrel és arányban érték el a kitűzött oktatási célokat egy adott tanterv és/vagy instrukciós környezet megvalósításával. A tantárgyi program értékelése vonatkozhat egy pedagógus tevékenységén túl egy intézmény helyi tantervének a megvalósítására. Utóbbi esetben a **helyi testnevelési tanterv beválása** és a megvalósító munkaközösség egészének a szakmai tevékenysége minősül, elsődlegesen a kitű-

zött tantervi célok és a diákok által elért tanulási eredmények összehasonlításának függvényében.

Ezt a típusú értékelést elvégezheti a pedagógus önmaga vagy külső szakértő személy. Megjegyezzük, hogy a formális, külső, minősítő értékelés egyik formáját a pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódóan működő, minősítő szakértők végzik. Ez a kompetenciaalapú komplex minősítés azonban átfogóan a pedagógus addigi életpályájának portfólió alapján történő értékelésére épül, így nem fókuszál a tantárgyi program kitűzött céljai megvalósulásának értékelésére.

A **tantárgyi (testnevelési) programértékelés** lényegében a tanmenet működésével és eredményeivel összefüggő kérdésekre ad válaszokat szisztematikus módszerek felhasználásával (Newcomer és mtsai., 2010). Ez a típusú értékelés tehát elsősorban a zajló vagy lezárult program hatékonyságát célozza annak érdekében, hogy bizonyítsuk hatékony működését, vagy módosítások váljanak lehetővé a jövőben.

A tanulókra vonatkozó, a tanórákkal összefüggésben megvalósuló **tanulásértékelés**, más szóval **tantárgyi**

értékelés³ a tanórákon zajló pedagógus-diák együttműködésben összpontosul attól függően, hogy az értékelés milyen célt szolgál. Végző soron ez az értékelés **az egyének számára kitűzött tanulási célok**

elérését és a célokig vezető tanulási folyamatot jellemző (motoros, kognitív és affektív) teljesítményösszetevőket vizsgálja. A továbbiakban ezzel a területtel foglalkozunk majd részletesen.

14.4. Az értékelés általános didaktikai megközelítései

A testnevelésóráinkon zajló tanítási-tanulási folyamat felépítésének, tananyag-kiválasztásának és értékelésének stratégiai tervezési elveken kell alapulnia. A professzionális pedagógiai munka megköveteli az átgondolt, részletesen kidolgozott értékelési módszerek illesztését a tanítási tevékenységhez. Ahhoz, hogy egy adott korosztályhoz és tanulási kimenethez illeszkedő értékelési rendszert alakítsunk ki, elsőként meg kell ismerkednünk a tanóráinkon alkalmazható értékelési megközelítésekkel és módszerekkel, amelyek mindhárom tanulási területre vonatkozóan (pszichomotoros, kognitív és affektív) kínálnak módszertani eljárásokat a pedagógusok számára.

A korszerű tanulásértékelés a tanítási-tanulási folyamat szerves részét képezi, korszerű értelmezésben azzal összefonódó tevékenység. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy nem lehet leválasztani sem a tervezésről, sem a tananyagfeldolgozástól.

14.4.1. A normaorientált, a kritériumorientált és az önmagához viszonyított tanulásértékelés (a viszonyítás problémája)

A tanulásértékelés során alapvető kérdés, hogy a keletkezett adatokat mihez viszonyítjuk, mi alapján állapítjuk meg, hogy az adott teljesítmény milyen minőséget képvisel. Ez a szummatív értékelés esetében különösen érzékeny kérdés. Az oktatásemélet három alapvető irányt különböztet meg aszerint, hogy egy teljesítményt mihez viszonyítunk.

NORMAORIENTÁLT ÉRTÉKELÉS

Normaorientált (normára irányuló) az értékelés, ha egy tanuló teljesítményét az osztálytársaihoz, évfolyam-

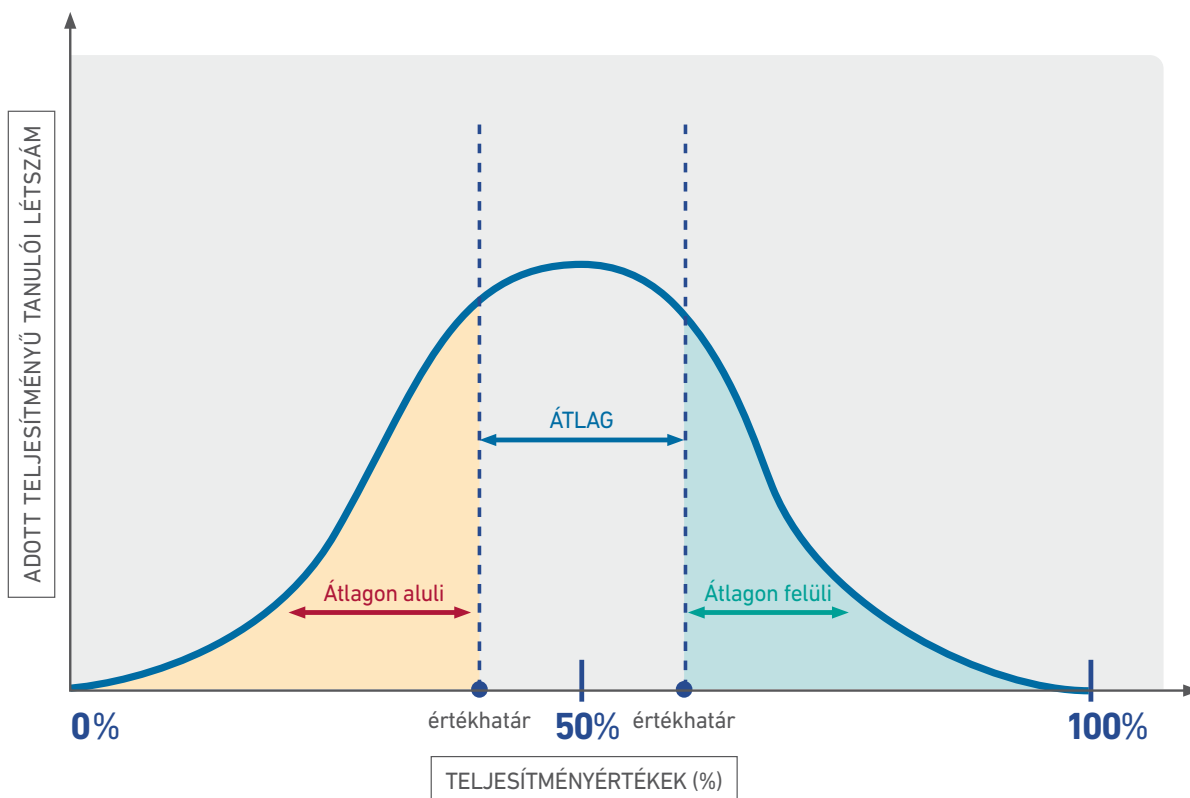
társaihoz vagy valamilyen szempont szerint összehasonlítható populáció eredményeihez viszonyítjuk egy értékelésre szolgáló feladat eredményeit felhasználva. Egy tanulócsoporton belüli viszonyítás esetén a tanulók eredményeit ilyenkor rangsorba állítjuk, amelyből látható lesz, hogy hányan teljesítettek jobban vagy rosszabbul az egyénhez képest, vagyis az ő eredménye hol helyezkedik el a rangsorban. Ez alapján pedig kategorizálható az eredmény akár érdemjegyek formájában is.

Amennyiben az értékelés valamilyen mozgásteljesítményre vonatkozik, akkor a normaorientált viszonyítás azt jelenti, hogy az adott osztály tanulóinak átlagos teljesítményeihez képest ítéljük meg az egyént. Ez szövegesen gyakran vonz magával olyan kifejezéseket, mint például átlagos, átlagon felüli, átlagon aluli. A 14.1. ábrán a normaorientált értékelés elvét látjuk, rajta az átlagos, átlagon aluli és átlagon felüli teljesítményű tanulói arányokkal. Az ábra szerint az átlag körüli teljesítménnyel jellemezhető arányaiban a legtöbb tanuló, míg az átlag alatt és fölött már jóval kevesebben teljesítenek.

A normaorientált értékelés leginkább elfogadott megoldása, amikor az ún. **normasz tenderdeket** egy meghatározott populáció (pl. azonos életkori csoport, nem, iskolafok, tudásszint) számára nagyszámú egyéni eredményeket feldolgozva alakítunk ki. A normák ilyen esetben vonatkozhatnak országos, helyi- vagy iskolai szintre attól függően, hogy milyen minta alapján lett kialakítva a rendszer. A példánkon illusztrálva ebben az esetben előre definiált normahatárértékek adják a referenciaértékeket, amelyek osztályzatokká vagy egyéb értékekké (pl. szöveges értékeléssé, pontszámokká) konvertálhatók. A megbízható normákat minden esetben valamilyen szempontból reprezentatív mintán és



Szinonimái: (1) tanulási folyamat értékelése, (2) a tanulási teljesítmény értékelése, (3) a tanulói teljesítményértékelés



14.1. ábra: A normaorientált értékelés elve

statisztikai módszerekkel (pl. percentilirangsor alapján) állapítják meg. Az így kialakított normák több éven keresztül használhatók, azonban javasolt nagyjából 10 évente felülvizsgálni azokat. A 20-30 vagy több éve kialakított normák ma már nem tekinthetők érvényesnek.

Ennek a megoldásnak az az előnye, hogy a tanulók eredményei nem függenek egymástól, hiszen nem közvetlenül egymáshoz viszonyítjuk a teljesítményeket. Ebből fakadóan mindenki elérhet egy időben jobb vagy rosszabb érdemjegyet, értékelést. További előny, hogy többszöri felmérés esetén is összehasonlíthatók az eredmények, hiszen a normák nem függenek a csoport pillanatnyi teljesítményétől.

Hangsúlyozzuk, hogy a normaorientált értékelés nem kizárólag szummatív jelleget ölthet, hanem diagnosztikus és formatív értékelést is megvalósíthatunk a segítségével. Egy komoly probléma azonban továbbra is fennáll, mégpedig, hogy nem tudjuk a normák alapján meghatározni, hogy mi az a teljesítmény, amely egy adott tanultsági szintet vagy az előre meghatározott tanulási kimeneteket megfelelően jellemzi. Ezt a problémát oldja fel a kritériumorientált értékelés.

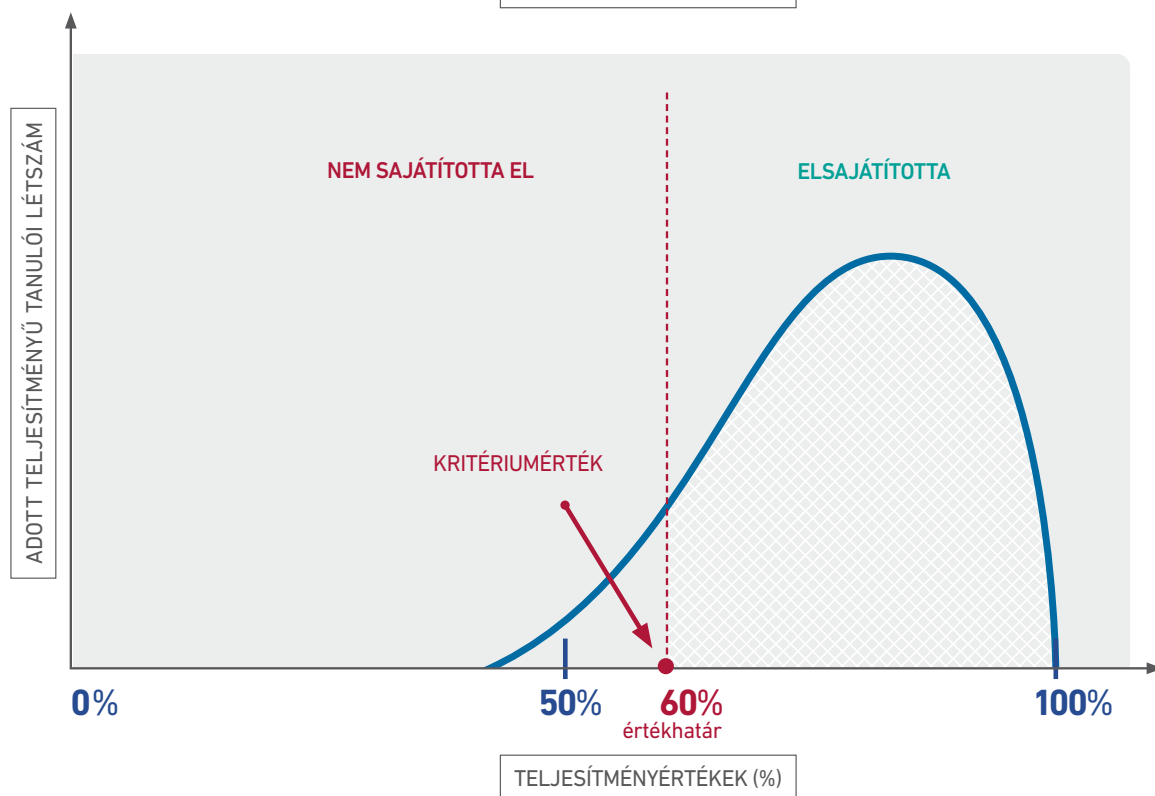
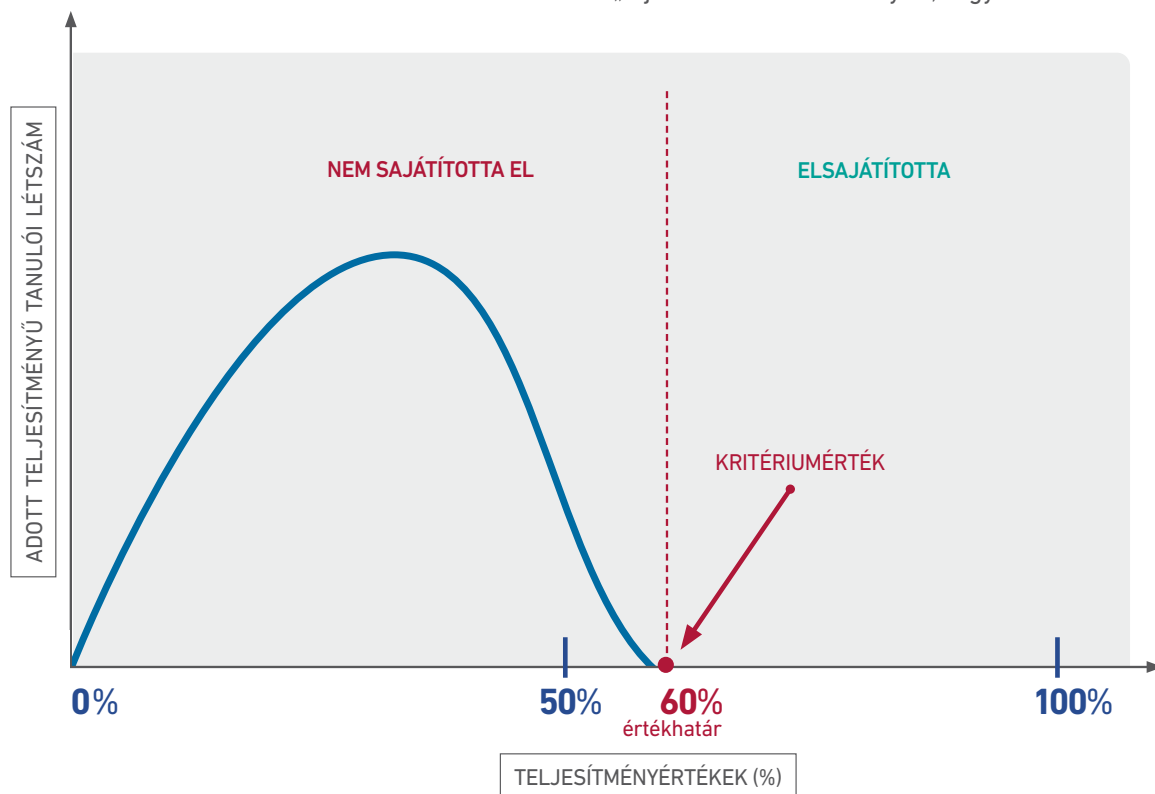
KRITÉRIUMORIENTÁLT ÉRTÉKELÉS

A **kritériumorientált** (kritériumra irányuló, esetleg kritériumvonatkozású) értékelés a modern pedagógiai irányzatok, különösen a tanulási kimeneteket (célokat) meghatározó, és abból kiinduló, sztenderdalapú tantervi felfogás sajátja. A kritériumok olyan teljesítményszinteket takarnak (minőségi és/vagy mennyiségi értelemben), amelyek **egy előre meghatározott sztenderdhez viszonyítva** állapítják meg, hogy az adott ismeretet vagy készséget milyen mértékben tanulták meg az egyének. A kritériumokra egyrészt, mint elvárásokra, egyúttal mint tanulási kapaszkodókra is tekinthetünk attól függően, hogy diagnosztikus, formatív vagy szummatív jelleggel használjuk azokat. A kritériumorientált értékelés tehát nem azonos a formatív értékeléssel, mint ahogy az bizonyos szakirodalmakban helytelenül megjelenik.

A kritériumorientált értékelés elvét illusztráljuk a 14.2. és 14.3 ábrán, ahol rosszul és jól teljesítő tanulók eredményei alapján látható a következmény. A rosszul teljesítő tanulók esetében egyetlen tanuló sem tudta elérni az előre kijelölt kritériumértéket (esetünkben a 60%-os teljesítményt), róluk az feltételezhető, hogy nem sajátí-

tották el az adott tananyagot. A jól teljesítő tanulók esetében ugyanakkor a döntő többség elérte a kritériumértékhatárt, vagyis megfelelő a tudása.

A kritériumorientált értékelés tantervi szempontú megértése érdekében vegyük példaként a 2012-es testnevelési kerettanterv egyik, 2. évfolyam végére kijelölt „fejlesztés várt eredményét”, vagyis tanulási kimenetét.



14.2 és 14.3.ábra: A kritériumorientált értékelés elve rosszul és jól teljesítő tanulók esetében

Ez így szól: „Rendezett tartással, esztétikus végrehajtásra törekedve 2-4 mozgásformából álló egyszerű tornagyakorlat bemutatása.” Ebben a megfogalmazásban benne foglaltatnak a kritériumorientált értékelés kialakításához szükséges információk, vagyis a teljesítmény maga, a teljesítmény feltételei és a kritérium, ami alapján megíthető a teljesítmény.

A **teljesítmény** az, amit a tanulónak demonstrálnia kell, ez esetben „tornagyakorlat bemutatása” mint produktum.

A **teljesítmény feltételei** a teljesítmény végrehajtásának körülményeire vonatkoznak, amelyek a szövegből következően: egyéni és eszköz nélküli a bemutatás.

A **kritérium** pedig az, amely az elvárt minőségi vagy mennyiségi szintje az adott tanulási kimenetnek: a bemutatás „rendezett tartással, esztétikus végrehajtásra törekedve” történik (minőségi kritérium), „2-4 mozgásformából áll” (mennyiségi kritérium).

Felmerülhet a kérdés, hogy miért nincs konkrétan meghatározva, hogy mely tornaelemekből kell összeállítani a gyakorlatot. A tantervi rugalmasságnak biztosítania kell a differenciálás szempontjait, amely ez esetben lehetővé teszi (1) az egyénileg választható vagy egyénre szabott gyakorlatokat, (2) a sokféle gyakorlatösszekapcsolási lehetőséget, (3) ezek metaszintjében pedig érvényesülhet az egyéni kreativitás és alkotó gondolkodás bekapcsolása az értékelési feladatba, figyelembe véve az egyéni előképzettséget, testi adottságokat.

További példa, amikor egy írásbeli vagy mozgásos feladat esetén kijelöljük, hogy:

- a megszerezhető pontszámok 60%-ának elérése;
- bizonyos feladatszám helyes megoldása;
- sikeres végrehajtásszám;
- egy produktum meghatározott minőségi jegyei (pl. kritikus mozgásszerkezeti összetevők) megléte esetén fogadható el a megfelelő a tudásszint.

Ez az a minimum, ami például egy vizsga teljesítéséhez szükséges. Ilyenkor két lehetőség áll fenn, mégpedig



FONTOS!

A kritériumorientált értékelés során a tanulási célhoz kapcsolatosan kialakítjuk magát az értékelésre szolgáló feladatot, mellé illesztjük a szükséges adatgyűjtési eljárást, és előre meghatározzuk, hogy mely kritériumok teljesülése esetén milyen mértékben valósul meg, megvalósul-e egyáltalán a tanulási cél. A kritériumok vonatkozhatnak az osztályra, egy-egy csoportra, de akár egy-egy tanulóra is.

hogy elfogadható-e a teljesítmény, vagy sem. Emellett lehetőségünk van természetesen kategorizálni is (pl. osztályozás), amiről a későbbiekben lesz még szó.

A KRITÉRIUMORIENTÁLT ÉRTÉKELÉS KIALAKÍTÁSAKOR FOKOZOTT FIGYELMET IGÉNYELNEK AZ ALÁBBI SZEMPONTOK

- A kritériumokat jól kell illeszteni az adott tanuló-csoport vagy egyén tudásszintjéhez, életkorához, fejlettségi szintjéhez.
- Ha túlzottan alábecsülnek a kritériumok (vagy mindenkinek magas szintű tudása van), akkor potenciálisan mindenki elérheti a kijelölt tanulási kimenethez szükséges, elvárt elsajátítási szintet – ellenkező esetben fordított jelenség is előfordulhat, ahol senki nem éri el azt.
- A kritériumoknak egyértelműeknek kell lenniük annak érdekében, hogy megíthető legyen a teljesítmény.
- A kritériumoknak illeszkedniük kell a kiválasztott tanulási kimenethez és az értékelendő teljesítményhez.
- Tartalmazhatnak minőségi és mennyiségi elvárásokat egyaránt.

A kritériumok megfogalmazása és meghatározása tanterv- és tanmenetfejlesztői tapasztalatot és tudást kíván, amellyel a 11. fejezetben foglalkoztunk részletesen.

ÖNMAGÁHOZ VISZONYÍTOTT ÉRTÉKELÉS

Az **önmagához viszonyított értékelés** elsődleges célja az egyéni előrehaladás, fejlődés mértékének megállapítása. Leggyakrabban ez egy bemeneti és egy kimeneti teljesítmény összehasonlításán alapul. Fontos azonban, hogy a tanulási folyamatot mindig egy jól meghatározott irányba kell vinnünk, amely magával vonja, hogy az elérni kívánt tanulási célokhoz képest is viszonyítanunk kell az egyéni előrehaladást. A testnevelés tanításában az önmagához viszonyított fejlődés nagyszerűen kimutatható a mérhető teljesítményeken keresztül. Az erőfeszítés, a gyakorlás következményei jól láttathatók a tanítványokkal a produktumok eredményein keresztül. A testezés hatására a fittségi állapotban megmutatózó fejlődés, a mozgástechnika gyakorlásával párhuzamosan jelentkező (technikai) teljesítményfejlődés, a játéktevékenységben való tudatos részvétellel járó változások mind-mind monitorozhatók és egyéni szinten értékelhetők. Ez az értékelési forma a személyiségfejlesztési folyamatban nélkülözhetetlen, hiszen támogatja az önismeret, önértékelés, a fejlődésbe vetett hit kialakulását, a motiváció fejlődését. Ugyancsak jól alkalmazható az egyéni fejlesztési tervek kialakításakor.

14.4.2. A formális és az informális értékelés

Az értékelés létrejöhet formális és informális keretek között attól függően, hogy az értékelés folyamata milyen mértékben kontrollált vagy előírt. A különböző értékelési módszerek ennek megfelelően elhelyezhetők egy skálán, amelyet példákkal illusztrál a 14.4. ábra.

A **formális értékelés** tervezett, előre meghatározott értékelési szempontok szerint (pl. skálával, pontszámokkal), írásban rögzített adatok alapján, minden tanulóól biztosít információt. Jellemzői között említhetjük, hogy többnyire a valós élethelyzetektől elszigetelten értékeli a tanulói teljesítményt. Ebből fakadóan az adott teljesítmény ezekben az esetekben nem általánosítható valós élet-/játékhelyzetekben történő teljesítményekre (például attól, hogy valaki bemagol játékszabályokat, amiket fel tud mondani, az nem ugyanaz a tudás, mint amikor valaki játékhelyzetben, játékvezetőként azt alkalmazni is tudja).

Az értékelés módszertani kultúrájának fejlődése azonban az elmúlt időszakban számos olyan megoldást hozott magával, amelyek – bár formális értékelési megoldások – életszerű, autentikus helyzetben gyűjtnek információt. Például az előre meghatározott szempontok szerint, videófelvételek alapján készített ön- és társértékelések, játéktevékenység-értékelés ilyen módszerek. A pedagógusok vagy egy központi szervezet által készített írásbeli tesztek, előzetes szempontok alapján értékelhető mozgáskészségtesztek, vagy a NETFIT® intézményi tesztelési kötelezettsége, továbbá tipikusan a vizsgák (így az érettségi) formális értékelési megoldások. Magyarországi viszonylatban az ötfokozatú skálán történő osztályzás, illetve a szöveges írásbeli értékelés és a formális értékelés tárgykörébe tartozik.

Az **informális értékelés** ugyancsak tervezett és előre meghatározott szempontok szerint gyűjt információt, de azokat nem feltétlenül minden tanulóól és nem feltétlenül rögzített formában. Az informális értékelés a tanulási folyamatot nyomon követő, folyamatos tevé-



14.4. ábra: A formális-informális értékelés spektruma (Tannehill és mtsai., 2015 nyomán)

kenység, amely segítségével a tanulók azonnali visszajelzést kapnak a teljesítményükről, a feladatok megértéséről, hibáikról, sikereikről, a tanulási célokhoz viszonyított előrelépésükről. Célja, hogy támogassa a tanulási folyamatot, elősegítse a fejlődést, és segítse a tanítványaink megismerését. Ennek megfelelően jóval kevésbé stresszes értékelési forma. Az informális értékelés további jellemzője, hogy a diákok nem kapnak írásos értékelő visszajelzést a pedagógus részéről. Leggyakoribb formája a fenti szempontoknak megfelelően a pedagógiai megfigyelés alapján adott szóbeli értékelő visszajelzés.

14.4.3. Az egyszerű és a komplex értékelés

Az értékelés során alkalmazott módszerek közül léteznek egyszerű, és jóval összetettebb, komplexebb megoldások. **Az egyszerű értékelési módszerek** jellemzője, hogy (1) egyetlen tanórán belül is megvalósíthatók, (2) kisiskolás életkorban is azonnal értelmezhető, (3) alacsonyabb rendű gondolkodási műveletekkel is megoldhatók, (4) igazodnak az értékelési feladatokban megmutatkozó tapasztalatlansághoz. Egy ismeretlen típusú, értékelést szolgáló feladat esetében törekednünk kell az egyszerűbb megoldások felől az összetettek irányába haladni. Az alsó tagozatos testnevelésre különösen jellemzők ezek a módszerek.

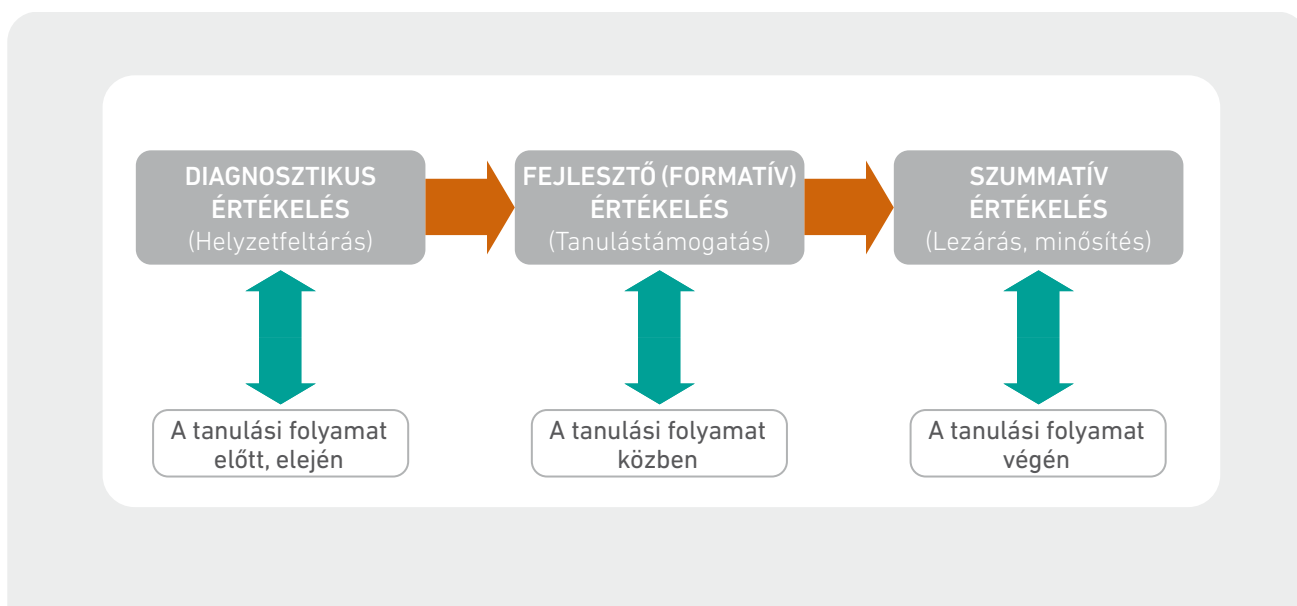
Kognitív oldalról az összepárosítás feladatok, igaz/hamis állítások egy feladatlapon ilyen példák. A motoros oldalt tekintve egy-egy mozgásteljesítmény lemérése (pl. hányszor talált be a célba) vagy egy mozgás bemutatása ide tartozik.

A **komplex értékelési módszerek** ugyanakkor (1) több tanórán, de akár témaegységeken is átnyúló időkeretben zajlanak, (2) előzetes tapasztalat szükséges az értelmezésükhöz és megvalósításukhoz, (3) bevonják a magasabb rendű gondolkodási műveleteket, (4) többféle információgyűjtési technikából tevődnek össze. A komplexebb értékelési módszerek a felső tagozattól már jól alkalmazhatók.

A komplex értékelési módszerekhez tartozik például a tanulói portfólió vagy a projekt.

14.4.4. Diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés

A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés ma már a legalapvetőbb didaktikai fogalmak közé tartoznak. Szerepük kiemelkedő a tanítási-tanulási folyamat tervezése és megvalósítása szempontjából. A három, eltérő funkciókkal rendelkező értékelési megközelítés a tanítási tevékenységünk folyamatának különböző időpillanataiban történik. Ennek egyszerűsített modelljét mutatja a 14.5. ábra.



14.5. ábra: A tanulási folyamathoz kapcsolódó értékelés alaptípusai

A **diagnosztikus értékelés (vagy bemeneti, feltáró értékelés)** a tanulási folyamat előtt, illetve annak megkezdésekor történik meg, amelynek alapvető célja a helyzetfeltárás, a tanulók kezdeti tudásának értékelése. A pedagógiai tervezéshez kapcsolódóan információt nyújthat a tanítványaink előzetes érdeklődéséről, attitűdjéről, motivációjáról, ismereteiről, a tanítandó mozgásanyagra vonatkozó tudásszintjeiről, fittségi állapotukról, egyéb személyiségjellemzőikről. Ezek az információk alapozzák meg egy adott tanegységhez illeszthető oktatási célkitűzéseinket. Az előzetes adatgyűjtés birtokában pontosabban meghatározható a tanulócsoporthoz átlagos előképzettsége, lehetővé válik a differenciált tanulási útvonalak kialakítása, az optimális nehézségű feladatok meghatározása. Mindezek magukban hordozzák azt a lehetőséget, amellyel pontosítható a tanmenetben előre megtervezett oktatási folyamat.

A **formatív értékelés** a tanulási folyamat közben, a tanulók tudásszerzésének közvetlen támogatása érdekében zajlik, amelyet ma már inkább **fejlesztő értékelés** elnevezéssel illetünk. A tanórák megvalósításának folyamán a fejlesztő értékelés a tanulási teljesítmény fokozását célozza, folyamatos visszajelzést adva a tanítványok és a pedagógus számára egyaránt az oktatási folyamat végére kitűzött célokhoz és a kezdeti tudásszinthez viszonyított előrehaladásról. A megfelelően kialakított fejlesztő értékelési rendszer jelentős mértékben hozzájárul a fejlődéshez és a tanulási eredményekhez, hiszen segíti a motivációt, érdekes és jelentőségteljes értékelési feladatokat alkalmaz, egyben hozzájárul a legfontosabb tanulási szempontokra történő fókuszáláshoz.

A **szummatív vagy lezáró értékeléssel** a témaegységek vagy nagyobb időszakok végén (félév, év vége, pedagógiai szakasz vége) ellenőrizzük és viszonyítjuk a tanulási teljesítményt a kitűzött célokhoz és/vagy a kezdeti tudásszinthez képest, egyben információt gyűjtünk a megvalósult tanítási-tanulási folyamat eredményességéről.

A három tanulásértékelési alaptípus jellemző értékelési módszereit a későbbiekben fogjuk részletesebben tárgyalni, miután megismerkedtünk a rendelkezésünkre álló értékelési módszerek tárházával.

14.4.5. A pedagógus általi értékelés, az önértékelés, a társértékelés

Az értékelés leggyakoribb, egyben hagyományos megközelítése szerint a pedagógusok kerülnek központi szerepbe az értékelés megvalósítása során. A pedagógus általi értékelés során mi figyeljük meg és jellemezzük az értékelés alapjául szolgáló feladat tanulói megoldását. A formális értékelések, továbbá a szummatív értékelés során ez a leginkább jellemző forma.

A modern pedagógiai gondolkodás és értékelési kultúra azonban törekszik arra, hogy a tanítványok, mint értékelő személyek is részt vegyenek bizonyos feladatokban, amellyel hozzájárulhatunk az érdekesebb, fókuszáltabb és eredményesebb tanulási tevékenységhez. Ha a tanítványok aktivizálása, bevonása az értékelés folyamatába a saját egyéni tevékenységük értékelésén keresztül történik, azt **önértékelésnek** nevezzük. Ha az értékelés egy tanuló társ tevékenységére vonatkozik, akkor pedig **társértékelésről** beszélünk.

Az ön- és társértékelés gyakori fejlesztő értékelési eljárás, amely a tanórák során és folyamán bármikor előfordulhat. Céljuk, hogy segítsék a tanulást azáltal, hogy önálló-alkotó gondolkodás mentén adnak visszajelzést a kitűzött tanulási célokkal összefüggésben. Az ön- és társértékelés során általában sokkal kedvezőbb motivációs feltételek alakulnak ki a tanulás folyamatában, hiszen megjelenik az önálló és felelőségteljes feladatvégrehajtás lehetősége az egyén által szabályozott körülmények között. Fontos módszertani kitétel, hogy az alkalmazott értékelési feladatnak közvetlen kapcsolatban kell lennie a kitűzött tanulási célokkal, egyben információt kell biztosítani a tanulók számára az aktuális teljesítményük és a tanulási céljaik viszonyáról. Másként fogalmazva: szükséges, hogy az értékelés során a tanítványok számára kézzelfoghatóvá váljon, hogy mennyit kell még fejlődniük, miben kell még fejlődniük, továbbá hogyan érhetik el tanulási céljaikat.

Nagyszerű önértékelési feladatként tekinthetünk arra, amikor a diákok egy saját, fejlődést nyomon követő értékelőlapon jelölik óráról órára, hogy egy meghatározott gyakorlati feladatban (pl. célba dobás 3 méter távolságról) milyen fejlődést tudnak elérni. A rendszeresen felírt pontszámok segítségével akár 5-6 óra távlatában is látható lehet a fejlődés, ami nagyszerű visszajelzést ad a tanuló és a pedagógus számára egyaránt.

A társértékelés páros vagy mikrocsoportos (3-4 fő) formában zajlik általában, ahol a diákok előre elkészített értékelő feladatlapon jelölnék bizonyos tanulási szempontokat. Ilyen példa, amikor egy bizonyos mozgáskészség végrehajtásakor egy-két kritikus mozgás-

összetevő meglétét figyelik meg egymáson. Helyből történő kislabdahajítás esetében egyszerű megfigyelési szempont például, hogy kiindulópályájában hova helyezi a társ a labdát, és dobóterpeszben helyezkedik-e el a dobóvonal előtt.

Mind az ön-, mind a társértékelés esetében nagyon fontos, hogy fokozatosan vezessük be a tanítványainkat ennek rejtelmeibe. Először egyszerű, könnyen megfigyelhető és rögzíthető szempontokat adjunk, amelyek egyre komplexebb formát is ölthetnek, különösen a középiskolás időszakban. Ennek részleteiről már az oktatási stratégiáknál írtunk (4. fejezet), és a következőkben példákkal illusztrálva részletesebben is ki fogunk térni erre a területre.

14.5. A tradicionális értékelés típusai

Ha a kedves olvasó visszaemlékszik az iskolai éveire, akkor bizonyára több olyan értékelési módszert fog tudni beazonosítani, amelyet a **tradicionális (hagyományos) értékelés** fogalmával jellemezhetünk. Ha felmérték a 60 méteres síkfutást vagy a 12 perces futást, esetleg a kislabdahajítást, amelyek teljesítményeit a testnevelő tanár egy értéktáblázatból kiolvastva érdemjeggyel minősített, akkor az egyik leggyakrabban használt tradicionális értékelési formát élte át. Ha a „kosárlabda fektetett dobásban” a betalált kosarak száma volt az értékelés alapja, ugyancsak egy tradicionális értékelési módszer, a motoros próbák részese volt. Ha egy sportjáték szabályaiból vagy sporttörténetből tesztet írt a testnevelésóra keretein belül, akkor ismételten a hagyományos értékeléssel volt dolga.

A fittségi tesztek, a távolságot vagy pontosságot tükröző motoros készségtesztek és az írásos tesztek mint a tanulásértékelés módszerei a leggyakrabban említett tradicionális értékelési formák a testnevelésórákon mind az általános, mind a középiskolában (Mohansen, 2008; Tannehill és mtsai., 2015). A tradicionális értékelési módszerek rendszeres használata – tapasztalatunk szerint – hazánkban is az egyik legjel-

lemzőbb megoldás. Ezzel ellentétben az ún. alternatív értékelési módszerek (lásd 15. és 16. fejezet) kevés kivételtől eltekintve csak a közelmúltban kezdtek igazán elterjedni a hazai gyakorlatban.

A tradicionális értékelési módszerek alkalmazása elsődlegesen a tantárgy szummatív értékelésében erősen vitatott. Habár látni fogjuk, hogy ezek egyikét sem tekinthetjük olyan értékelésnek, amely a tanulási folyamatról megbízható és használható információt adna, mindegyik típusának megvan a maga hasznos alkalmazási lehetősége.

14.5.1. A fizikai fittséget mérő tesztek

A motoros mérések közül a fizikai állapotot **fittségi tesztekkel** jellemezzük. A fittségi állapot a szervezet funkcionális állapotát jellemző tényező, amelyet egészségközpontú (testösszetétel, aerob állóképesség, erő, erő-állóképesség, hajlékonyság) és készségközpontú (agilitás, koordináció, egyensúly, reakcióidő, gyorsaság, robbanékony erő) fittségi összetevőkre szokás bontani (Caspersen és mtsai., 1985; IOM, 2012). A fittségi állapot vizsgálata az iskolai testnevelés és sport tradicionális területe, amely hazánkban manapság is az egyik leg-

jellemzőbb értékelési terület. Tipikusan germán nyelvterületen, illetve hazánkban is jellemző, hogy a fittségi tesztek kifejezéssel lényegében azonos értelmezésben használják a motoros képességtesztek kifejezést (lásd Scheuer és mtsai., 2019; Tékus és mtsai., 2015).

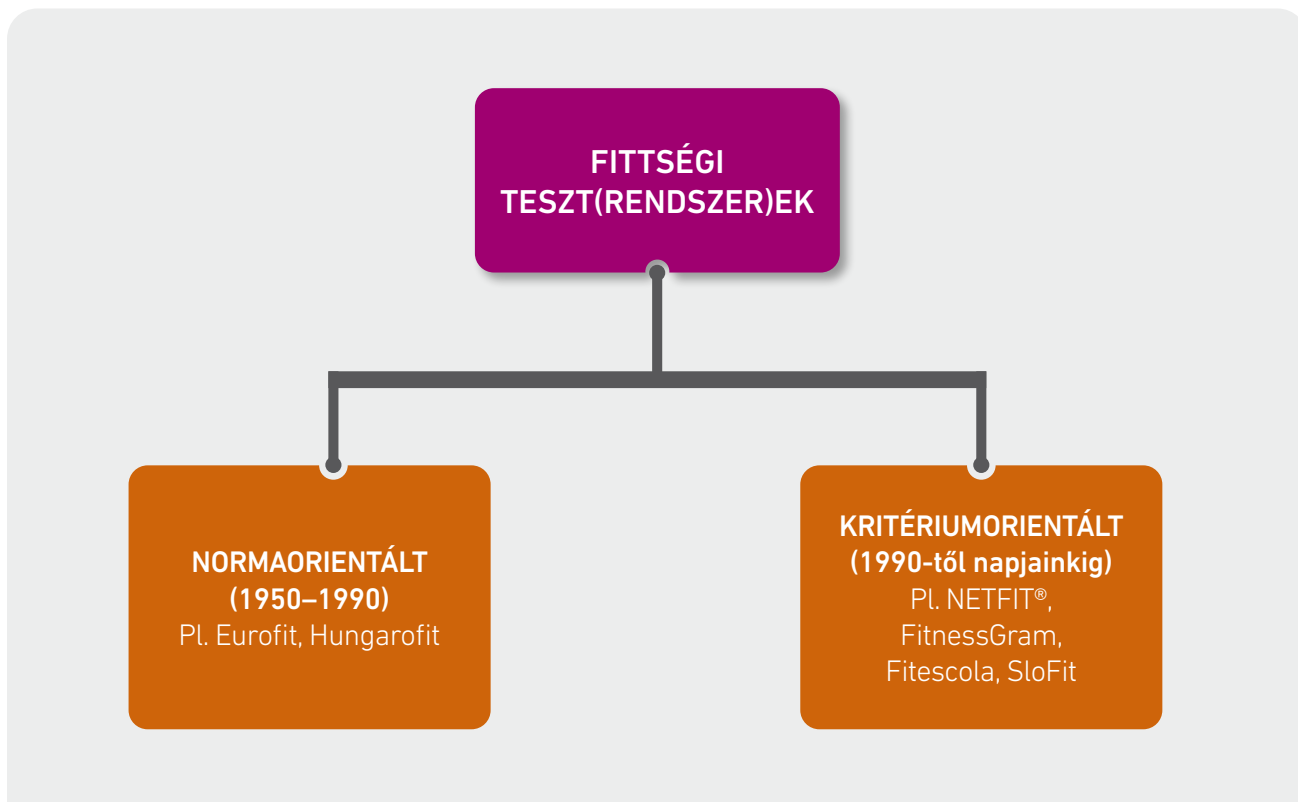
A fittségi tesztelés iskolai testnevelésben betöltött helye és szerepe erősen vitatott a szakirodalomban (lásd Cale és Harris, 2009). A viták alapját elsősorban a fittségi tesztek iskolai alkalmazásának céljai, pedagógiai alkalmazása, megbízhatósága és potenciális negatív aspektusai képezik. Ezekre a kérdésekre nemsokára visszatérünk, hiszen a megfelelően kialakított tesztkörnyezettel kizárhatók a tesztelés negatív aspektusai.

A fittségi tesztek meghatározott szempontok szerinti összerendezéséből fittségi tesztbattériák (tesztrendszerek) alakíthatók ki, amelyek sajátos tesztértékelési megoldásaikkal alapvetően két csoportba sorolhatók. Az egyik a normaorientált, a másik a kritériumorientált megközelítés (14.6. ábra).

NORMAORIENTÁLT FITTSÉGI TESZTEK

Az első csoportot a **normaorientált tesztek** képezik. A normaorientált tesztek az 1950-es évektől kezdődően kezdtek teret nyerni az iskolai testnevelésben, és 1970–1990 között dominálták az iskolai testnevelés és sport méréseit. A normaorientált tesztelméleti megközelítés lényege, hogy egy meghatározott populáció teljesítményét egymáshoz viszonyítjuk, az átlaghoz képest állapítjuk meg, hogy ki teljesített rosszabbul vagy jobban. Ez úgy történik, hogy egy reprezentatív mintán (amely egy adott populációt valamilyen szempontok szerint jellemez – pl. nem, életkor, szociökönómiai státusz) percentilisértékeket számolunk, amelyeket aztán kategóriákba sorolunk. Ilyen kategóriák például az átlagos, átlag feletti, átlag alatti, vagy a percentilisértékek pontrendszerbe történő konvertálása utáni pontértékek.

A **normaorientált fittségi tesztek** alkalmazása abban az esetben megfelelő, ha magasan az átlag feletti (pl. tehetségazonosítási célból) vagy átlag alatti (pl. felzár-



14.6. ábra: A fittségi tesztrendszerek normaorientáltak vagy kritériumorientáltak lehetnek

kóztatási célból) teljesítményeket kívánunk bemérni egy adott populáció teljesítményéhez képest.

A normaorientált tesztértékelés a készségközpontú (másként teljesítményorientált) fittségi összetevők esetében lehet megfelelő, amikor elsődlegesen a ma-

gas szintű teljesítményeket kívánjuk beazonosítani. Hazánkban ilyen tesztrendszert alakítottunk ki a Magyar Diáksport Szövetség munkatársaival, amelyet **XFIT tesztrendszer** néven vezettünk be a testnevelés és diáksport mérési gyakorlatába.

XFIT, A MODERN, TEHETSÉGFEJLESZTÉST TÁMOGATÓ ÖNKÉNTES FITTSÉGI TESZTRENDSZER



Az XFIT célja a tehetségfelismerés és tehetségfejlesztés támogatása az iskolai testnevelésben és diáksportban. A cél érdekében a tanulók egyéni szinten megítélhető, biológia fejlettségi szintjéhez alkalmazkodó értékelési rendszert fejlesztettünk ki, melyet online informatikai rendszer támogat. Fontosnak

tartjuk annak a szemléletmódnak az átadását, melynek fókuszában a fejlesztési lehetőségek minden gyermek számára történő biztosítása és a rendszeres teljesítménymonitorozás áll, a lehető legtöbb tehetséges gyermek megtalálása érdekében.

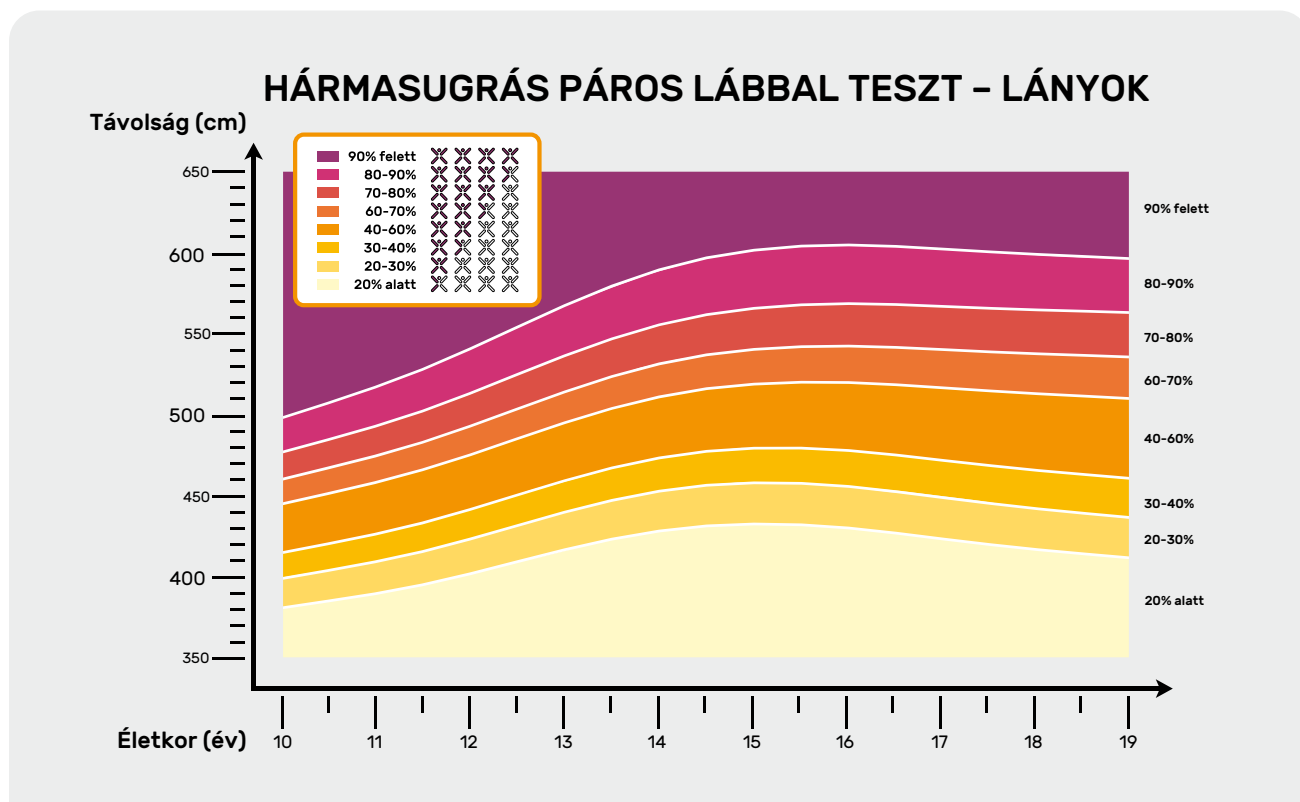
Az XFIT tesztrendszer egy olyan önkéntes, informatikai adatbázishoz kapcsolódó mérési rendszer, amely a biológiai életkor meghatározása segítségével objektív teljesítménymegítélést eredményez az alábbi fittségi profilokban: (1) gyorsaság- és agilitásfejlődés, (2) aerobállóképesség-fejlődés, (3) anaerobállóképesség-fejlődés, (4) erőfejlődési profilok.



14.1. kép: A RAST anaerob futóteszt mérése az XFIT tesztrendszerben

A normaorientált fittségi állapotbesorolásnak számos limitációja van, amelyet Zhu (2011) nyomán a következőkben foglalunk össze.

1. A besorolás alapját képező adatbázisnak tudományos értelemben frissnek kell lennie. A 20-30 évvel ezelőtti adatbázisok már nem jellemzik megfelelően a jelenlegi populációt, amely alapján nagy a valószínűsége a helytelen besorolásnak és értékelésnek.
2. A normák rendszeres időközönkénti felülvizsgálata komoly tudományos humánerőforrást és finanszírozást igényel.
3. A normák alapjául szolgáló mintának reprezentatívnak kell lennie. Képzeld el, hogy a fittségi tesztek értékelését olyan pontértéktáblázat alapján végezzük, amelyet sportiskolás tanulók teljesítményei alapján állítottunk föl. Könnyen belátható, hogy amennyiben a sportiskolás eredmények alapján szeretnénk besorolni a nem sportiskolás tanulókat, akkor konzekvensen átlag alatt teljesítőknek fogjuk őket minősíteni függetlenül attól, hogy egy reprezentatív mintán alapuló normához képest akár még az átlag fölöttiek is lehetnének.
4. Mivel a normaorientált megközelítésben tehát az értékeket egymáshoz viszonyítjuk, ezért annyit alapíthatunk meg, hogy melyik eredmény jobb vagy rosszabb a társakénál, illetve az átlaghoz képest. Ebből fakadóan például arról, hogy az adott fittségi eredmény az egészség szempontjából elfogadhatónak tekinthető-e vagy sem, a normaorientált tesztek nem adnak tájékoztatást. A testnevelés értékelési problematikája szempontjából ez nagyon fontos kitétel!
5. A normaorientált tesztek értékeléséből fakadóan tipikusan azokat az egyéneket jutalmazza ez a forma, akik már eleve kedvező fittségi állapotban vannak. A pillanatnyilag kevésbé fitt tanulók negatív értékelést kapnak, amely visszavetheti az önbizalmukat, a fejlődésre és aktív tanórai részvételre vonatkozó motivációikat (pl. „igen gyenge”, „gyenge”, „kifogásolható” besorolás a Hungarofit esetében). A modell magával vonja a több = jobb következtetést, függetlenül attól, hogy a magasabb képességszint például kedvezőbb egészségügyi állapottal, vagy sportbeli eredményességgel jár-e együtt.



14.7. ábra: A percentilisgörbék vizuális megjelenése az XFIT készségközpontú tesztrendszer egyik tesztje esetében

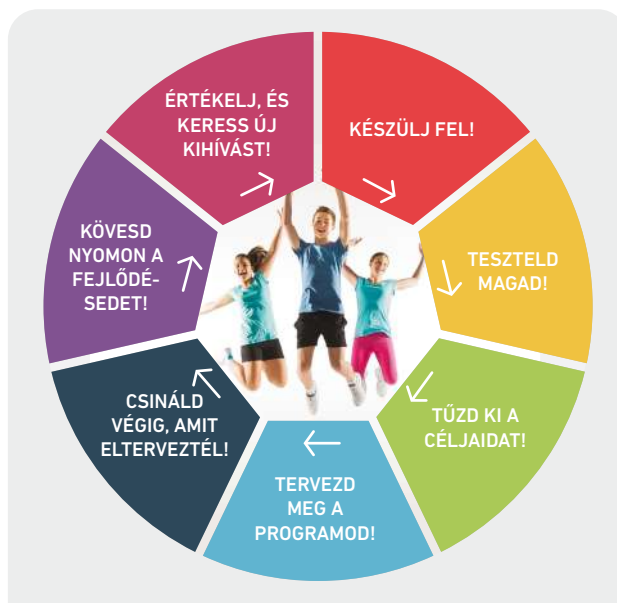
KRITÉRIUMORIENTÁLT FITTSÉGI TESZTEK

A **kritériumorientált fitsségi tesztek** értékelési koncepciójának megalkotása az 1970-es évek végéig nyúlik vissza (Berk, 1980), a testnevelési gyakorlatba épülése pedig az Egyesült Államokból indult az 1980-as évektől (Zhu, 2011). A kritériumorientált értékelés lényege, hogy az egyén egy adott eredményét valamilyen külső határértékhez (kritériumsztenderdhez) viszonyítjuk, amely még valamilyen szempont alapján elfogadható. A határérték feletti magasabb eredmény itt nem feltétlenül jelent egyben jobbat is. A kritériumorientált fitsségi tesztek kialakításakor a kutatók az egészségügyi állapot bizonyos mutatóit veszik alapul azoknak a töréspontoknak a kijelölésére, amelyek alapján visszajeleznek az egyének pillanatnyi fitsségi állapotával kapcsolatban. A mért pályateszteredmények és az egészségügyi indikátorok (pl. magas vérnyomás, emelkedett vércukorszint, a csont ásványianyag tartalma) összefüggése alapján így lehetővé válik a fitsségi állapot egészség szempontú megítélése.

A 2014/2015-ös tanévtől bevezetett Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt (Netfit®, https://www.netfit.eu/public/pb_netfit.php) – hasonlóan a korábbiakban már felsorolt kritériumorientált tesztrendszerekhez – az egészséghez minimálisan szükséges motoros vagy antropometriai értékeket kategorizálja (Csányi és mtsai., 2015). A kategóriaértékek által meghatározott teljesítmény tartományok az „**egészségzóna**”, a „**fejlesztés szükséges zóna**” és a „**fokozott fejlesztés szükséges zóna**” elnevezést kapták. A „fokozott fejlesztés szükséges zónába” sorolt értékek már közvetlen egészségügyi rizikót jelentenek a metabolikus szindróma (krónikus anyagcserezavar) (lásd Laurson és mtsai., 2015a,b) vagy a csontrendszer egészségi állapota szempontjából (Saint-Maurice és mtsai., 2018). A fitsségi tesztrendszerek iskolai testnevelésben történő alkalmazásával kapcsolatban módszertanilag nagyon fontos szempontok a következők.

- 1. A fitsségi tesztrendszerek iskolai alkalmazásával az elsődleges feladatunk a fitsségi állapot egészségügyi jelentőségével, nyomon követésével és értékelésével összefüggő ismeret- és készség-**

rendszer kialakítása, amit fitsségoktatás összefoglaló elnevezéssel szokás jelölni (lásd részletesen Kaj és mtsai., 2019; Kälbli, 2021) (14.8. ábra).



14.8. ábra: A fitsségoktatás folyamatának lépései a diákok szempontjából

- 2. Az egészségközpontú fitsségi összetevők mérése és értékelése az iskolai testnevelésben elsőbbséget élvez a készségközpontú fitsségi összetevőkkel szemben** (testösszetétel, aerob állóképesség, a vázizomzat ereje és erőállóképessége, valamint a hajlékonyság).
- 3. A fitsségoktatás témaköre más és más céllal és tartalommal bír az egyes iskolafokokon.** Alsó tagozatban a tanulóknak meg kell ismerniük az egyes fitsségi összetevőket, és alapvető információk birtokába kell jutniuk jelentőségükkel és a tesztek végrehajtási módjaival kapcsolatban. Felső tagozatban képessé kell válniuk önállóan és a mérési követelményeknek megfelelően fitsségi tesztek végrehajtani és kiértékelni, illetve a társak végrehajtásait ellenőrizni. Tapasztalattal kell rendelkezniük az egyéni célkijelölés és a rövid távú fitsségi programtervezés területén. Középsiskolában már közép-, majd hosszú távú fitsségfejlesztő programot kell tudniuk kialakítani, végrehajtani, nyomon követni és értékelni az egyéni pillanatnyi állapotukat, továbbá az önmaguknak kitűzött céljaikat alapul véve.

- 4. A fittségi tesztek elsődlegesen a rendszeres testmozgás és testedzés népszerűsítését szolgálják, és az ezzel összefüggő pedagógiai munkát támogatják.** A fittségi tesztek mellé kialakított, az eredmények kiértékelését, bemutatását szolgáló informatikai eszközök (pl. a Netfit® szoftvere) hozzájárulnak ehhez a célhoz, hiszen számszerű és szöveges visszajelzést adnak a felvitt tanulói eredmények értelmezéséhez. Segítik az állapotkövetést, és megalapozzák a fejlesztő munkát. A szülők számára készített értékelő riportok támogatják a családok, az iskola, a testnevelő pedagógus és az iskolai egészségügyi szolgálat közötti kommunikációt.
- 5. A fittségi tesztek feladatorientált motivációs környezetben történő alkalmazása minden tanuló számára elérhető sikereket kínál, függetlenül a testi adottságaitól vagy a pillanatnyi fizikai állapotuktól.** A tesztek helyes alkalmazási protokolljai között szerepel, hogy a fittségi tesztek nem lehetnek versenyzés tárgyai. Helytelen eredményssorrendet, rangsort kialakítani a tanulók között, illetve versenyzésre ösztökélni őket. Az eredményeket minden esetben privát visszajelzés formájában szükséges kezelni, amiben nagy segítséget kínálnak az online elérhető egyéni riportok. A fittségi tesztek motivációs környezete szempontjából kiemelt figyelmet kell kapnia az egyénileg releváns cél kitűzésének és elérésének, továbbá az egészségzónába kerülés szempontjának. Önmagában az egészségzónába kerülés (saját, kitűzött célok nélkül) vagy a tesztek kötelező teljesítése nem tartozik a helyes felhasználás körébe.
- 6. A fittségi tesztek eredményeit sem abszolút értékben, sem a fejlődést figyelembe véve nem helyes osztályozni.** A tesztelés az intézményi tesztelési formában (évente egyszer kötelezően) diagnosztikai értékelő funkciót lát el. A fittségoktatási folyamatban ugyanakkor fejlesztő értékelésként tekintünk rá, amely a fittségi program és az egyéni célok teljesülésének visszajelzését biztosítja. A fittségi állapotot az egyén erőfeszítésein, edzettségén, fizikai aktivitásán kívül számos olyan tényező befolyásolja, amelyre a tanuló nincs hatással.

Ilyen tényezők tipikusan a testi adottságai, neme, testalkata, biológiai életkora, szervezete edzhetősége, a rendszeres sportolás lehetőségének hozzáférhetősége. A teszteredményekből kiolvasható fejlődés a serdülőkor végéig szoros összefüggésben van az egyéni növekedési-érési jellemzőkkel. Az őszi-tavaszi felmérések eredménykülönbségei hátterében meghatározó tényező a természetes fejlődési folyamat függetlenül attól, hogy az egyén mennyire edz vagy aktív fizikailag. A fejlődést figyelembe vevő teszteredmény semmilyen módon nem konvertálható osztályzattá, hiszen nagyon könnyű félrevezető vagy inkorrekt értékelést adni a tanulók számára (pl. inaktív egyén is jelentőset fejlődhet a fizikai paraméterei változása miatt). A diákok továbbá könnyen rátanulnak arra a magatartásra, amely az „összel teljesíts félgőzzel, hogy tavasszal jó jegyet szerezhess” mondattal jellemezhető. Akik teljes erőbedobással igyekeznek a tesztek a bemeneti méréskor teljesíteni, illetve akik már eredendően kimagasló fittségi állapotúak, sokkal kevésbé tudnak fejlődést felmutatni, ami igazságtalan és esélyegyenlőtlen helyzeteket teremt számukra.

- 7. A fittségi tesztek akkor mutatnak megbízható eredményt, ha a tesztek ismertek a tanulók számára, és pontosan követik a végrehajtási és mérési protokollokat.** A mérési pontatlanság, a helytelen végrehajtás nem a valós fizikai állapotot fogja mutatni.
- 8. A fittségi tesztek előtt a tanulókat fel kell készíteni a mérésekre.** Mind testi, mind lelki értelemben késznek kell lenniük a mérésre, ami a gyakorlatban az egyénileg kitűzött célokat, a tudatos és pontos tesztvégrehajtást, valamint a korrekt értékelés szempontjainak ismeretét egyaránt tartalmazza. A motiválatlan, sérült, fizikailag alkalmatlan állapot helytelen információkhoz és ezzel együtt téves besorolásokhoz is vezethet.
- 9. Az egyéni tanulói nyomon követés mellett a tanulócsoporthoz szintjén összesített eredmények adatot kínálnak a testnevelési tanmenetünk tervezéséhez, amely elsődlegesen a nagyarányú fejlesztésizóna-arányt hivatott csökkenteni.**

10. **Intézményi szinten a fittségi eredmények nyomon követése adatot kínál a pedagógiai program, illetve a helyi tanterv felülvizsgálatához, továbbá a megvalósuló fejlesztések hatásainak vizsgálatához.** (Pl. a délutáni sportprogramok óraszámának és a részt vevő tanulói létszám növelésének milyen hatásai vannak egy intézmény fittségi mutatóira.)
11. **Az országos szintű, kötelező intézményi tesztelés adatainak birtokában nyomon követhető, hogy mely intézmények, földrajzi területek, tanügyigazgatási kerületek esetében szükséges beavatkozás, milyen fizikai állapotban vannak a magyar iskoláskorú fiatalok, és az hogyan változik az évek előrehaladtával. Végül, de nem utolsósorban nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget biztosít.**

A kritériumorientált fittségi tesztrendszerek egyre több országban jelentek meg az elmúlt évtizedben. Elsőként az Egyesült Államok, majd Portugália és Magyarország mellett Finnország és Szlovénia büszkélkedhet hasonló, kritériumorientált mérési rendszerrel. Ezek mindegyikére jellemző, hogy komoly oktatástechnológiai fejlődést is magával vont. Önálló szoftverek készültek az adatkezelés és a pedagógiai célú felhasználás érdekében, amelyek leváltották az addig szinte csak papír-ceruza alapon vezetett eredményeket (14.9. ábra). A bármikor lekérdezhető, nyomon követhető online környezet hozzájárul a tantárgy digitális-technológiai fejlődéséhez.

14.5.2. A motoros készségeket vizsgáló tesztek

A **motoros készségek** a test és/vagy végtag által létrehozott akaratlagos, egyben célorientált cselekvések, amelyek gyakorlás eredményeképpen fejlődnek; tanuljuk vagy újratanuljuk őket (Coker, 2017). Ennek megfelelően a mozgásfejlődés folyamata során megtanult alapvető mozgásformák (pl. kúszás, járás, futás, ugrás, dobás) motoros készségeknek tekintendők. Ugyancsak a motoros készségek csoportjához tartozik a specifikus sportági (pl. magasugrás átlépő technikája) vagy nem sportági készségek (pl. szobafestés) elsajátítása is.

Az általános motoros és testi fejlődés, viselkedés szisztematikus nyomon követését célzó kutatások egészen az 1920-as évekig nyúlnak vissza, és az elmúlt közel 100 évben sokszáz mérőrendszert fejlesztettek ki a kutatók az éppen meghatározó mozgásfejlődési elméletekhez kapcsolódóan (Gabbard, 2012). Ezek között az újszülötteket vizsgáló eljárásoktól a csecsemők motoros viselkedésének megfigyelésén keresztül az óvodás- és iskoláskorú gyermekek mozgásfejlődésének megítéléséig számtalan mérési eljárás elérhető a szakirodalomban. Könyvünk szempontjából elsődleges a motoros fejlődés és tanulás azon belül az egyes alapvető, majd sportági mozgáskészségek elsajátítása folyamatának, tanultsági szintjei értékelési lehetőségeinek bemutatása.

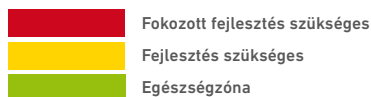
A mozgáskészségeket vizsgáló motoros tesztek két alapvető tudományos megközelítésből értékelnek.

KIMENETORIENTÁLT MOTOROS TESZTEK

A **kimenetorientált** („outcome oriented”) **motoros tesztek** a végrehajtandó mozgáskészségek végeredménye (pl. pontossága, távolsága, ideje) alapján minősítenek, vagyis számszerűsíthető, kvantitatív adatokra építenek, és ezek pillanatnyi, illetve folyamatot követő megítélésével következtetnek a mozgásfejlődésre. A kimenetorientált tesztek eredményeinek értékelése egyaránt történhet normaorientált és kritériumorientált módszerrel – bár a legtöbb esetben a populáció normáit használják a viszonyítás alapjául.

Kimenetorientált készségteszt a „Movement Assessment Battery for Children 2, MABC-2”, azaz *„Mozgásértékelő rendszer gyermekek számára”* (Henderson és mtsai., 2007), amely elsősorban a gyógypedagógiai területén, a megkésett nagymotoros és finommotoros mozgásfejlődés diagnosztizálására, valamint a mozgáskoordinációs fejlődési zavar (DCD) szűrésére alkalmas eljárás három különböző életkori intervallumban (3–6 év; 7–10 év, 11–16 év).

A kimenetorientált tesztmegközelítés egyik, az elmúlt évtizedben megjelent felfogása az ún. **kompetenciaorientált tesztek**et hívta életre, amelyek célja az alap-



NAGY TAMÁS

9873497236

Évfolyam	11.	Életkor	13,7 év
Iskola	Kossuth Lajos Általános Iskola		
Pedagógus	Horváth Géza		
Mérési időpont		Testmagasság	Testtömeg
Legutóbbi	2012. 10. 11.	166,2 cm	54,3 kg
Jelenlegi	2013. 05. 19.	172,2 cm	59,3 kg

TESTÖSSZETÉTEL ÉS TÁPLÁLTSÁGI PROFIL

Testtömegindex (BMI; kg/m²)



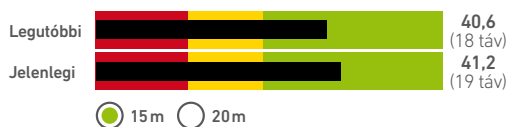
A testösszetétel értékeid (BMI és testzsír százalék) egyaránt a fokozott fejlesztés szükséges zónába esnek. Ahhoz, hogy számos betegség (pl. magas vérnyomás, cukorbetegség, szív- és érrendszeri megbetegedések), kialakulásának veszélyét elkerüld, a testösszetétel értékeidet csökkenteni kell, különösen akkor, ha az állóképességed sincs az egészségzónában. Az egészségged hosszú távú megőrzése és a magas testösszetétel értékeid csökkentése érdekében mozogj minden nap legalább 60-90 percet. Emellett kevesebb időt tölts a TV és a számítógép előtt! Fokozottan figyelj az egészséges táplálkozásra! Egyél naponta többször gyümölcsöt, zöldséget, kerüld az üres kalóriákat (pl. gyorséttermi ételek), a sok zsírt és sok szénhidrátot (pl. chipsek és édesség)! Cukros üdítók helyett sok vizet igyál! Figyelj oda, hogy étkezéseid során naponta mennyi kalóriát fogyasztasz! Ha kérdésed van fordulj a testnevelő tanárodhoz és az iskolavédőnőhöz!

Testzsír százalék (TZS%)



AEROB FITTSÉGI PROFIL

Állóképességi ingafutás teszt (VO_{2max}; ml/kg/min)



Az aerob kapacitás értéked az állóképességed jellemzi, amely a fejlesztés szükséges zónába esik. A megfelelő szintű aerob kapacitás (a szervezet oxigénfelvétel képessége) elengedhetetlen számos betegség megelőzése, illetve az egészség fenntartása szempontjából. Törekezdj arra, hogy rendszeres, mindennap legalább 60-90 perces testmozgással fejleszd a fittségi állapotod. A kitartást igénylő, állóképességet fejlesztő tevékenységek (pl. gyaloglás, kocogás, futás, kerékpározás, úszás, sportjátékok, tánc) fontosak az egészséges fittségi állapot megszerzése szempontjából. Törekezdj arra, hogy minél előbb az egészségzónába kerülhess!

VÁZIZOMZAT FITTSÉGI PROFIL

Ütemezett hasizom teszt (db)



A törzsemelés tesztben elért eredményed az egészséges fittségi zónába, de az ütemezett hasizom tesztben nyújtott teljesítményed a fejlesztés szükséges zónába esik. A hasizom megfelelő ereje és erőállóképessége elengedhetetlenül fontos a mozgásos tevékenységekhez - így a különböző sportokhoz, valamint a helyes testtartás kialakításához és fenntartásához. Legyen célod, hogy a rendszeresen végzett hasizomerősítő gyakorlatok eredményeként minél előbb az egészségzónába kerülhess! Nagyon figyelj a helyes kivitelezésre és kerüld az értalmatlan gyakorlatokat! Ha kérdésed van fordulj a testnevelő tanárodhoz, vagy ha alkalmad adódik akkor a gyógytestnevelőhöz!

Törzsemelés teszt (cm)



Kézi szorítóerő mérése (kg)



Gratulálunk! Az ütemezett fekvőtámasz tesztben és a kézi szorítóerő mérések mutatott teljesítményeid egyaránt az egészséges fittségi zónába esnek. A felső test ereje és erőállóképessége megfelelő az optimális egészséghez. Végezz rendszeresen heti 2-3 alkalommal erőfejlesztő gyakorlatokat az optimális fittségi állapothoz szükséges erőszint megtartása és fejlesztése érdekében! Nagyon figyelj a gyakorlatok helyes kivitelezésére!

Ütemezett fekvőtámasz teszt (db)



Helyből távolugrás teszt (cm)



Gratulálunk! A helyből távolugrás tesztben elért eredményed az egészséges fittségi zónába esik. A láb robbanékonysága fontos szerepet játszik a legtöbb sportmozgás, illetve egyéb testmozgások megfelelő kivitelezésében, valamint a csontegészség megtartásában. Végezz rendszeresen lábizomerősítő, ugró- és szökdelő gyakorlatokat az optimális fittségi állapot megtartása, fejlesztése érdekében. Nagyon figyelj az erősítő gyakorlatok kiválasztására, a gyakorlatok helyes kivitelezésére, valamint az ízületi- és gerincvédelmi szempontokra!

HAJLÉKONYSÁGI PROFIL

Hajlékonysági teszt (cm)



Gratulálunk! A hajlékonysági tesztben elért eredményed az egészséges fittségi zónába esik. A vázizomzat lazasága, hajlékonysága fontos szerepet játszik a helyes testtartás kialakításában, fenntartásában és a gerincproblémák megelőzésében. A rendszeresen végzett nyújtó hatású gyakorlatok (pl. stertching, jóga) hozzájárulnak a sportmozgások hatékony végrehajtásához, az izomsérülések megelőzéséhez. Ahhoz, hogy fenn tud tartani az egészséges fittségi állapotot, végezz hetente 3-5 alkalommal nyújtó hatású gyakorlatokat. Fokozottan figyelj az értalmatlan gyakorlatok és a túlnyújtás elkerülésére! Lassú kontrollált ütemben végezd a gyakorlatokat!

MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG, 2014.



14.9. ábra: A NETFIT® szöveges értékelő lapja a tanulók számára

vető motoros kompetenciák meglétének értékelése. Ennek a típusú tesztmegközelítésnek fontos jellemzője, hogy tantervi érvényesége van, hiszen a vizsgált motoros kompetenciákat a tanterv szempontjából is illeszkedő tanulási kimenetekkel összhangban elemzi. Az alapvető motoros kompetenciákat („Basic Motor Competences” „Motorische Basiskompetenzen”, azaz MOBAK) úgy határozhatjuk meg, mint „*a mozgás-, játék- és sportkultúrában történő aktív részvétel előfeltételei*” (Scheuer és mtsai., 2017, 1. o.).

Scheuer és munkatársai (2017) definíciója szerint az alapvető motoros kompetenciák alapvető motoros felkészültségben nyilvánulnak meg, amelynek minimális követelményei sztenderdek formájában meghatározhatók. Az alapvető motoros felkészültség ebből a megközelítésből azt jelenti, hogy az adott mozgásfeladatot az egyén képes-e megoldani vagy sem. Az ezt vizsgáló teszteknek ennek megfelelően ún. dichotóm (két kategóriás, nem sikerült / sikerült) vagy ordinális (a konkrét esetben három kategóriás – nem sikerült / 1.szint / 2.szint) skálájuk van. Fontos kitétel, hogy az alapvető motoros kompetencia fogalma nem keverendő sem a motoros képesség, sem a motoros készség fogalmakkal. A motoros kompetenciák közvetlenül nem megfigyelhetők, ebből fakadóan nem önmagát a teljesítményt fejezik ki, hanem a teljesítmény mögött húzódó feltételek meglétét. Magát a kapcsolódó teljesítményt az alapvető motoros felkészültség mutatja, amely a „képes rá”, „meg tudja csinálni” kifejezésekkel jellemezhető (Herrmann és mtsai., 2019).

Végül megjegyezzük, hogy a fizikai fitességi tesztek tipikusan kimenetorientált megközelítésűek, hiszen a fizikai teljesítmény végeredményét használják fel az értékeléshez.

FOLYAMATORIENTÁLT MOTOROS TESZTEK

A **folyamatorientált** („process oriented”) **motoros tesztek** jellemzői, hogy a végrehajtandó mozgáskészséget a végrehajtás minőségi jegyei alapján ítélik meg, vagyis leggyakrabban kvalitatív adatokat gyűjtenek. Ezekre a típusú tesztekre elsősorban az előzetes kri-

tériumok alapján történő, önmagához viszonyított fejlődés értékelése jellemző. Az egyik legelterjedtebb, világszerte ismert, és a nemzetközi szakirodalomban is széleskörűen alkalmazott tesztrendszer az Ulrich-féle TGMD-2; TGMD-3 (2000, 2017) („Test of gross motor development, azaz a nagymotoros fejlődés tesztje”). A próbarendszer 3–12 éves gyerekek 12 alapkészségét pontozza, és ennek alapján határozza meg az egyes területek fejlettségi szintjét.⁴

A folyamatorientált tesztek tehát a külsőleg megfigyelhető mozgásminta-végrehajtást és annak az életkor előrehaladásával vagy egy fejlesztés hatására bekövetkező változásait jellemzik. A megközelítésen belül két további nézőpont jelenhet meg (Gabbard, 2012). Az egyik, a testnevelés oktatásának szempontjából relevánsabb, ún. **kompozit (társított) megközelítés**, amely az egész testet érintően, a teljes mozgásvégrehajtásban létrejövő változásokat sorolja be fejlődési fokozatokba. A gyakorlatban ez a megközelítés azt jelenti, hogy például a futást annak teljes képe alapján sorolja be az 5. fejezetben bemutatott fejlődési szakaszoknak megfelelően.

A másik pedig az ún. **komponens (alkotórész) megközelítés**, amely szerint egy mozgásminta fejlődését precízebben kell vizsgálni, ezért a teljes mozgásfolyamatot alkotórészeire bontva, testszegmensenként követi. A kutatásokban ez azt jelenti, hogy például a hajítás esetében a kar mozdulatát öt fejlődési fokozatba, míg a láb mozdulatát csak háromba sorolják be (lásd pl. Langendorfer és Robertson, 2012).

A SPORTSPECIFIKUS MOZGÁSKÉSZSÉG-TESZTEK

A sportspecifikus mozgáskészségek tesztjeinek felhasználásakor az adott készség egyéni vagy tanulócsoport szintjén megvalósuló fejlődését vagy tanulási szintjét hivatott értékelni. A sportspecifikus készségtesztek esetében – ahogy más tesztek esetében is – figyelembe kell vennünk a tesztekkel szemben támasztott alapvető követelményeket, mégpedig, hogy az adott tesztnek érvényesnek, megbízhatónak és tárgyilagosnak kell lennie.



További tesztekéről lásd Scheuer és munkatársai (2019) irodalmi áttekintését.

Miller (2013) négy további alkategóriára bontotta a sportkészségek tesztjeit.

- A **pontosság-alapú készségtesztek** olyan mozgásokat vizsgálnak, amelyek esetében a végrehajtás eredményének pontossága lényeges. A dobáspontosság, szervapontosság, ütéspontosság vagy rúgáspontosság az egyes sportágak szempontjából a teljesítmények meghatározó összetevői.
- Az **ismétlőteltjesítmény-alapú készségtesztek** egy sportmozgás folyamatos, meghatározott ideig tartó végrehajtásának jellemzőit vizsgálja. A tesztet végrehajtó ilyenkor – tipikusan fallal szemben – üti, dobja, passzolja vagy rúgja az eszközt, és a sikeres végrehajtások száma adja az értékelés alapját.
- A **teljes test mozgását mérő tesztek** (másként gyorsasági tesztek) egy meghatározott területre vagy célba történő mozgás teljesítményét vizsgálják gyorsasági szempontból. A kosárlabda vagy labdarúgás labdavezetéstesztei például ilyenek.
- A **távolság- vagy erőteljesítményt mérő tesztek** egy eszköz minél nagyobb távolságra történő eljuttatását (dobását, rúgását, ütését) ítélik meg. A golf-labda távolba ütése, a labda távolba rúgása vagy a kislabdahajítás ilyen példák.

A sportkészségeket mérő tesztek alkalmazásával lehetőségünk van egy adott készség pillanatnyi szintjének meghatározására (például egy fejlesztési folyamat kezdetén), a készségfejlesztés tervezésére és nyomon követésére, probléma-/hibafeltárássra, az önmagához mért egyéni fejlődés motivációjának támogatására, programértékelésre. A sportkészségeket mérő tesztek esetében is lehetővé válik az adott készség, sportági technika kivitelezésének minőségét javítani. A digitális technológia (videókészítés, lassítás, mozgáselemző rendszerek felhasználása, kinematikai elemzés) bekapcsolásával megvalósulhat a tanítványokkal történő közös elemzés, objektív szempontok alapján megvalósuló megbeszélés. Javasolt továbbá gyakran alkalmazni az egyes mozgáskészségek végrehajtását értékelő egyéb adatgyűjtési eljárásokat (pl. ellenőrző lista, értékelőtábla), amelyek segítségével a helyes végrehajtásra törekvés és az optimális mozgástechnika kialakítása segíthető.

A mozgáskészségtesztekkel kapcsolatban az egyik legfontosabb kritika, hogy a **valós végrehajtási környezetből kiragadott módon** próbál következtetni egy adott teljesítményre. A hagyományos mozgáskészségtesztek esetében nincs zavaró körülmény, a végrehajtás életszerűtlen helyzetben történik. Az autentikus értékelési formák átlépnek ezen a problémán és valós, alkalmazó helyzetben megvalósult teljesítmények alapján jeleznek vissza. A későbbiekben erről is lesz szó.

14.5.3. Írásbeli tesztek

Az írásbeli tesztek a testnevelésórákkal kapcsolatos ismeretek értékelésekor kerülhetnek szóba. A testnevelés tantárgyi mivoltából fakadóan motoros tevékenységekre, azaz testmozgásokra épülnek, de céljai megkívánják a megalapozott, tantárgyhoz kapcsolódó ismeretrendszer elsajátítását. Ezek az ismeretek a tantervi tananyag részét is képezik, hiszen a testkulturális műveltség nem csupán a különböző (sport) mozgások kivitelezését jelenti. Elmondható ugyanakkor, hogy a mozgástanuláshoz társuló ismeretek köre rendkívül széles, a különböző életkorokban természetesen más hangsúlyokkal jelentkezik.

A leggyakrabban előforduló ismereteknek tekinthetők az alapvető tanórai szabályok, a szokásrendszer elsajátítása, játék- és versenyszabályok alkalmazása, taktikai alapelvek, támadó- és védőfeladatok megismerése, edzésméleti tudás és a testi funkciók jellemzőinek felismerése, a mozgáskonceptiók funkcionális megértése, vagy éppen a tanuló mozgások kritikus összetevőinek (vezető műveleteinek) előhívása. A középiskolai években jelentősen bővíthet a megtanulandó ismeretek köre többek között az érettségi meghatározott témaköreinek feldolgozásával.

Az elméleti tananyag elsajátítása azonban önmagában nem jelenti azt, hogy a kapcsolódó motoros tevékenység is elsajátított. Lehetünk birtokában elméleti ismereteknek a motoros tudás nélkül vagy éppen fordítva, képesek lehetünk mozgásos tevékenységek kivitelezésére elméleti alapok nélkül. Mindkét esetben tanulás áll a háttérben, ám a kívánatos az lenne, ha az adott témakört figyelembe véve a motoros és a kognitív szfé-

ra szoros szimbiózisban jelentene tanulási feladatokat. A komplex tanulási és értékelési feladatok ilyen feltételeket teremtenek.

Az ismeretek elsajátításának vizsgálatok további lényeges szempont, hogy magának az ismeretnek (fogalmaknak) az előhívását vagy az alkalmazását kívánjuk megítélni. Általános tendenciaként tekinthetünk arra, hogy a korszerű tanulásértékelés a tudás alkalmazására helyezi a hangsúlyt a korábbi, szimplán a fogalmak, szabályok, definíciók (ismeretek) meghatározását, előhívását forszírozó pedagógiai gyakorlattal szemben.

Az írásbeli tesztek során használt adatgyűjtési megoldások jól láttatják, hogy milyen műveleti szinten va-

gyunk kíváncsiak tanulóink megszerzett ismereteire. Jellemzően az igaz/hamis állításokra vagy a többszörös választásra épülő kérdések az egyszerű tesztfeladatok körébe tartoznak. Jellegükből fakadóan nagyon nehéz valós képet kapni arról, hogy a jelölt válaszok valódi tudást tükröznek, vagy csak „jól tippelt” a tanuló. Hátrányuk ebből fakadóan az, hogy nem kapunk megbízható képet a tanulásról.

Az írásbeli tesztek szolgálhatnak diagnosztikus értékelési célokat (témaegységek bemeneti ismereteinek feltárása), fejlesztő célokat (folyamatos ismeretellenőrzés pl. a tanórák végén kiadott egy-két kérdéssel), ritkán szummatív célokat (egy-egy témaegység lezárásakor, hosszabb és átfogó kérdésekkel).

14.6. A tesztekkel szemben támasztott általános alapkövetelmények

Bármilyen tesztről is legyen szó, a tesztekkel kapcsolatban több általános alapkövetelményt fogalmazhatunk meg (Miller, 2013 nyomán).

1. A tesztnek érvényesnek kell lennie (validitás).

Ez azt jelenti, hogy a tesztnek valóban azt kell mérnie, amire következtetni szeretnénk a kapott eredményből. Képzeld el a kosárlabda büntetődobást mint teszthelyzetet. Vajon a büntetődobásban elért eredmény jól mutatja a játékteljesítményt? A válasz egyértelműen nem, tehát a büntetődobás nem lehet valid tesztje a kosárlabdában megmutatkozó játéktudásnak. Ellenben a büntetődobásban nyújtott teljesítménynek igen. Egy teszt validitásvizsgálata tudományos módszereket igényel, amellyel kapcsolatban megalapozott statisztikai ismeretekre van szükség.

Az érvényességgel összefüggő módszertani szempontok az alábbiak.

- A tesztet olyan célcsoport esetében tudjuk felvenni, amelyre a teszt érvényes. (Pl. a felnőttek tesztjei sokszor alkalmatlanok a gyerekekre nézve.)

- A tesztet nagymértékben befolyásolhatja a tesztelés körülménye. A testnevelés szempontjából a fáradás mértéke tipikusan olyan tényező, amely kihat egy teszt érvényességére.

2. A tesztnek megbízhatónak kell lennie (reliabilitás).

Ez azt jelenti, hogy a teszt azonos körülmények esetén megközelítőleg ugyanazt az eredményt adja, függetlenül attól, hogy hányszor valósult meg a tesztelés. Ez a feltétel jól illusztrálható a NETFIT® fittségi tesztjei során. A kézi szorítóerő mérésekor egy adott tanuló eredménye szinte ugyanaz lesz egy közeli mérési időpontban (pl. másnap vagy harmadnap), így ez megfelelő megbízhatóságot fog mutatni.

A megbízhatósággal összefüggő módszertani szempontok az alábbiak.

- A teszt pontozásakor minél objektívebb a mérés (becslés), annál megbízhatóbb a teszt. A szubjektív elemek rontják a megbízhatóságot.
- A tesztek végrehajtásakor a célcsoportnak felkészültnek, motiváltként és késznek kell lennie a tesztelésre. Emellett természetesen ugyanolyan feltételek mellett

kell végrehajtaniuk a tesztet. A tesztkörnyezetnek támogatnia kell az eredményes tesztvégrehajtást, a túlzott stressz, a zavaró körülmények egyaránt negatívan befolyásolhatják az eredményeket.

3. A tesztnek tárgyilagosságnak kell lennie (objektivitás).

Ez azt jelenti, hogy egy adott teszt felvételét a tesztet felvevő személy lehetőség szerint ne befolyásolja. A magas objektivitású tesztek esetén ez a hatás minimális, hiszen nincsenek szubjektív szempontok a mérés során. Ilyen helyzet, amikor például dobástávolságot mérünk, hiszen a mérési eredmény nagyon pontos eredményt tud adni. Abban az esetben viszont, amikor a tesztfelvevő szubjektív ítélete befolyásoló tényező, romlik az objektivitás mértéke. A pontozásos sportágak objektivitása például sokkal alacsonyabb, mint a mérhető teljesítményeket produkáló sportágaké. Egy fogalmazás minőségének a megítélése sokkal kevésbé tárgyilagossá, mint egy többválasztásos tesztkérdéssor megítélése.

A tárgyilagossággal összefüggő módszertani szempontok az alábbiak.

- A tesztek megvalósítását szolgáló előírásoknak, protokolloknak nagyon pontosnak kell lenniük.
- A tesztek adminisztrációjakor (főleg a motoros tesztek esetén) a képzett, tapasztalt mérőszemélyek magasabb objektivitást biztosítanak.

- Törekedni kell az egyszerű tesztek kialakítására. Minél komplexebb egy teszt, minél bonyolultabb egy mérés, annál több a hibalehetőség.
- Amennyiben valamilyen eszközt használunk a tesztfelvétel során, annak pontossága meghatározza a mérés pontosságát, így a teszteredményt is.

4. A tesztnek az adott célra és célcsoportra vonatkozóan megvalósíthatónak és gazdaságnak kell lennie.

Ez a szempont vonatkozik:

- a teszt végrehajtásához szükséges információk megértésére, az instrukciók követésére (pl. okoz-e nehézséget a megértés az életkortól, motoros vagy kognitív előképzettségtől függően);
- egy adott teszt költségeire (pl. eszközszükséglet, nyomtatási költség);
- időszükségletére (a tanításra szánt időkeret legfeljebb 10%-át fordítsuk tesztelésre);
- adminisztrációs terhére (pl. elég egy személy az adminisztrációhoz, vagy több személyre van szükség);
- a teszt végrehajtásához szükséges személyek számára (pl. szükséges további személy, aki dobja a labdát a tesztet végrehajtónak);
- a teszt kiértékelését biztosító értékskálára (pl. a teszteredmény besorolható valamilyen publikált, tudományosan megalapozott értékskála alapján, vagy helyi szinten kell kidolgozni a normákat).

Összefoglalás

Az értékelés helye, szerepe, értelmezése és módszertana folyamatosan változott az egyes pedagógiai irányzatok létrejöttének, a tanulástudományi paradigmák fejlődésének, továbbá a különböző curriculumirányzatok kialakulásának köszönhetően. Az 1970-es évektől a hazai szakirodalom fokozatosan kibővítette jelentését és pedagógiai értékelésként kezdte tárgyalni. Az értékelés makro-, mezo- és mikroszinten különböző folyamatok megítélését teszi lehetővé attól függően, hogy oktatási rendszert, tantervet, iskolát, pedagógust vagy pedagógiai folyamatot kívánunk értékelni.

Az értékelés és ellenőrzés összefonódó fogalmak. Az ellenőrzést az értékelés részfolyamataként, első elemeként értelmezzük, amely az adatgyűjtést szolgálja. Ha megtörténik az ellenőrzés alapján a kapott információk viszonyítása és értelmezése, már értékelő tevékenységet végzünk. Az értékelés feladata egy teljesítmény megítélése, amellyel kapcsolatban a teljesítmény eredmény és folyamat jellege egyaránt figyelembe vehető. A diákok tanulásának értékelése a pedagógiai folyamat kiemelkedő területe, ugyanakkor

nem szabad megfeledkeznünk a pedagógusok szintjén megjelenő tantárgyi programértékelésről sem.

Az értékelés általános didaktikai megközelítéseiben megkülönböztethetünk (1) normaorientált, kritériumorientált és önmagához viszonyított értékelést, (2) formális vagy informális értékelést, (3) egyszerű vagy komplex értékelést, (4) diagnosztikus, formatív és szummatív értékelést, (5) pedagógus általi-, társ- és önértékelést.

A korszerű értékelési módszerek igyekeznek minél inkább bevonni a tanulókat az értékelési folyamatba, így az értékelés az oktatási folyamattal szorosan összefonódó egységet képez. Ebben a formatív értékelés újraértelmezése, és fejlesztő értékelésként történő elnevezése adja a legmarkánsabb nézőpontváltást.

A tradicionális értékelési megoldások tipikusan izolált módon igyekeztek a tudást megbecsülni, amelynek

elsődleges módszerei a tesztek voltak. A testnevelés és sportoktatásban sokféle tesztet fejlesztettek ki az elmúlt közel 100 évben, amelyek közül a fittségi tesztek és a motoros készségtesztek a legelterjedtebbek. A tesztekkel vizsgálhatjuk a kimeneti eredményeket és a mozgások végrehajtásának folyamatát egyaránt. Legújabbán a motoros kompetenciákat mérő tesztek jelentek meg a nemzetközi szakirodalomban.

A teszteseteket speciális módszerekkel fejlesztik a szakemberek, amely esetében tudományos szempontoknak kell megfelelniük. Ezek az érvényesség, megbízhatóság, tárgyilagosság és gazdaságosság. A tradicionális értékelési megoldásokat az elmúlt évtizedekben egyre inkább felváltják az alternatív és autentikus értékelési módszerek.

A tradicionális értékelési módszerek összefoglalása a 14.2. táblázatban látható.

FIZIKAI FITTSÉGET MÉRŐ TESZTEK	MOTOROS KÉSZSÉGEKET VIZSGÁLÓ TESZTEK	ÍRÁSBELI TESZTEK
<p>Kritériumorientált tesztek</p> <ul style="list-style-type: none"> Jellemzően egészségközpontú összetevők <p>Normaorientált tesztek</p> <ul style="list-style-type: none"> Jellemzően készségközpontú összetevők 	<p>Kimenetorientált tesztek</p> <ul style="list-style-type: none"> Kompetenciaorientált tesztek <p>Folyamatorientált tesztek</p> <ul style="list-style-type: none"> Kompozitmegközelítés Komponensmegközelítés <p>Alapvető mozgáskészségek tesztjei</p> <p>Sportspecifikus tesztek</p> <ul style="list-style-type: none"> Pontosság-alapú tesztek Ismétlőtjeljesítmény-alapú tesztek Teljes test mozgását vizsgáló tesztek Távolságot vagy erőteljesítményt vizsgáló tesztek 	<p>Tudásmérő tesztek</p> <p>Egyéb kognitív tesztek</p>

14.2. táblázat: A tradicionális értékelési módszerek összefoglalása



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Idézzon fel emlékeket iskolás éveiből! Milyen pozitív és negatív emlékei vannak a testnevelés-órán vagy sportfoglalkozásokon megvalósult értékeléssel kapcsolatban?
2. Miben különbözik a tanulás ellenőrzése és értékelése?
3. Mutassa be egy példán keresztül, hogy mit jelent a teljesítmény dialektikus megközelítése!
4. Miért jelentőségteljes, hogy a teljesítményre mint folyamatra is tekintünk az oktatásban?
5. Hogyan tudná felhasználni egy tantárgyi program értékelését a gyakorlatban? Miben segítheti az iskolát?
6. Csoportosítsa és sorolja fel az értékelés általános didaktikai megközelítéseit!
7. Egy oktatási folyamat példáján keresztül mutassa be a diagnosztikus, a fejlesztő (formatív) és a szummatív értékelés jelentőségét!
8. Mit jelent a viszonyítás problémája? Mihez viszonyíthatunk az értékelésben?
9. Vegye elő a hatályos kerettantervet, és keressen benne olyan tanulási eredményeket, amelyekből könnyen kritériumorientált értékelés alakítható!
10. Mikor nem célszerű komplex értékelési módszert választani?
11. Egy-egy példán keresztül értelmezze a pedagógus általi, az ön- és a társértékelés erősségeit!
12. Sorolja fel a tradicionális értékelés típusait!
13. Miben különbözik a normaorientált és a kritériumorientált fittségi teszt?
14. Érveljen a kritériumorientált fittségi tesztek iskolai alkalmazásának fontossága mellett!
15. Foglalja össze a motoros készségtesztek előnyeit és hátrányait!
16. Milyen csoportosítás lehetséges a sportkészségtesztek esetében. Melyik mit vizsgál?
17. Melyek a tesztekkel szemben támasztott tudományos elvárások?
18. A helyből távolugrás példáján keresztül mutassa be, hogy mit jelent az érvényesség, a megbízhatóság, a tárgyilagosság és a gazdaságosság!

Irodalomjegyzék a 14. fejezethez

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., et al (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.

Báthory Béla (1985). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: Sport.

Báthory Zoltán (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanuláselmélet vázlatja*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.

Berk, R. A. (1980). A framework for methodological advances in criterion-referenced testing. *Applied Psychological Measurement*, 4(4), 563-573.

Boucher, A., & Wiseman, E. (2011). *Movement discovery: physical education for children*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.

Cale, L., & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education – a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2) 126-131.

Coker, C. A. (2017). *Motor learning and control for practitioners*. New York, NY: Routledge.

Csányi, T., Finn, K. J., Welk, G. J., Zhu, W., Karsai, I., Ihász, F., ... & Molnár, L. (2015). Overview of the Hungarian national youth fitness study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1), S3-S12.

- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House Digital, Inc.
- Golnhofer Erzsébet (2003). A pedagógiai értékelés. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika* (pp. 386-416). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gabbard, C. P. (2012). *Lifelong motor Development* (6th ed.). San Francisco, CA: Pearson Benjamin Cummings.
- Graham, G., Elliott, E., & Palmer, S. (2016). *Teaching children and adolescents physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Halász Gábor (2012). A pedagógiai rendszerek általános hatás- és bevételek vizsgálata. In Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia & Sallai Éva (Eds.), *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve* (pp. 209-243). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Hamar Pál (2016). *A testnevelés tantervmélete*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement Assessment Battery for Children-2 second edition (Movement ABC-2)*. London, UK: The Psychological Corporation.
- Hercz Mária (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In Bábosik István & Torgyik Judit (Eds.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban* (pp. 191-215). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Herrmann, C., Heim, C., & Seelig, H. (2019). Construct and correlates of basic motor competencies in primary school-aged children. *Journal of Sport and Health Science*, 8(1), 63-70.
- Hopple, C. J. (2005). *Elementary physical education teaching and assessment: A practical guide* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- IOM (Institute of Medicine) (2012). *Fitness Measures and Health Outcomes in Youth*. Washington D. C.: The National Academies Press.
- Kaj Mónika, Kälbli Katalin, Király Anita, Karsai István, Marton Orsolya, Csányi Tamás (2019). *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alkalmazásához* (2., bővített kiadás). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kälbli Katalin (Ed.) (2021). *Az egészségközpontú fittségi komponensek fejlesztési lehetőségei és módszerei gyermek- és serdülőkorban. Fittségoktatási kézikönyv*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kresalek Péter (2014). *A vállalati ellenőrzés alapjai*. Oktatási segédanyag, Budapest. <http://nimbus.elte.hu/~szdalma/Dori/A%20v%E1llalati%20ellen%F5rz%E9s%20alapjai.pdf>
- Kron, F. W. (2003). *Pedagógia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Langendorfer, S. J., & Robertson, M. A. (2002). Individual pathways in the development of forceful throwing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(3), 245-256.
- Laurson, K. R., Welk, G. J., Marton, O., Kaj, M., & Csányi, T. (2015a). Agreement and diagnostic performance of FITNESSGRAM®, International Obesity Task Force, and Hungarian national BMI standards. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1), S21-S28.
- Laurson, K. R., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., & Csányi, T. (2015b). Cross-validation of FITNESSGRAM® health-related fitness standards in Hungarian youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1), S13-S20.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Makszin Imre (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Meszler Balázs, Tékus Éva, & Váczi Márk (2015). *Motorikus képességek mérése*. Pécs: PTE-TTK.
- Miller, D. (2013). *Measurement by the physical educator why and how*. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.
- Mohnsen, B. S. (2008). *Teaching middle school physical education: A standards-based approach for grades 5-8*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2010). *Planning and designing useful evaluations. Handbook of practical program evaluation* (3rd ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721-726.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tanárgypedagógiája*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning, LLC.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Saint-Maurice, P. F., Laurson, K., Welk, G. J., Eisenmann, J., Gracia-Marco, L., Artero, E. G., ... & Janz, K. F. (2018). Grip strength cutpoints for youth based on a clinically relevant bone health outcome. *Archives of Osteoporosis*, 13(1), 92.
- Scheuer, C., Bund, A., Becker, W., & Herrmann, C. (2017). Development and validation of a survey instrument for detecting basic motor competencies in elementary school children. *Cogent Education*, 4(1), 1337544.
- Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1097-1112.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building, Delivering and Sustaining Effective Physical Education Programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Ulrich, D. A. (2017). Introduction to the special section: Evaluation of the psychometric properties of the TGMD-3. *Journal of Motor Learning and Development*, 5(1), 1-4.
- Ulrich, D. A. (2000). *The Test of Gross Motor Development* (2nd ed.). Austin, TX: PROED, Inc.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

<http://www.europe.eu/>

<https://www.cdc.gov/healthyschools/pecat/index.htm>

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK

110/2012. (VI.4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról



15

AZ ALTERNATÍV TANULÁSÉRTÉKELÉS ÉS AZ ADATGYŰJTÉSI ELJÁRÁSOK



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- Az alternatív értékelés fő megközelítései
- A teljesítményalapú és az autentikus értékelés jellemzői
- A fejlesztő értékelés mint a formatív értékelés újraértelmezett megközelítése
- A fejlesztő értékelés alapelvei és fő összetevői
- Az adatgyűjtési eljárások szerepe az értékelés folyamatában
- Ellenőrző lista és alkalmazása
- Értékelőskála és alkalmazása
- Az értékelőtáblák és alkalmazásuk
- Az értékelőtábla fejlesztésének 9 lépéses folyamata

Az 1990-es évektől kezdődően a konstruktív pedagógiai irányzat elterjedésével megváltozott a tanulásértékelés alapvető funkciója, és a szakemberek kritikusan kezdték elemezni a különböző értékelési módszereket az általános didaktikában és a testnevelés gyakorlatában is. A hagyományos értékelési megoldások (lásd az előző fejezet 14.2. összefoglaló táblázatát) már nem voltak kielégítőek a korszerű tanulásfelfogások szempontjából. Rendszeres alkalmazásuk rengeteg időt emésztett fel, és a mindennapok tanítási-tanulási folyamatának segítésére nem voltak igazán alkalmasak, hiszen a tesztek kiértékeléséhez megbízható, pontos adatfelvételre és

sztenderd körülményekre volt szükség. Emellett az egy-egy tanegységen belüli tanulásértékelés sokszor a valós alkalmazási körülményektől idegen teszhelyzetekben történt, amely az oktatómunka és a gyakorlás hangsúlyait is elsősorban ezen zárt végrehajtási körülmények felé tolta. A mozgáskészségek, sporttechnikák tanulásában mutatott tanulói előrehaladást – autentikus, alternatív értékelési módszerek híján jórészt – a mozgáskészségtesztekben mutatott eredmények alapján értékelték. A tesztek rendszeres alkalmazása tehát nem volt hatékony, ezért szükségszerűen olyan módszertani fejlesztésre volt szükség, amelyre a legfrissebb nemzetközi szakirodalom ma már paradigma-

váltásként tekint (lásd pl. Lund és Kirk, 2010). További komoly nehézséget jelentett, hogy testnevelés-elméleti szakkönyvben konkrét módszertani megoldások és részletesen bemutatott értékelési módszerek alig olvashatók. Fentiek ahhoz is hozzájárultak, hogy bizonyos szakmai körök elidegenedtek az értékeléstől, ami kényszerű, a tanítványok és a pedagógusok számára is kényelmetlen pedagógiai szituációk sokaságát eredményezte. Nem véletlen, hogy Magyarországon az 1990-es évektől egyre erősödő és a 2000-es évek közepén kicsúcsosodó vita alakult ki a testnevelésórák értékelésével kapcsolatban, kifejezetten az osztályzás szerepéről.¹

Az értékelési kultúra tehát elkezdett jelentősen átalakulni, kiegészülni, amit erőteljesen felgyorsított a sztenderdalapú oktatás nemzetközi elterjedése és a kapcsolódó értékelési elvárások megjelenése is. Az átalakulást segítette, hogy a hagyományos, direkt, tanárközpontú oktatást és a jellemző, hagyományos értékelést is folyamatos kritikák érték. A kritikák elsődlegesen a munkaerőpiacon történő érvényesüléshez szükséges készségek és tudás 21. századi jellemzőit vették alapul, ahol már nem az információ memorizálása, a limitált elérésű könyvek, ismeretek megjegyzése vagy éppen a munkafolyamatok monoton végrehajtása az elsődleges. Ma már sokkal inkább az a kérdés, hogy a világhálón elérhető információhoz milyen úton,

formában jutunk hozzá, hogyan szűrjük, elemezzük és értelmezzük azt. Milyen módon vagyunk képesek olyan **transzverzális készségek** használatára, mint a kooperáció, kezdeményezőkézség, kommunikáció vagy problémamegoldó gondolkodás. Igaz ez a testnevelés- és sportoktatásra is. Az alaptanterveink célrendszerei és oktatási feladatai már 2007-től jól mutatják a fenti készségek, kompetenciák fejlesztési igényét.

A pedagógiai paradigmaváltás együtt járt azzal, hogy új módszereket fejlesztettek ki, és átfogó értékelési modelleket alkottak meg annak érdekében, hogy az értékelés a tanítási-tanulási folyamat integrált részévé, azaz a tanulás sikerességét, eredményességét elősegítő pedagógiai eszközzé váljon. Az új módszertani paradigmát a nemzetközi szakirodalom **alternatív értékelés** elnevezéssel kezdte hivatkozni, de más kifejezések is elterjedtek, amelyeket helyenként szinonimaként, máshol különálló értékelési típusként definiáltak.

A tradicionális értékelési módszerek után, ebben a fejezetben tisztázzuk az alternatív értékelés fogalmát. Emellett a hagyományos, formatív értékelés újraértelmezésével megjelent, fejlesztő értékelés jellemzőit vesszük górcső alá. A fejezet második fő egységében a különböző értékelési módszerekhez elengedhetetlen adatgyűjtési eljárásokkal ismerkedünk meg az önállóan is felépíthető értékelési megoldások érdekében.

15.1. Az alternatív értékelés fő megközelítései, általános jellemzői

15.1.1. Az alternatív értékelés értelmezései

A legtágabb ernyőfogalom az új megoldásokra az **alternatív értékelés**, amely mindazon értékelési módszereket foglalja magában, amelyek különböznek a múltban jellemző, egyszeri időpillanatban alkalmazott formális értékelési módszerektől (amelyeket már tradicionális értékelési módszerekként tárgyaltunk). Az alternatív értékelés mellett, gyakran annak szinonimájaként for-

dul elő a teljesítményalapú értékelés („performance-based assessment”) és az autentikus értékelés („authentic assessment”) kifejezés is. Egyes szerzők ezeket szinonimákként használják (lásd Hopple, 2005; Buck és mtsai., 2007); mások megkülönböztetik őket (lásd Lund és Veal, 2013; Tannehill és mtsai., 2015). A szinonimákként történő használat azon alapul, hogy mindhárom fogalom alapvető jellemzői összhangban



Lásd az ELTE PPK szervezésében megvalósult vita összefoglaló kiadványát (2005).

vannak egymással. Az elkülönítő értelmezés ugyanakkor bizonyos jellemzők hangsúlyos kiemelésén alapul.

AZ ALTERNATÍV ÉRTÉKELÉS

Olyan értékelési feladatok segítségével támogatja a tanítási-tanulási folyamatot, amelyek során a diákok:

- megalkotják a válaszokat, nem pedig választanak a lehetséges válaszokból;
- aktív részesei az értékelési folyamatnak, nem csupán passzív értékeltjei;
- valós problémákat kell megoldaniuk az értékelési feladatban, amelyek életszerű helyzetben történő alkalmazást kívánnak meg az előzetes tapasztalatokra támaszkodva.

Az alternatív értékelési módszereket a testnevelésben *Hopple* (2005) négy P betűvel kezdődő kifejezés köré rendszerezte. Ezek mindegyikére jellemzők a fentebb említett szempontok.

1. **Alkotások** („Products”), amelyek a tanulók által készített, kézzelfogható dolgokat jelentenek. Az alkotások lehetnek írásos, szóbeli vagy képi megjelenítésűek. Például egy fotókkal illusztrált plakát, amely az egészséges életmód jellemzőit mutatja be ilyen alkotásnak tekinthető.
2. **Folyamatra fókuszált feladatok** („Process-focused tasks”), amelyek azt mutatják meg, hogy a tanulási folyamat során a diákok milyen gondolkodási és tanulási stratégiákat használnak. Egy tornaelemekből álló gyakorlatsor megtervezése, gyakorlása, önellenőrzése ilyen feladatnak tekinthető.
3. **Portfólió**, amely a tanulók meghatározott idő alatt keletkezett munkáit, tevékenységét fogja össze.
4. **Teljesítmények** („Performances”), amelyek megfigyelhető affektív magatartást vagy mozgásos tevékenységeket jelentenek a gyakorlatban végre-

hajtva. Az alapvető mozgásformák vagy sportági technikák bemutatása, a sportszerű magatartásformák játék közbeni alkalmazása ilyen példák.

A következőkben az alternatív értékelés különféle értelmezéseibe nyújtunk betekintést.

15.1.2. A teljesítményalapú értékelés

A **teljesítményalapú értékelés** („performance-based assessment”) az alternatív értékelés olyan megoldása, amely egy feladatra, tanulási célra vonatkozó tanulói teljesítményt jellemzően komplex, egynél több tanulási terület (domén) alapján, teljesítménykritériumok kijelölése segítségével határozza meg.

Két kötelező feltétele: (1) a teljesítményt tükröző feladatok és (2) azok a kritériumok, amelyek mentén az alkotómunka vagy a teljesítmény megítélhető (Lund és Kirk, 2010).

Fontos, hogy a teljesítményalapú értékelés nem keverendő össze a teljesítmény mérésével és egyszerű megítélésével. A hagyományos mozgáskészségtesztek vagy fittségi tesztek egy tanulási területre vonatkozóan és zárt környezetben mérik a teljesítményt, ez azonban nem tekinthető teljesítményalapú értékelésnek mint módszertani konstruktumnak. Ez a különbségtétel nagyon fontos, hiszen a két fogalom (teljesítményalapú értékelés és egy teljesítmény értékelése) könnyen összetéveszthető, amiből rengeteg fölösleges vita alakulhat ki. Attól ugyanis, hogy felmérünk például egy atlétikai számban nyújtott teljesítményt és értékeljük azt, még nem végzünk teljesítményalapú értékelést. Amennyiben viszont az adott atlétikai szám tanulását egy tanulói portfólió segítségével követjük nyomon, ahol a technikai fejlődés, az eredményesség és az ismeretsajátítás egyaránt követhető, és amelyben a tanulónak is van feladatuk, már teljesítményalapú értékelésről beszélhetünk. Az előbbi kitételnek elsősorban azért van jelentősége, mert a fogalom értelmezés nélküli, egyszerű magyarra fordítása önmagában nem tükrözi a valódi tartalmat és a mögöttes jelentést (ami egyébként több szakkifejezés esetében előfordul).

A TELJESÍTMÉNYALAPÚ ÉRTÉKELÉS JELLEMZŐI

- Megköveteli olyan jelentőségteljes feladatnak a bemutatását, amely egy adott teljesítményre vonatkozóan reprezentatív;
- hangsúlyozza a magasabb rendű gondolkodást és a komplexebb tanulást;
- előre kijelöli a kritériumot a diákok számára, vagyis ismert az értékelés szempontrendszere;
- szorosan beágyazott a tananyag feldolgozásába, a gyakorlatban leválaszthatatlan az oktatási folyamatról;
- azt várja, hogy a tanulók a munkáikat a társaik előtt mutassák is be, amikor csak lehetséges;
- bevonja az érintetteket az értékelési folyamatba, vagyis a tanulási folyamatot és az elért eredményt egyaránt fontosnak tekinti.

15.1.3. Az autentikus értékelés

Korábban láttuk, hogy a tradicionális módszerekkel szemben megfogalmazott egyik fő kritika, hogy zárt környezetben, a valóságtól távol álló teszthelyzetekben mutatott teljesítmény alapján igyekezett meghatározni a tanulás eredményeit. Ezt **elszigetelt értékelésnek** nevezzük. Ezzel ellentétben az autentikus értékelés módszertana az értékelés során alkalmazott feladat valóságűségére, életszerűségére vonatkozó megközelítés. Az **autentikus értékelés** segítségével olyan körülményekre támaszkodva gyűjthetünk információt, amelyek **magában az alkalmazásban**, de legalábbis **ahhoz nagyon hasonló kontextusban** teszik lehetővé a teljesítmény megítélését.

Az autentikus értékelés fogalma az 1990-es évektől kezdett elterjedni, és az alábbi három fő kategória mentén alakultak ki a jellemzői (lásd részletesebben Frey és mtsai., 2012 elemzését).

1. Az értékelés körülményei:

- realiztikus tevékenység vagy környezet;
- a feladat teljesítményalapú;
- a feladat komplex gondolkodási műveleteket kíván.

2. A tanulók szerepe:

- produktum vagy a válasz megvédése szükséges;
- az értékelés formatív;
- a tanuló együttműködik a társaival vagy a pedagógussal.

3. A pontozás:

- a pontozás kritériumai előre ismertek vagy a tanulók által létrehozottak;
- többféle indikátor vagy egy portfólió szükséges a pontozáshoz;
- a teljesítménnyel szembeni elvárás maga az elsajátítás.

Az autentikus értékelés egyik gyakran emlegetett követelménye, hogy **az iskolán túli alkalmazás lehetőségeit** is vegye figyelembe, amelyből fakadóan az értékelési feladatokba bevonhatók iskolán kívüli tevékenységek is.

Az iskolai testnevelésben az egyik legtipikusabb autentikus értékelési forma **a játéktevékenység tanulásához** kapcsolódik. A zárt környezetben megfigyelt technikai felkészültség alapján nem tudjuk megállapítani, hogy a játéktevékenység összetettségéből fakadóan azt a körülményekhez igazítva milyen módon tudja használni a tanuló, vagyis milyen a valódi tudása.

PÉLDA

A labdazsönglörök játéktudása

A labdazsönglörök (pl. freestyle foci) sok-sok évnyi gyakorlás eredményeképpen zseniális precizitásra és labdabiztonságra tehetnek szert. Különleges trükkjeiket világszerte csodálják. Ez a tudás önmagában azonban kevés ahhoz, hogy a labdarúgó-pályán is megállják a helyüket. A játékban ugyanis nem csupán a labdás technikai megoldások mérvadók, hanem azok helyzetspecifikus, taktikai környezetben és ellenféllel szembeni alkalmazása is, amelyet ráadásul 90 percen át kell megvalósítani. Ezek olyan játéköszetevők, amelyeket technikai gyakorlással nem lehet elsajátítani. A kimagasló technikai felkészültség tehát messze nem elegendő a valós körülmények közötti felhasználáshoz.



15.1. kép: A kisjátékok minden életkorban nagyszerű lehetőséget kínálnak az autentikus értékelés megvalósítására

A játéktevékenységek során a technikai elemeket taktikai alkalmazás közben, ellenféllel szemben, játék-helyzetekben alkalmazzuk. Erre a célra fejlesztették ki a különböző játékteljesítményt értékelő eszközöket (GPAI, „Game Performance Assessment Instrument”), amelyek segítségével játék közben kell rögzítenünk egyes tanulók tevékenységét. A tanult technika alkal-

mazásának sikeressége, bizonyos taktikai helyzetek felismerése és a döntéshozatal, a társas együttműködés jellemzői játék közben olyan megfigyelhető tanulási szempontok, amelyeket értékelhetünk, így specifikus visszajelzést adhatunk a játékban nyújtott teljesítménnyel kapcsolatban. Konkrét példát az egyes módszerek részletes bemutatásánál fogunk adni.

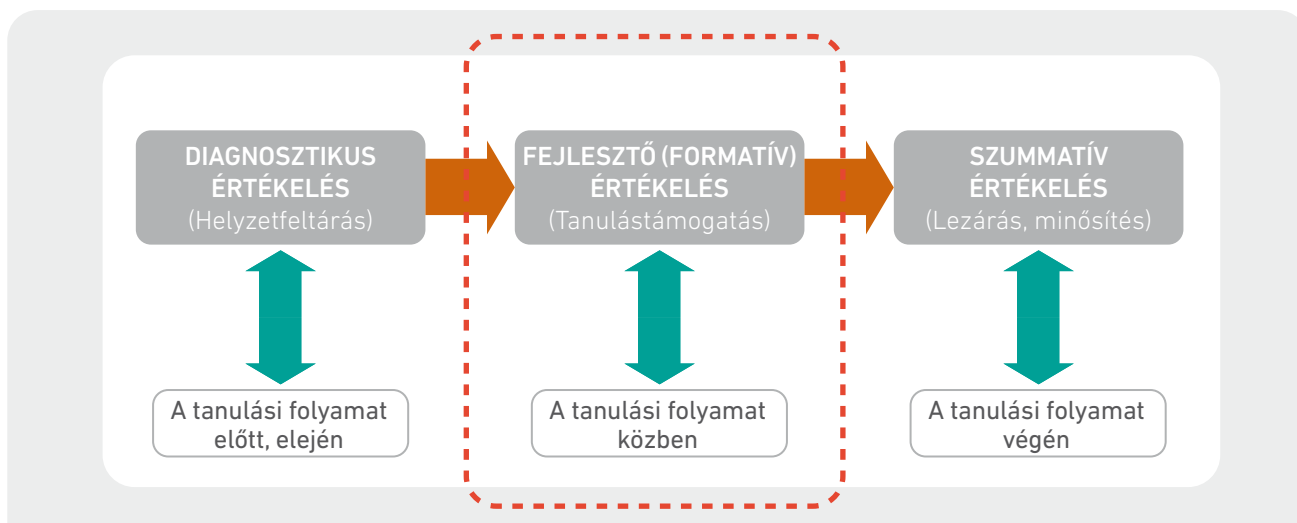
15.2. A formatív értékelés és új megközelítése, a fejlesztő értékelés

15.2.1. A hagyományos értelmezés

A tanulásértékelés szakmódszertani fejlődése során a legmarkánsabb változás a hagyományos, formatív (formáló-segítő) értékelés területén tapasztalható. Az előző fejezetben már láthattuk, hogy a formatív értékelés a tanulási folyamat közben, a tanulás segítése érdekében alkalmazott módszerek összessége. Feladata a tanulási folyamat támogatása, az elérendő tanulási célok érdekében zajló tanítási-tanulási folyamat nyomon követése (15.1. ábra). A formatív értékelés segítségével többek

között lehetőségünk van az oktatási folyamat időközbeni módosítására, esetleg újratervezésére, amely a formatív értékelés egyik hagyományos rendeltetése.

A megvalósítása során gyűjtött információk azonban nem csupán a pedagógusok, de a diákok számára is lényegesek a tanulásuk, továbbhaladásuk érdekében. A formatív értékelés ennek megfelelően két alapvető funkció érdekében történik: **(1) a pedagógusok számára információt szolgáltat az oktatási folyamat módo-**



15.1. ábra: A formatív, fejlesztő értékelés helye a tanítási-tanulási folyamatban

sítésához, pontosításához; (2) a diákokat tájékoztatja az előrehaladásukról. E két alapvető funkció mögött azonban számos pedagógiai szempont és értelmezési kérdés merül fel, amelyeket jelenleg is szakmai viták öveznek. Ilyen vitapont magának az értékelési típusnak az elnevezése, amely a klasszikus, formatív értékelési funkció újraértelmezésének a következménye.

A formatív értékelést a hazai szakirodalom több kifejezéssel is jelöli. Előkerül a formáló-segítő értékelés (Makszin, 2002, 2014), a folyamatkövető értékelés (Rétsági, 2004), a folyamatszolgáló értékelés (Loránd, 1998) és a támogató értékelés (Bognár, 2006) egyaránt. Brassói és munkatársai (2005) tanulmányában pedig a formatív és a fejlesztő értékelés elnevezéseket szinonimákként kezelték.

Korábbi munkáinkban mi magunk is gyakran használtuk a formatív mellett a folyamatkövető értékelés elnevezést (pl. Csányi és Révész, 2015). A kifejezések egyöntetűen azt érzékeltetik, hogy ez az értékelési forma nem a tanulás teljesítményének minősítését célozza, hanem annak folyamatos támogatását, segítségét, amely ma is érvényes jellemző.

A formatív értékelés újraértelmezése több évtizedes törekvése a területtel foglalkozó szakembereknek. Arató Ferenc (2017) rámutatott, hogy a folyamatkövetés és a tanulók tájékoztatása az előrehaladásukról önmagában még nem ragadja meg azt az értékelési dimenziót,

amelyben a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzéseket kaphatnak a tanulók. A fenti, szinonimaként használt szakkifejezésekkel kapcsolatban kiemelte, hogy azok értelmezése mögött a formatív értékelés kezdeti, tanár-orientált, a tervezési folyamat kiigazítására koncentráló megközelítés áll. Megfogalmazta, hogy ezen megközelítések közül éppen a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzések hiányoznak, amelyek azt is megmutatják, hogy „...hogyan mozdulhatnak tovább a kritériumok segítségével feltérképezett szintről a hatékonyabb és eredményesebb tanulás irányába” (11. o.). Ez a gondolat a továbbiakban nagyon fontos lesz számunkra, mert segít rávilágítani a formatív értékelés újraértelmezett funkciójára, amely kibővült a tanulók aktív bevonásának igényével.

15.2.2. Formatív értékelés a testnevelésben

A magyar testnevelés-elmélet kiemelkedő szerzői egyetértenek abban, hogy a formatív értékelés fontos pedagógiai eszköz. Legfontosabb (és gyakorlatilag egyetlen részletesen kifejtett) módszereként a pedagógus által végzett tanulói megfigyelést értik, amelyet gyakran igencsak leszűkített értelmezésben **hibajavításnak** neveznek, amit a mozgások végrehajtására vonatkoztatnak (lásd pl. Makszin, 2014, 102. és 264. o.). Rétsági Erzsébet ennél komplexebben bemutatva a fogalmat a tanulói magatartás megnyilvánulásaira történő verbális és nemverbális pedagógiai visszajelzéseket is ide érti (lásd Rétsági, 2004, 196. o.).

Látnunk kell tehát, hogy a formatív értékelés magyar testnevelés-elméleti megközelítése egyirányú, a pedagógusok által vezérelt és általuk kommunikált visszajelző rendszerként értelmezett pedagógiai eszközként jelent meg – amely a formatív értékelés klaszszikus nézőpontját képviselte. Megállapításunkat attól függetlenül érvényesnek tekintjük, hogy az önellenőrzést és társellenőrzést már a 70-es, 80-as években is megemlétték a mozgástanulással összefüggésben (lásd Bély és Kálmáczhey, 1972; Báthori, 1985), szórva-nyosan pedig a gyakorlatban is alkalmazzák bizonyos módszereit.

15.2.3. A fejlesztő funkció előtérbe kerülése

A korszerű tanulásértékelési megközelítések azonban nem csupán egyirányú visszajelzésekben gondolkodnak, hanem igyekeznek minél inkább bevonni a tanulókat és a tanulótársakat a tanulási folyamattal kapcsolatos értékelési feladatokba, vagyis **interaktív tevékenységként** ragadják meg azt az önszabályozott tanulás kialakítása és segítése érdekében.

William és Thompson (2007) Ramapasad (1983) munkáját hivatkozva az oktatási folyamatot három kulcsfolyamatra bontotta.

1. Annak meghatározása, hogy hol állnak a tanulók a tanulási folyamatban.

2. Annak meghatározása, hogy hova tartanak (milyen célt kell elérniük).
3. Annak meghatározása, hogy mi szükséges ahhoz, hogy eljussanak oda (hogyan lehet elérniük).

Black és Wiliam (2009) a fenti struktúrát alapul véve létrehozták a 15.1. táblázatban látható keretrendszert, amely a formatív értékelésben részt vevő pedagógus mellett magát a tanulót és a tanulótársakat is közreműködőként tüntette fel – kiterjesztve a hagyományos, tanárközpontú nézőpontot. A szerzők rámutattak, hogy mivel a tanítási-tanulási folyamatban mindhárom szereplő érintett, és mindhárom szereplő hozzájárul a tanulás eredményességéhez, ezért a felelősségük is közös. Ez a nézőpont tehát túlmutat a hagyományos, pedagógusközpontú felfogáson, és ennek megfelelően a formatív értékelés öt stratégiáját különböztették meg a 15.1. táblázatban jelöltek szerint.

ÚJ ELNEVEZÉSEK

A formatív értékelés fogalmáról, annak értelmezéseiről tehát komoly viták zajlanak a szakemberek között, amelyek középpontjában a különböző értelmezések állnak. Az egyik vitapont szerint a formatív értékelés kifejezés nem kellően árnyalja a tanulást támogató, fejlesztő szerepet. *William (2011) szerint a formatív értékelés azt jelenti, hogy a tanulási folyamat közben rendszeresen értékelünk, amelyet együtt tervezünk a tanítási folyamattal. Önmagában azonban annak is-*

	MERRE TART A TANULÓ?	HOL VAN JELENLEG A TANULÓ?	HOGYAN JUTHAT EL A TANULÓ A CÉLIG?
Pedagógus	1. Tanulási szándék és a sikerkritériumok tisztázása.	2. Hatékony osztálytermi beszélgetések és más tanulási feladatok megtervezése, amelyek bizonyítékot szolgáltatnak a tanulás pillanatnyi állapotáról.	3. Visszajelzések biztosítása, amelyek előrevizik a tanulókat.
Társ	Tanulási szándék és sikerkritériumok megértése és megosztása.	4. A tanulók aktivizálása, mint egymás tanulását segítő közreműködők.	
Tanuló	Tanulási szándék és sikerkritériumok megértése.	5. A tanulók aktivizálása, mint akik a saját tanulásukért felelősek.	

15.1. táblázat: A formatív értékelés öt stratégiája (Black és Wiliam, 2009)

merete, hogy az adott tevékenység sikeres volt-e vagy sem, vagy hogy hol tart a tanuló a folyamatban, nem feltétlenül nyújt arról információt a tanulók számára, hogy milyen módon tudják a saját tanulásukat előmozdítani. Maga a fejlesztőhatás így tehát korlátozott.

A viták eredményeképpen elterjedt egy új fogalom, az **értékelés a tanulásért** (másként tanulást támogató, azaz fejlesztő értékelés), angolul „assessment for learning (AFL)” elnevezéssel. Ismereteink szerint a hazai **fejlesztő értékelés** szakkifejezés ezt a nemzetközi fogalmi váltást takarja.

Broadfoot és munkatársai (1999, 7. o.) közel húsz évvel ezelőtt a következőképpen határozták meg a szakkifejezést:

„A tanulók és tanáraik számára használható bizonyítékok keresésének és értelmezésének folyamata annak eldöntéséhez, hogy hol tartanak a tanulók a tanulásukban, hova kell eljutniuk, és hogy a legjobb odajutni.”

Chng és Lund (2018) szakirodalmi áttekintésükben arra a következtetésre jutottak, hogy az **értékelés a tanulásért** (AFL) fogalma a formatív értékelés azon típusa, amikor **a tanuló kerül a középpontba**, és aktív részesevé, alakítójává válik a saját tanulási folyamata szabályozásának. A testnevelésórákkal kapcsolatos formatív értékeléshez kapcsolódó tudományos kutatásokkal kapcsolatban megállapították, hogy egyrészt egyelőre csekély mennyiségű empirikus kutatási eredmény áll rendelkezésre a témában, másrészt az elérhető eredmények szerint a formatív értékelés alkalmazásával együtt jár a hatékonyabb és motiváltabb tanítási és tanulási tevékenység. Ezt általánosságban már régóta tudjuk, arról azonban nagyon kevés adat áll rendelkezésre, hogy tanulási helyzettől függően melyek a leghatékonyabb formatív értékelési megoldások.

Új fogalomként jelentkezik az **értékelés mint tanulás** („assessment as learning”) elnevezés is, amely jól jelzi, hogy önmagában a változatos tanulásértékelési módszerek megismerése, elsajátítása és alkalmazása is tanulást jelent. A megközelítés ismét feltételezi a diákok aktív és alkotó részvételét az értékeléssel átszőtt, azzal összefonódó oktatási folyamatban.



FONTOS!

A formatív értékelés jelentése kibővült a hagyományos, tanárközpontú és egyirányú didaktikai értelmezéshez képest. Ma már nem csupán a tanulási folyamat nyomkövetésének rendszeres értékelését jelenti, hanem **interaktív folyamatként törekszik a tanuló aktivizálására**, bevonására az önszabályozott tanulás érdekében. Rendszeres alkalmazásával hatékonyabb, motiváltabb tanítási és tanulási tevékenység valósulhat meg.

15.2.4. A fejlesztő értékelés 10 alapelve

Az angol értékelési reformcsoport („Assessment Reform Group”) 2002-ben publikálta a kutatási eredményeire alapozott összefoglaló dokumentumát, amelyben a tanulást támogató, fejlesztő értékelés alapelveit fogalmazták meg. A kutatási eredményeik a hazai didaktikai szakirodalomban is rendszeresen hivatkoztak. Az alapelvek hűen tükrözik a korszerű, fejlesztő tanulásértékeléssel szemben támasztott követelményeket a tanítási-tanulási folyamat során.

A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS („AFL”)

1. ...a hatékony tanítás és tanulás tervezésének része;
2. ...arra fókuszál, ahogyan a tanulók tanulnak;
3. ...a mindennapok oktatási gyakorlatának központi része;
4. ...a pedagógusok tanítási tevékenységéhez szükséges alapvető szakmai készség;
5. ...szenzitív és konstruktív, mivel minden értékelésnek érzelmi hatása van;
6. ...motiváló hatást fejt ki, amely a folyamatot és az eredményt hangsúlyozza, nem pedig a kudarcokat, sikertelenséget;
7. ...a tanulási célok és értékelésük kritériumai iránt elkötelezettséget alakít ki;
8. ...segíti a tanulókat abban, hogy hogyan tudnak fejlődni;
9. ...kialakítja az önértékeléshez szükséges feltételeket, amelyekkel reflektív és önálló tanulókká válhatnak;
10. ...minden típusú tanulási teljesítményt/eredményt elismer.

15.2.5. A fejlesztő értékelés három nélkülözhetetlen összetevője

A fejlesztő értékeléssel összefüggésben három alapvető és nélkülözhetetlen összetevőt szükséges kiemelni (Tannehill és mtsai., 2015).

1. A tanulási szándék, a célok megbeszélése a tanulókkal.
2. A sikeresség kritériumának meghatározása és megbeszélése.
3. Visszajelzés a sikeresség kritériumának figyelembevételével.

Fentiek magukban foglalják a tanulói önértékelés folyamatos jelenlétét, amely rendkívül fontos feltétele a fejlesztő értékelésnek.

1. **A tanulási célok megbeszélésekor, kijelölésekor** olyan nyelvezetet kell használnunk, amely a tanulók számára érthető, egyértelmű. A tanulási célokkal kapcsolatban lehetőség szerint vonjuk be a tanítványainkat bizonyos döntésekbe, vázoljunk fel a tanulási célokkal kapcsolatos problémákat, amelyek megoldásában érdemes közösen gondolkodni. Mindennek természetesen szorosan kapcsolódnia kell az adott értékelési célú feladathoz, annak bemutatásához és közös értelmezéséhez.

2. **A sikeresség kritériuma(i)** az értékelést szolgáló feladathoz kapcsolatosan egyértelműen meg kell hogy jelenjen és előzetesen ismert kell hogy legyen a tanulók számára. Ez alapján fogjuk ugyanis viszonyítani az adott tevékenységet, teljesítményt.

3. **A visszajelzések** az értékelést szolgáló feladat sikerességéről tájékoztatnak, amelyek érkehetnek a pedagógus, a társak, illetve a tanuló irányából. Arra figyeljünk, hogy a visszajelzés minden esetben magára a feladatra, annak sikerességére vonatkozzon, ne pedig a tanuló személyére, személyiségére. Emellett ösztönözzük a tanítványainkat arra, hogy értékeljék saját erőfeszítéseiket, előrehaladásukat; mérleget, hogy mit, milyen szinten sikerült elsajátítaniuk, mit kell még tenniük a tanulási cél érdekében. A társak bekapcsolása is lényeges tényező, a tanulótársak segítsége, támogató jelenléte, együttműködése, visszajelzései is központi helyet foglaljanak el a fejlesztő értékelésben.



FONTOS!

A tanulóink számára adott visszajelzések minden esetben magára a feladatra, annak megoldási módjára, sikerességére vonatkozzanak, ne pedig a tanuló személyére, személyiségére!

15.3. Az adatgyűjtési eljárások szerepe az értékelési módszerekben

Korábban szót ejtettünk arról, hogy a tanítási-tanulási folyamat során értékelésről akkor beszélünk, ha egy értékelési feladathoz kapcsolódóan definiáljuk magukat az értékelés szempontjait is, vagyis azt, hogy milyen kritériumok teljesülése szükséges a sikeres megvalósításhoz. Arról is írtunk, hogy az értékelést szolgáló feladat megítélését biztosító kritériumoknak előre tisztázottnak és a tanulók által is érthetőnek kell lenniük.

Egy értékelési módszer a fentieknek megfelelően három fő alkotóelemből áll (15.2. ábra). **Az első alkotóelem a kijelölt tanulási célhoz kapcsolódó, értékelést szolgáló feladat.** Ez a feladat lesz a konkrét tevékenység, amely során megvalósul maga az értékelés. A testnevelésórákon és sportfoglalkozásokon például egy mozgásos feladat bemutatáskor maga a mozgásvégrehajtás (és körülményei) lesz ez. **A második alkotó-**

tóelem az értékelést szolgáló feladathoz kapcsolódó kritériumokat jelenti. Ezek alapján válik megítélhetővé a feladat sikeressége vagy az elsajátítás mértéke. Ha például egy mozgástechnika végrehajtásakor minden kritikus mozgásszerkezeti összetevő stabilan jellemzi a mozgást, akkor elsajátított mozgásról beszélhetünk (amelynek különböző tanultsági szintjei vannak). **A harmadik fő alkotóelem pedig az adatgyűjtési eljárás**, amely segítségével színtezhetővé és kategorizálhatóvá válnak az egyes értékelési módszerek, azaz meghatározhatóvá válik az elsajátítás vagy a teljesítmény szintje.



15.2. ábra: Egy értékelési módszer fő alkotóelemei

Az értékelés tárgyilagosságát és megbízhatóságát megfelelően kidolgozott kritériumok és a szorosan kapcsolódó **adatgyűjtési eljárások** biztosítják, amelyek mind a pedagógus, mind a tanuló számára egyértelműen mutatják a tanulási eredményességgel szembeni elvárásokat. Az adatgyűjtési eljárások minden értékelési módszer kialakításában szerepet játszanak, ezért először ezekkel kell megismerkednünk.



FONTOS!

Az értékelés során alkalmazott adatgyűjtési eljárások segítik:

- az elvárások tisztázását és egyértelmű értékelési elveket rögzítenek;
- a tanulói felkészülést azáltal, hogy támpontokat biztosítanak a folyamatos önértékeléshez, illetve rámutatnak a fejlődés irányaira;
- a tanulási célok kijelölését és a célok elérésének megítélését;
- a tanulási folyamat dokumentációját;
- a hiányosságok és erősségek feltárásával a célirányos tervezést.

A következőkben azokat az adatgyűjtési eljárásokat mutatjuk be, amelyek segítségével az értékelési módszereink előzetesen kialakíthatók. Ilyen eljárások a következők:

- **ellenőrző lista**, amely egy kritérium teljesülését vagy nem teljesülését mutatja;
- **pontozás és pontrendszer**;
- **értékelőskála**, amely legalább három értékkel minősít;
- **értékelőtábla**, mely lehet numerikus, szöveges vagy kombinált. Aszerint pedig, hogy egy specifikus teljesítményt (pl. egy mozgástechnikát) vagy egy átfogó teljesítményt (pl. röplabda játékteljesítményt) minősít, lehet **analitikus** vagy **holisztikus értékelőtábla**.

15.4. Ellenőrző lista (teljesítménylista)

Az ellenőrző lista vagy más szóval teljesítménylista olyan előzetes szempontokat tartalmaz, amelyeket egy adott teljesítmény vagy produktum értékelésekor látni szeretnénk, és amelyek kritériumokként értelmezendők a teljesítés során. Az ellenőrzőlista alkalmazásával általában „igen/nem”; „megvalósult/nem valósult meg”;

„megtanulta/még gyakorolnia kell”; „siker/sikertelen”; „megfelelő/fejlesztendő” típusú, **kétirányú megítélés** történik.

A szöveges jelölések mellett egyéb jelölés is elképzelhető (például: +/-; ☺/☹).

Az ellenőrző listák nagyon hasznosak az alábbi esetekben:

- mozgástanulás során egy vagy több kritikus mozgásösszetevő végrehajtási minőségének megítélésakor;
- egy mozgásvégrehajtás sikerességének megítélésakor;
- a játéktevékenység során kijelölt tanulási szempontok teljesüléséhez (pl. technikai vagy taktikai elemek alkalmazása);
- a feladat-végrehajtásokat vagy játéktevékenységet kísérő szabályok alkalmazásának jelölésére;
- egy meghatározott szempontrendszer teljesülésének jelölésére akár mozgásos, akár írásbeli feladat esetén (pl. egy tornagyakorlat 3 vagy több elemből állt-e, vagy a tanulói portfólió tartalmazza-e a négy kijelölt témakört);
- a lista felhasználása a tanulási folyamat támogatása érdekében a még hiányos tanulási fókuszpontok kijelölésével (miben kell még fejlődni, mit kell még gyakorolni).

Az ellenőrző listák leggyakrabban a pedagógiai megfigyelés módszeréhez kapcsolódnak, de számos egyéb értékelési módszerhez is társíthatók. A pedagógus általi megfigyelés mellett társmegfigyelés és önfigyelés alapján is gyűjthetünk adatot a segítségével.

Alkalmazásakor nehézség lehet, hogy azonnali döntést kell hoznunk az adott teljesítmény besorolásáról, ami gyakorlottságot igényel. Az élő megfigyelés mellett valamilyen audiovizuális eszközt (pl. tablet, okostelefon, kamera) is használhatunk, amely rögzíti a teljesítményt. Ennek előnye, hogy egy végrehajtás akár többször is visszajátszható, lassítható, ráadásul tanulói felhasználás esetén érdekes tanulási helyzetet jelent a filmek vagy fotók alapján történő mozgásmegfigyelés. A módszer alkalmazásának kezdetén a feladatvégrehajtással egyidőben vezethetjük listánkat, amit aztán ellenőrizzünk a rögzített felvételek alapján. Ez egyébként nagyon hasznos a megfigyelési tevékenységünk konzisztenciájának, megbízhatóságának növeléséhez.

Az ellenőrző listák alkalmazásával a diákok jelentős többlettudásra tehetnek szert egy-egy tanulási tartalom

kritikus szempontjainak azonosításával, elemzésével, összehasonlításával (végrehajtóként és megfigyelőként egyaránt tanulnak). A diákok számára azonban egyrészt az előképzettségükkel arányosnak kell lennie az ellenőrző lista szempontjainak (kezdetben ne használjunk háromnál több szempontot), másrészt könnyen érthető és megfigyelhető szempontokat kell tartalmaznia a listának.

ÖN- ÉS TÁRSELLENŐRZŐ LISTÁK

Ha az ellenőrző listát a tanuló önmagának tölti ki **önellenőrző listáról**, ha a társ számára, akkor pedig **társellenőrző listáról** beszélünk. Az ön- és társellenőrző listák legegyszerűbb variációja, amikor csupán egy adott feladat teljesítésének vagy az ismétlésszám végrehajtásának jelölését kérjük a tanulóktól (lásd példaként a 4. fejezet 4.8. ábráját). Az ön- és társértékelés módszerének oktatásakor (amikor már van viszonyítás, vagyis már értékelésnek tekinthetjük) érdemes ilyen típusú feladattal kezdeni a megismertetést.

Az ellenőrző lista további előnye, hogy azonnali visszajelzést tesz lehetővé, ráadásul a segítségével nyomon követhető a tanulási folyamat, a fejlődés. A kétirányú jelöléssel az üresen hagyott cellák a kritérium nem teljesülését vagy hibás megoldását jelentik, míg a pipálás (vagy egyéb jelölés) a tanulási cél teljesülését mutatja. Egy-egy ellenőrző listával egy egész osztály értékelése megvalósítható egy, de akár több értékelési célú feladat beépítésével is.

A jelölés során használhatunk színekódokat, amelyek segítségével egy-egy ellenőrzési alkalom is kódolható, így az is követhető, hogy ki melyik kritériumot mikor teljesítette. További lehetőség, ha egyszerűen a dátumot írjuk be a cellába, amivel ugyanúgy visszakövethető a kritérium teljesülésének időpontja (lásd a 15.2. táblázat példáit).

A 15.2. számú táblázat egy tanulók által önmaguknak tervezett tornagyakorlatsor ellenőrzőlistáját tartalmazza. Az ellenőrzőlista előzetes szempontjai azokat a kritériumokat tartalmazzák, amelyek alapján a diákoknak meg kell tervezniük és gyakorolniuk kell a feladatot. Ahogy ezt már hangsúlyoztuk, lényeges, hogy a tanítványaink pontosan ismerjék az értékelés kritériumait. Legjobb, ha mindig előre be is mutatjuk, és közösen megbeszéljük azokat.

EGYÉNILEG ÖSSZEÁLLÍTOTT TALAJTORNA-GYAKORLAT

Ellenőrző lista

Dátum: 2019. 09. 22.

Osztály: 4. b

Nevek	Legalább 4 gyakorlatból áll	Tartalmaz egyensúlyi helyzetet	Tartalmaz átfordulást vagy gurulást	Az elemek összekötöttek	A végrehajtás során feszes, esztétikus a kivitelezés
B. Z.		✓		✓	✓
Cs. T.	–	×	–	×	–
K. D.	✓	✓	✓	✓	✓
V. Z.	X. 10.	X. 12.	X. 10.	X. 12.	X. 19.
...					

✓ = XI. 12. ✓ = XI. 19. ✓ = XI. 26. ✓ = XII. 10

15.2. táblázat: Egyszerű ellenőrzőlista és jelölési lehetőségei – példák

Az ellenőrző listákat úgy is felépíthetjük, hogy azok egy lapon belül a fejlődésről is tájékoztassanak. Ilyen példa a 15.3. számú táblázatban látható.

UGRÓKÖTELEZÉS – TÁRSÉRTÉKELŐ LAP

Osztály: 5. b

Instrukciók:

Először egyeztetek meg, hogy ki lesz a bemutató, és ki a megfigyelő! Írjátok be a fejlécbe a neveket és az osztályokat! Olvassátok el közösen, hogy milyen szempontokra kell figyelni a végrehajtás közben!

A bemutatót végző tanuló folyamatosan hajtja a kötelet! 5-ször próbálkozhat. Eldöntheti, hogy a pillanatnyi ügyességi szintjéhez mérten folyamatosan szökdel, vagy kettőzött szökdeléssel hajtja a kötelet. 15 db áthajtás után álljon meg, és kezdje előlről a feladatot!

A megfigyelő jelölje ✓ segítségével a következő végrehajtási szempontokat!

A bemutatót végző neve: B. Z.		Megfigyelő neve: K. D.			
Szempontok	1. alkalom Dátum: IX. 21.	2. alkalom Dátum: IX. 21.	3. alkalom Dátum: IX. 21.	Fejlődött?	
1. A tekintet előre néz.		✓	✓	IGEN	
2. A könyök a csípő mellett hajlítva.			✓	IGEN	
3. Bokából történik az elrugaszkodás.		✓	✓	IGEN	
4. 5 kísérletből hányszor sikerült hiba nélkül 15-öt áthajtani?	1	2	4	IGEN	
5. Folyamatos vagy kettőzött a szökdelés (karikázd be)?	folyamatos kettőzött	folyamatos kettőzött	folyamatos kettőzött		

15.3. táblázat: A fejlődést is nyomon követő ellenőrzőlistás társértékelő lap

Az ellenőrző listák hátránya, hogy csak korlátozottan adnak lehetőséget a teljesítményekben mutatkozó tudásszintek jelölésére, hiszen csak azt vizsgálják, hogy megvalósult-e az adott szinten vagy szempontok sze-

rint a teljesítmény, vagy sem. Ha az ellenőrzőlista több mint két jelölésre (értékre) ad lehetőséget egy szemponton belül, akkor már más adatgyűjtési eljárásról beszélünk.

15.5. A pontozás és a pontrendszer

Az ellenőrzőlistákhoz képest a **pontozás**, illetve a **pontrendszer** alkalmazásával számszerűsített értékeket társíthatunk bizonyos feltételek teljesítéséhez. Ha a tanuló teljesítménye bizonyos feltételeknek megfelelt, akkor jogosulttá vált a meghatározott pontszámok begyűjtésére. A pontok akár magára a feladat eredményére, akár a feladat bizonyos kritériumok szerinti megvalósítására vagy a feladatrészekre is adhatók. Például egy tornagyakorlatsor megtervezése, begyakorlása és kivitelezése külön-külön pontokkal jutalmazható, amely így részeiben is erőfeszítésre készítheti a tanulót. Másként fogalmazva célszerű a pontozás és

pontrendszerek kialakításakor nem csupán a végeredményt, hanem magát a folyamatot is elismerni.

A pontozás további előnye, hogy **súlyozható**, vagyis a nehezebb feladatrészt több pont is adható, de akár **egyénileg differenciált súlyozás** is elképzelhető.

További előny, hogy a pontok összeadódnak, amelyet mind a tanuló, mind a pedagógus naprakészen nyomon tud követni, ráadásul a folyamat végén osztályzatra vagy más szummatív értékelési formára is konvertálható. Ebben az esetben már **pontrendszerről** beszélünk.

PÉLDA – Feladatpontozás a felsőoktatási gyakorlatban

FELADAT: Testnevelésóra-poszter készítése szülőknek vagy a gyerekeknek (választható)

Cél: olyan A/3 vagy A/2 méretű poszter elkészítése, amelyen az év folyamán megvalósuló testnevelésórákkal kapcsolatos értékeket, érdekességeket közvetítjük, vagyis népszerűsítünk.

Formátum: poszterméretre átalakított PPT-fájl

Kötelező tartalmi elemek:

- minimum 1 fotó;
- strukturált tartalom (pl. célok, felszerelés, szabályok, értékelés stb.);
- igényes, szerkesztett forma.

**Összes szerezhető pont határidőben történő be-
küldésnél: 60 pont**

Pontvesztés (késés 20 pont; kötelező tartalmi elemek hiánya 10 pont/szempont)

Hátránya, hogy amennyiben részpontszámokat is kívánunk adni, akkor ki kell dolgozni, hogy miért nem jár pont, illetve történhet pontlevonás a maximálisan adható pontszámhoz képest. Ellenkező esetben előfordulhat, hogy ugyanazért a hibáért különböző pontokat vonunk le egy-egy tanulótól, ami igazságtalanságérzetet kelt és konfliktushoz vezethet.

Motivációs okokból fontos szempontnak tartjuk, hogy a pontrendszerek alkalmazásakor a **pontgyűjtést tegyük lehetővé** (akár a maximálisan elérhető pontok fölött is, úgynevezett mesterpontokkal), és ne a maximális pontszámból történő pontlevonás alapján épüljön fel a szisztéma.

A játékosított (ún. gamifikált) oktatás többek között pontrendszerek segítségével igyekszik aktivizálni, értékelni és jutalmazni a tanulói erőfeszítéseket (lásd pl. Prieara, 2015). A szummatív értékelés rendszerének kialakításakor még szót ejtünk a pontrendszerről, mert az innovatív értékelési rendszerek többnyire ebben gondolkodnak.²



15.6. Az értékelőskála

Az **értékelőskála** olyan adatgyűjtési eljárás, amely segítségével egy adott teljesítmény vagy magatartásforma értékelése **legalább három értéket** vehet fel. Jellegéből fakadóan szubjektívebb értékelési forma az ellenőrzőlistánál.

Az értékelőskálákat rendszeresen használjuk az affektív területen kérdőívek mellé, ahol a diákok választhatnak az adott kérdésekkel kapcsolatos véleményüknek megfelelő számmal. A számok mögötti értékek egyben az adott vélemény „erősségét” is tükrözik. A testnevelésórakkal kapcsolatos attitűdkérdőívek jórészt ilyen skálákon jellemzik a tanulói véleményeket (pl. 1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek; 1 = nem jellemző rám, 4 = jellemző rám).

Az értékelőskálák tipikus kérdései a következők: „Milyen gyakran? Hányszor? Mennyire jól?”. A 15.4. táblázat erre mutat példát.

Értékelőskálákon a mozgásvégrehajtások is viszonylag könnyen megítélhetők, ahogy azok sikerességének relatív gyakorisága is kategorizálható. Ezt a sikerességet gyakran jelölik az alábbi kifejezésekkel és/vagy százalékkértékekkel: mindig (100%) – gyakran (75% fölött) – néha (50–75%) – ritkán (50% alatt).

Felhívjuk azonban a figyelmet, hogy a teljesítmény nagyon pontos megítélése nem célszerű, ha az túl időigényes. Az értékelőskálának ugyanis könnyen és gyorsan használhatónak kell lennie, az időráfordításnak és a ki-nyerhető adatoknak arányban kell lenniük egymással.

A 15.4. táblázatban látható megoldás szerint az adott mozgástechnikához kapcsolódó kritikus mozgásszerkezeti összetevők végrehajtás közbeni megjelenését rögzíthetjük. Az értékelés közben a tanulói teljesítmény három értéket vehet fel. „0” jel segítségével azt jelöljük, ha az adott kritérium nem teljesült. „/” jellel, ha részben teljesült, vagyis többé-kevésbé elfogadható. „X” pedig akkor kerül a cellába, ha stabil a végrehajtás, vagyis elsajátítottá vált az adott összetevő.

Ennek a megoldásnak az az előnye, hogy az adott tanegységen, blokkon belül (vagy azon átívelően is) többször is felhasználható, és nyomon követhető vele a fejlődés. Akinél nem jelenik meg az 0 jel, ott látható, hogy nem a kezdő szintről kezdte meg a mozgás tanulását. Fejlődés esetén az 0 áthúzható, továbbfejlődés esetén pedig X-szé alakítható. Ezt a megoldást javasolják Kelly és munkatársai (2010) az alapvető mozgáskészségek fejlődésének nyomon követéséhez.

ALSÓ EGYKEZES DOBÁS TECHNIKAI VÉGREHAJTÁSÁNAK ÉRTÉKELÉSE				Dátum: 2019. 09. 22. Osztály: 2. b	
Nevek	Minden kritérium teljesült	Alaphelyzetben labda a tenyérben a test mellett, tekintet a dobásirányba néz	Kilépéssel egyidejű, ellentétes oldali labdalendítés hátra	Közel nyújtott karal történő labdagyorsítás	Célzott, célfelülethez illeszkedő kidobási szög
B. Z.		○	/	×	/
K. D.		○	/	○	/
V. Z.	×	×	×	×	×
...					
○ = még nem teljesült / = néha teljesült × = elsajátította (rendszeresen teljesült)					

15.4. táblázat: Értékelőskála – példa

15.7. Az analitikus értékelőtábla (elemzőrubrika)

Az analitikus értékelőtábla (más szóval elemzőrubrika) egy meghatározott teljesítmény mennyiségi vagy minőségi szempontú megítélésére szolgál. Magyar nyelven sokkal inkább az értékelőtábla kifejezés terjedt el, mint az elemzőrubrika („analytic rubrics”), ezért könyvünkben mi is ezt használjuk a továbbiakban. Két alapvető fajtáját különböztetjük meg, a **mennyiségi és a minőségi analitikus értékelőtáblát**.

Mindkét típusára az a jellemző, hogy: (1) kritériumokat tartalmaz, amelyek alapján megíthető az adott teljesítmény; (2) a kritériumokhoz tartozó teljesítményszinteket előzetes szempontok alapján létrehozott skálán jeleníti meg; (3) tartalmazza az egyes kritériumokhoz tartozó skálaértékek leírását. Lássuk e három szempontot kicsit részletesebben.

1. A tanulási célokhoz kapcsolódóan információt kell szereznünk arról, hogy a kijelölt tanulási célok elérését milyen kritériumok teljesülése esetén fogadjuk el. A kritériumokat egy adott tanulási feladattal kapcsolatban úgy kell meghatároznunk, hogy az a legfontosabb (kritikus) szempontokat tartalmazza az adott korosztályhoz igazítva. Az alapkészségek fejlesztése során például a felső egykezes hajítást akkor tekinthetjük mozgástanulási szempontból stabilnak, ha a mozgásszerkezet kritikus összetevői (vezető műveletei) konzisztensen megjelennek a végrehajtás során. Ilyenek a dobóterpesz, az előfeszített törzshelyzetten keresztül a könyök által vezetett hajítás, amelyet a dobás céljától függően a tanuló képes szabályozni. Ez a végrehajtási forma 6 éves korban még nem elvárható (csak a legügyesebbeknél látható), hiszen a hajítómozdulat fejlettsége még nem teszi lehetővé ezt a szintű végrehajtást. 9-10 éves korra azonban ez a kivitelezési forma már elvárható a tanulóktól.

2. A kritériumok teljesülésének mértékét minőségi szempontból egy skála biztosítja. Az értékelésre használt skálát többféleképpen is kialakíthatjuk.

Lehet a szintezés:

számszerű, például

- 1/2/3/4 pont;
- 1. szint / 2. szint / 3. szint;
- néha/ritkán/gyakran/mindig;

szöveges, például

- fejlesztés szükséges / megfelelő / kiemelkedő;
- kezdő / haladó / elsajátította;
- nem teljesíti az elvárásokat / teljesíti az elvárásokat / túlteljesíti az elvárásokat.

A skálaértékek kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy a legtöbb értékelési tábla 3–6 szintet tartalmaz. Minél több a szint, annál kisebb lesz az egyes szintek közötti eltérés. Ennek pedig hatása lehet az értékelés megbízhatóságára, hiszen egyre nehezebb lesz eldönteni, hogy melyik értéket kapja egy adott teljesítmény.

3. A skálaértékek önmagukban szubjektív elemek, pontos leírásuk elengedhetetlen a tárgyilagos és megbízható értékeléshez. A skálaértékek leírásakor külön-külön minden egyes kritérium kapcsán részletes meghatározásra van szükség.

15.7.1. Mennyiségi értékelőtábla

A mennyiségi értékelőtáblákat jól alkalmazhatjuk olyan tananyagok esetében, amelyek segítségével valamilyen teljesítményt szeretnénk számszerűen (előfordulás alapján) megítélni. A taktikai alapok elsajátításának játék közbeni értékelésére példa a 15.5. táblázat. A megfigyelő ez esetben négy alapvető védekező taktikai elvet figyel meg a játéktevékenység közben. A módszer nehézsége, hogy jól kell tudni megítélni az adott cselekvés megjelenésének gyakoriságát, hiszen ez alapján lesz eldönthető, hogy alkalmazás közben érti-e az adott elvet a tanuló.

VÉDEKEZŐTAKTIKAI ALAPOK 3:3 ELLENI KISJÁTÉK KÖZBEN

Játéktevékenység-értékelő lap – mennyiségi értékelőtábla

Dátum: 2019. 09. 22.

Osztály: 4. b

Nevek	Labdavesztés utáni visszatámadás	Azonnali visszafutás a saját térfélre	Helyezkedés a kapu és a támadó közé	Emberfogással követi a támadót	Célzott, célfelülethez illeszkedő kidobási szög
K. K.	1	3	1	2	
K. A.	2	1	2	3	
M. I.	3	1	3	3	
P. R.	3	2	3	1	
...					
1 = nem jellemző 2 = ritkán jelenik meg 3 = gyakran jelenik meg					

15.5. táblázat: (Analitikus) Mennyiségi értékelőtábla gyakoriság alapján – példa

15.7.2. A minőségi értékelőtábla

Ha az értékelendő produktum/mozgásvégrehajtás minőségének jellemzését segítő értékelőtáblát kívánunk fejleszteni, akkor fontos, hogy az egyes értékekhez egyrészt egyértelműen definiált teljesítményjellemzőket illesszünk, másrészt egyértelműen elváljanak egymástól az egyes tanultsági szintek.

A minőségi értékelőtáblák egyik jellemző megoldása, ha egy mozgástanulási elmülethez kapcsolódóan pedagógiai megfigyeléssel, minőségi jegyek alapján kategorizáljuk a mozgásvégrehajtásokat. Ilyen példa, amikor

alapvető mozgásformákat vagy sportági technikai tudást sorolunk be az egyes mozgástanultsági szintekre/szakaszokra. Minden mozgástanultsági szintnek saját, jól definiált jellemzői vannak, amelyek alapján kategorizálhatók a mozgásvégrehajtások. A 15.6. táblázatban erre mutatunk példát. (A táblázatban Vass Zoltán integrált modelljét vettük alapul, amit módosítottunk az első szintet kettéválasztva – lásd az 5. fejezetet.) Ez a megközelítés segítséget jelent a kezdeti tudásszintek megállapításával a differenciált, tanultsági szinthez igazodó feladatadás tervezéséhez is, hiszen más nehézségű feladatok szükségesek az egyes szintekhez kapcsolódóan.

ALAPVETŐ HELYVÁLTOZTATÓ MOZGÁSKÉSZSÉGEK

Csoportos megfigyelési lap

Dátum: 2019. 09. 22.

Osztály: 4. b

K = Keresés (1. szint) F = Felfedezés (2. szint) S = Stabilizálás (3. szint) Kit = Kiterjesztés (4. szint)

Nevek	Járás	Futás	Elugrás	Felugrás	Leugrás	Egylábás szökdelés	Galopp-zökdelés	Oldalazó szökdelés	Kettőzött szökdelés
B. Z.	Kit	S	S	K	F	S	S	S	S
B. T.	Kit	Kit	Kit	Kit	S	S	Kit	Kit	Kit
B. D.	S	F	F	K	F	F	F	S	S
B. M.	S	S	K	S	Kit	S	F	F	F
...	S	F	K	K	K	F	S	F	S

15.6. táblázat: (Analitikus) Minőségi értékelőtábla mozgástanultsági szintek figyelembevételével – példa

A tanultsági szintek meghatározására (ha azok nem állnak rendelkezésre) ún. deskriptorokat kell alkotnunk, amelyek szöveges elemekből építkezve jelölik az egyes szintek jellemzőit. A fejlesztés során lényeges, hogy a minőségi különbségeket kell megragadnunk, erre koncentráljunk, ne a mennyiségi jegyekre. Emellett kerüljük

az egyes szintek közötti különbségek meghatározására a több, kevesebb, jobb, rosszabb kifejezéseket.

A minőségi értékelőtáblák fejlesztése időigényes tevékenység. Bátran induljunk ki olyan mintákból, amelyek a gyakorlatban kipróbáltak és továbbfejlesztve a saját igényeinkhez igazíthatók.

15.8. A holisztikus értékelőtábla

Az értékelőtáblák egy rendkívül komplex megoldását **holisztikus értékelőtáblának** nevezzük. Ez az adatgyűjtési eljárás annyiban tér el az analitikus értékelőtáblától, hogy összességében értékeli a tanulói teljesítményt vagy alkotásokat. Ebből fakadóan egyetlen értéket ad egy sokszor összetett tanulói produktumra is, összevonva például négy-öt különböző megvalósítási kritérium vagy egy témakörben mutatott teljesítmény összesített értékelését. A holisztikus értékelőtáblák átfogó értékelést tesznek lehetővé, így az egész produktumot egyetlen szintre sorolják be (vagyis nem kritériumon-

ként – ellentétben az elemző értékelőtáblával). Gyakran azonban nem sorolható be egyértelműen a teljesítmény egy meghatározott szintre, hiszen lehetséges, hogy bizonyos kritériumok teljesültek, mások pedig nem. E probléma feloldásának egyik megoldása, amikor kizárólag akkor sorolunk be egy tanulót az adott szintre, ha minden ott jelölt feltételnek megfelelt. Másik megoldás, amikor az egyes szintek közötti értékeket is lehet szerezni. Komplexitásából fakadóan egy kidolgozott holisztikus értékelőtábla inkább szummatív célokra alkalmas.

15.9. Az értékelőtáblák fejlesztésének, összeállításának lépései

Értékelőtáblákat a saját igényeink szerint is össze tudunk állítani. Mint minden pedagógiai tevékenység, ez is jól fejleszthető készség, ha gyakoroljuk. A fejlesztési metodikát

a következőkben *Lund* és *Kirk* (2010) logikáját alapul véve tekintjük át egy kilenclépéses folyamat példáján keresztül. A folyamat az alábbi lépésekből áll.



15.2. ábra: Egy értékelőtábla összeállításának lépései

ELSŐ LÉPÉS – AZ ÉRTÉKELÉS CÉLJÁNAK MEGHATÁROZÁSA, VAGYIS MIT FOGUNK ÉRTÉKELNI?

Az értékelőtábla segítségével történő értékelés során nagyon fontos, hogy elsőként azonosítsuk be, hogy egyrészt milyen célt szeretnénk elérni az adott feladattal, másrészt milyen információt szeretnénk kapni (és adni) az adott értékelési feladat segítségével. Ebben a folyamatban a tantervek nagy segítséget jelenthetnek, feltéve, ha egyértelmű és eléggé konkrét tanulási célok vannak bennük megfogalmazva. Amennyiben ezek nem állnak rendelkezésre, kénytelenek vagyunk a tanmenetünkben rögzített, egyes témaegységek végére kitűzött tanulási célokat alapul venni. Ha ezek még nem állnak rendelkezésünkre vagy túl általánosak, akkor meg kell alkotnunk őket. Elsőként ki kell tehát választanunk, hogy milyen tanulási célt fogunk értékelni a módszerünk segítségével.

A példánkban a labdavezetés mint manipulatív alapkészség értékelését kívánjuk megvalósítani. A labdavezetés kapcsán a 4. évfolyam végére cél, hogy *a tanulók ismerjék a labdavezetés helyes technikai végrehajtásának módját és stabilan (magabiztosan) tudjanak lassú futás közben irányváltoztatásokkal labdát vezetni*. Ehhez a tanulási célhoz fogjuk tehát kifejleszteni az értékelőtáblánkat, mint fejlesztő értékelési módszert.

MÁSODIK LÉPÉS – AZ ÉRTÉKELÉS ALKALMÁVAL ELVÁRT TANULÓI TELJESÍTMÉNY KÖRVONALAZÁSA, ELKÉPZELÉSE

A tanulási célokhoz illeszkedően döntenünk kell arról, hogy milyen teljesítményjellemzőket fogadunk el az értékelés során. Ilyenkor célszerű elképzelni, hogy mi az a teljesítményszint, ami jól jellemzi a kijelölt tanulási célt az adott életkorban, osztályfokon. Ebből kiindulva fogjuk tudni visszabontani, hogy milyen összetevők szükségesek az adott tanulási célhoz.

A példánkban azt várjuk negyedikes tanítványainktól, hogy a labdavezetésre jellemző kritikus mozgásszerkezeti összetevők felismerhetők legyenek a lassú futás közbeni irányváltoztatásokkal történő végrehajtás során, miközben folyamatosan kontrollálják a labdát. A tekintetükkel keressék az üres területeket, ahova zavartalanul be tudják vezetni a labdát.

Megjegyezzük, hogy a teljesítményelvárás meghatározásának illeszkednie kell a tanulási célhoz, ellenkező esetben sérül az értékelés érvényessége, hiszen nem az adott tanulási célra vonatkozóan kapunk információt.

HARMADIK LÉPÉS – A KRITIKUS (VAGY KIJELOLT) MOZGÁSSZERKEZETI ÖSSZETEVŐK KIVÁLASZTÁSA

A kritikus mozgásszerkezeti összetevők kiválasztásakor azokra kell koncentrálnunk, amelyek a sikeres végrehajtáshoz, majd a későbbi felhasználáshoz elengedhetetlenül szükségesek.

A kritikus összetevők a példánkban az alábbiak:

- a kéz használata;
- a labda testhez képesti helyzete;
- a vizuális kontroll mértéke;
- az irányváltoztatásokhoz történő igazodás.

NEGYEDIK LÉPÉS – KRITÉRIUMOK MEGHATÁROZÁSA ÉS LEÍRÁSA

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az előző lépésben megnevezett szempontokhoz konkrét kritériumokat kell megfogalmaznunk, amelyek egyben a tanulási folyamat során a tanítványok számára tanulási/végrehajtási szempontokként jelentkeznek. (Ne feledjük, az értékelést szolgáló feladat kritériumaival mindig tisztában kell lenniük a tanulóknak!)

A példánkban az alábbi minőségi kritériumokat fogalmazzuk meg:

- a labdát az ujjpárnák nyomják a talajra;
- a labda szabályozott erő kifejtéssel a csípőig pattan fel;
- a tekintet elszakad a labdáról és keresi az üres területet;
- irányváltoztatás közben is uralja a labdát a tanuló.

ÖTÖDIK LÉPÉS – AZ ÉRTÉKELŐTÁBLA TÍPUSÁNAK KIVÁLASZTÁSA ÉS SZINTEZÉSÉNEK LEÍRÁSA

Ezen a ponton meg kell határozni, hogy mennyiségi vagy minőségi értékelőtáblát fogunk-e használni, ezzel párhuzamosan pedig azt, hogy hány értékelési szintet kívánunk kialakítani, és hogyan nevezzük azo-

kat. Ahogyan az korábban előkerült, a szintek számát többféleképpen határozhatjuk meg. A mennyiségi értékelőtáblák esetében ez olyan kifejezésekkel történik, amely számszerű alapon közelíti meg az adott magatartásforma vagy teljesítmény megjelenését.

Példánkban (15.7. táblázat) elsőként mennyiségi értékelőtáblát fejlesztünk, amelyhez a gyakoriság jelölése az értékelőlapon valósul meg a következők szerint:

1. tanultsági szint = „még nem látható”
2. tanultsági szint = „ritkán látható”
3. tanultsági szint = „gyakran látható”
4. tanultsági szint = „mindig látható”

A példánkban jelöltük a témakört, a tanulási célt, az értékelést szolgáló feladatot, az értékelési kritériumokat (betűkódokkal), valamint az adott kritérium teljesülése előfordulásának gyakoriságát (1–4. szint).

A gyakorlatban ezt az adatfelvételi lapot alkalmazhatjuk az értékelési célú feladat megfigyelésekor, és a feladat

végrehajtásakor az előre kijelölt tanulók fejlesztő értékelését végezhetjük el. Egy tanuló kb. 15-20 mp alatti megfigyelése elegendő információt szolgáltat, hogy a kijelölt négy kritérium teljesülésének gyakoriságát lejegyezzük. Az első tanuló esetében a jelölés azt jelenti, hogy már viszonylag jó színvonalú a labdaértékelés és az erőkéfejtés, de irányváltoztatások közben még ritkán látható, hogy uralná a labdát. Az is leolvasható, hogy még nem tudja vizuális kontroll nélkül végrehajtani a feladatot, ami behatárolja az üres területek keresésének lehetőségeit (taktikai vetület). Az előző információk kijelölik a gyakorlás egyéni szükségletének irányait az elvárt elsajátítási szint érdekében. Az elvárt elsajátítási minimumszint ebben a korban a harmadik (3. szint) minden tanuló esetében.

Amennyiben egyszerűsíteni szeretnénk az adatfelvételt, akkor egy értékelőlapon kevesebb kritériumot is megjeleníthetünk, vagy úgy is átalakíthatjuk, hogy egy értékelő lapon egyetlen tanuló szerepeljen, és a nevek helyett külön-külön szerepeljenek a kritériumok. Ez könnyebb adatfelvételt, de egyéni adatlapokat igényel.

MANIPULATÍV ALAPVETŐ MOZGÁSFORMÁK
Mennyiségi értékelőtábla – adatfelvételi lap

Dátum: 2019. 09. 22.
Osztály: 4. b

Tanulási cél: „A tanulók ismerjék a labdavezetés helyes technikai végrehajtásának módját és stabilan (magabiztosan) tudjanak lassú futás közben irányváltoztatásokkal labdát vezetni.”

Értékelést szolgáló feladat: Labdavezetés az ütközések elkerülésével kijelölt területen

Értékelési kritériumok:

- A = a labdát az ujjpárnák nyomják a talajra
- B = a labda szabályozott erőkéfejtéssel a csípőig pattan fel
- C = a tekintet elszakad a labdáról és keresi az üres területet
- D = irányváltoztatás közben is uralja a labdát a tanuló

Nevek	1. szint	2. szint	3. szint	4. szint	Fejlődött?
CS. N.	C	D	A B		
K. GY.		D	A B C		
K. I.		C D	B	A	
S. É.				A B C D	IGEN
...					

1. szint = még nem látható 2. szint = ritkán látható 3. szint = gyakran látható 4. szint = mindig látható

15.7. táblázat: Egy mennyiségi értékelőtábla adatfelvételi lapja – példa

Az értékelőtáblánkat úgy is kialakíthatjuk, hogy a mennyiségi megítélés arra vonatkozzon, hogy a negyedik lépésben meghatározott kritériumok együttesen milyen arányban teljesültek a végrehajtások során (15.8. táblázat). Ebben a verzióban a teljesült kritériumok számát jelöljük majd a táblázatban. Itt tehát nem egy-egy kritérium teljesülésének gyakoriságát vizsgáljuk ahogy az előző példában, hanem több kritérium teljesülésére vonatkoztatjuk a gyakoriságot. Így az lesz a kérdés, hogy a kijelölt négy kritériumból hány teljesült. Az egyes kritériumok teljesülését pedig kétféleképpen ítélnék meg (teljesült / nem teljesült).

Érdekesség, hogy már a 3. (stabil) szinten elvárjuk az összes kritérium teljesülését, és ez az a minimumszint, amit minden tanulótlól elvárunk negyedik osztály végére. A 4. szint már a kiemelkedő végrehajtás szintje, amit viszont az adott évfolyamon nem várunk el minden tanulótlól.

Saját példánk második verziójában az első két név esetében egyszerűen abba a rubrikába tettünk X-et, ahol az

adott számú kritérium teljesült. A harmadik és negyedik tanuló esetében másik verzióként pedig betűkóddal azt is jelöltük, hogy pontosan mely kritériumok teljesültek. Így részletesebb információt nyerhetünk a további fejlesztéshez. Megjegyzendő, hogy ebben a formában a mennyiségi megítélés mellett már minőségi információt is kapunk, hiszen összességében is értékelhetővé válik az adott mozgásfeladat tanultsági szintje.

Ha minőségi értékelőtáblát választunk az adatfelvételhez, akkor az egyes végrehajtási kritériumok szövegesen (minőségileg) meghatározott szintezése szükséges. A minőségi értékelőtábla ugyanis konkrétan és szövegesen kifejtett formában tartalmazza az egyes szinteknek megfelelő jellemzőket. Ezzel a megoldással lényegesen megbízhatóbban tudunk értékelni, hiszen egyértelmű, hogy milyen teljesítményszintek milyen elvárások mellé kerülhetnek. A minőségi értékelőtábla fejlesztésekor a már meghatározott mozgásszerkezeti összetevők és a végrehajtás kritériumai mentén meg kell fogalmaznunk, hogy melyik tanultsági szint mit je-

MANIPULATÍV ALAPVETŐ MOZGÁSFORMÁK

Mennyiségi értékelőtábla – adatfelvételi lap

Dátum: 2019. 09. 22.
Osztály: 4. b

Tanulási cél: „A tanulók ismerjék a labdavezetés helyes technikai végrehajtásának módját és stabilan (magabiztosan) tudjanak lassú futás közben irányváltatásokkal labdát vezetni.”

Értékelést szolgáló feladat: Labdavezetés az ütközések elkerülésével kijelölt területen

Értékelési kritériumok:

A = a labdát az ujjpárnák nyomják a talajra

B = a labda szabályozott erő kifejtéssel a csípőig pattan fel

C = a tekintet elszakad a labdáról és keresi az üres területet

D = irányváltatás közben is uralja a labdát a tanuló

Nevek	Kezdő (4/0; 4/1)	Fejlődő (4/2, 4/3)	Stabil (4/4)	Kiemelkedő (4/4)	Nem vett részt a feladatban
CS. N.	X				
K. GY.		X			
K. I.		A B D			
S. É.			C D	A B	
...					

15.8. táblázat: Egy mennyiségi értékelőtábla adatfelvételi lapja – 2. példa

lent (15.9. táblázat). Ez fogja adni a tanulónkénti és kritériumokénti besorolás objektív alapját.

Az eddigi megoldási verziókat alapul véve újabb lehetőség – és talán ez a leegyszerűbb megoldás is az adatfelvétel szempontjából –, amikor együttesen állapítjuk meg az adott mozgásfeladatban mutatott tanultsági szintet. Ez történhet egyszerű és komplex mozgásfeladatokkal egyaránt.

Saját példánkban ezt úgy lehet megoldani, ha mind a négy kritériumot együtt vesszük figyelembe, és összességében soroljuk be a végrehajtást egy szintre. Nehézséget okozhat, ha az egyes szerkezeti összetevők tanultsági szintje nagyon eltérő. Emiatt is célszerű előre meghatározni, hogy milyen feltételek teljesülésekor érhető el egy-egy szint.

HATODIK LÉPÉS – AZ EGYES SZINTEK JELENTÉSÉNEK MEGHATÁROZÁSA (MINŐSÉGI ÉRTÉKELŐTÁBLA ESETÉN)

Ha minőségi értékelőtáblát választunk az adatfelvételhez, akkor az egyes végrehajtási kritériumok szövegesen (minőségileg) meghatározott szintezése szükséges. A minőségi értékelőtábla ugyanis konkrétan és szövegesen kifejtett formában tartalmazza az egyes szinteknek megfelelő jellemzőket. Ezzel a megoldással lényegesen megbízhatóbban tudunk értékelni, hiszen egyértelmű, hogy milyen teljesítményszintek milyen elvárások mellé kerülhetnek. A minőségi értékelőtábla fejlesztésekor a már meghatározott mozgásszerkezeti összetevők és a végrehajtás kritériumai mentén meg kell fogalmaznunk, hogy melyik tanultsági szint mit jelent.

Ezen a ponton bátran hívjuk segítségül a szakirodalmi háttérrel, az egyes teljesítményszintek elkülönítése

	A LABDÁT AZ UJJPÁRNÁK NYOMJÁK A TALAJRA	A LABDA SZABÁLYOZOTT ERŐKIFEJTÉSSEL A CSÍPŐIG PATTAN FEL	A TEKINTET ELSZAKAD A LABDÁRÓL ÉS KERESI AZ ÜRES TERÜLETET	IRÁNYVÁLTOZTATÁS KÖZBEN IS URALJA A LABDÁT A TANULÓ
<i>Kezdő szint</i>	Az érintőfelület és a nyomómozdulat nem alakult ki.	A nyomóerő és az érintési pont véletlenszerű.	Folyamatos a vizuális kontroll.	Írányváltatáskor nem kontrollált a labda.
<i>Fejlődő szint</i>	Az érintőfelület és a nyomómozdulat többé-kevésbé helyes.	A nyomóerő és az érintési pont többé-kevésbé helyes.	A tekintet ritkán, rövidebb-hosszabb időre elszakad a labdáról.	Írányváltatáskor többnyire uralja a labdát.
<i>Stabil szint</i>	Az érintőfelület és a nyomómozdulat jellemzően stabil.	A nyomóerő és az érintési pont jellemzően stabil.	A labdavezetéshez nincs szükség vizuális kontrollra.	Írányváltatáskor stabilan uralja a labdát.
<i>Kiemelkedő szint</i>	Az érintőfelület és a nyomómozdulat nagy sebességnél is stabil.	A nyomóerő és az érintési pont nagy sebességnél és sűrű irányváltatásnál is stabil.	Nagy sebességgel haladva is folyamatos a helyzetkeresés és stabil a végrehajtás.	Nagy sebességgel haladva, irányváltatás közben is stabil marad a labdavezetés.

15.9. táblázat: Minőségi értékelőtábla (kritikus mozgásszerkezeti összetevőnként) – példa

ugyanis gyakorlottságot, a mozgásösszetevők absztrakcióját és szaktudást kíván. Célszerű az egyes szintek kifejtését a két szélén kezdeni, vagyis mi az, ami a kezdőkre jellemző (esetleg nem fogadható el), és mi az, amit elvárunk minden tanulótól, azaz az elvárt teljesítményt mutatja. Ahogy korábban már említettük, célszerű lehet egy elvárton felüli, kimagasló szintet is

ráépíteni a rendszerre. A szinteket a szélsőértékek között kell felosztani.

A szintek leírása történhet általános frázisok mentén, amely így többféle értékelési feladatban is használhatóvá válik, vagy elláthatjuk specifikus jellemzőkkel azokat, ahogy azt a 15.10. táblázat mutatja.

TELJESÍTMÉNY-SZINT	ELNEVEZÉSE	MINŐSÉGI ÉRTÉKELŐ-TÁBLA ÁLTALÁNOS JELLEMZŐKKEL	MINŐSÉGI ÉRTÉKELŐTÁBLA SPECIFIKUS JELLEMZŐKKEL
1. szint	Kezdő	A mozgás lényegében ismeretlen számára, rengeteg hiba mellett koordinátlanul hajtja végre, nem uralja a testét vagy az eszközt.	<ul style="list-style-type: none"> ● A labdát nem képes uralni. ● Az érintési felület nem alakult ki. ● A pattanás magassága kiszámíthatatlan. ● Folyamatos a vizuális kontroll.
2. szint	Fejlődő	A mozgás során még sok a hiba, nagyjából az esetek felében már elfogadható minőségű, további gyakorlás szükséges a konzisztens és helyes végrehajtáshoz.	<ul style="list-style-type: none"> ● A labdát rövidebb-hosszabb időre uralja. ● A labdát többnyire az ujjpárnák nyomják a talajra. ● A pattanás magassága ritkán kerül a csípő fölé. ● Ritkán szakad el a tekintet a labdáról, irányváltoztatás közben bizonytalanná válik a labdakontroll.
3. szint	Stabil	Összességében a teljes mozgást uralja a tanuló, amely jól koordinált mind térben, mind dinamikában. Reprezentatív környezetben apró hibák előfordulnak, de ez nem befolyásolja a sikerességet.	<ul style="list-style-type: none"> ● A labdát az ujjpárnák nyomják a talajra. ● A labda a csípőig vagy az alá pattan fel. ● A labda oldalt-elöl a labdavezető kéznél halad. ● A tekintet időnként elszakad a labdáról és keresi az üres területet. ● Irányváltoztatás közben a labda kontroll alatt van.
4. szint	Kiemelkedő	A mozgás már teljesítményre törekedve vagy reprezentatív környezetben is stabil és jól koordinált marad, a környezeti feltételek nehezedése ellenére is konzisztens.	A labdavezetés során a tanuló elővételezi a társak hibáit és reagál rájuk, mozgásának irányával és sebességével segíti a többieket, minimális a vizuális kontroll, kézváltás esetén is stabil marad a végrehajtás.

15.10. táblázat: A minőségi értékelőtábla szintezésének leírása – példák

További lehetőség, amikor a kijelölt, kritikus mozgás-szerkezeti összetevőket elemenként szintezzük. Segítségével részletesebb információkra tehetünk szert, ahogyan azt a 15.9. táblázat példájában már láttuk.

HETEDIK LÉPÉS – AZ ÉRTÉKELŐTÁBLA DOKUMENTUMÁNAK KIALAKÍTÁSA

Az eddigi lépésekből jól látszik, hogy az értékelő személyének pontosan ismernie kell az előzetesen kialakított értékek mögött rejlő elveket, minőségi jegyeket. Az értékelőtáblák kialakításának nagyon fontos lépése, hogy olyan táblákat alkossunk, amelyek könnyen érthetőek, és eredményesen alkalmazhatók a gyakorlatban. Ebből fakadóan a túl sok és túl részletes információ az adatfelvételi lapon zavaró.

Az értékelőtáblákat számítógép segítségével érdemes létrehozni, így azokat könnyű a későbbiekben módosítani, átalakítani a felmerülő igényeink szerint. A Word és az Excel programok táblázatkezelő funkciókkal egyaránt alkalmasak erre a feladatra, és akár a digitális rögzítést is biztosítani tudják.



FONTOS!

Kiadványunk mellékletei között számos azonnal használható, kitöltetlen minta is szerepel, amelyek szabadon felhasználhatók. A www.tesim.hu online felületről pedig elektronikusan is letölthetőek a minták.

NYOLCADIK LÉPÉS – AZ ÉRTÉKELŐTÁBLA KIPRÓBÁLÁSA

Eljutottunk arra a pontra, amikor végre kipróbálhatjuk a kifejlesztett értékelőtáblánkat. Ez a diákokkal történő próba-megvalósítást jelenti. Miközben zajlik az értékelési feladat, jegyezzük fel, hogy mit kellene változtatni, hogy még hatékonyabb legyen az értékelés. Utolsó lépésként vezessük át a változtatásokat. A probléma alapvetően két alkotóelem körül szokott felmerülni. Az egyik a tanulócsoporthoz és a kitűzött tanulási célokhoz kapcsolódó kritériumok és teljesítményszintek pontosítását kívánja meg, a másik pedig maga az érté-

keléskor alkalmazott feladatét. A saját példánkban úgy tapasztaltuk, hogy 5 tanuló megfigyeléséhez a feladatnak mintegy három percig kell tartania. Ez tanulónként mintegy félperces megfigyelési időt jelent, amely alatt eldönthető, hogy ki, milyen értéket kap. Könnyen kiszámolható, hogy ezzel a megfigyelési sebességgel összesen 15 perc (részletekben természetesen) szükséges egy 25 fős osztály regisztrálásához.

KILENCEDIK LÉPÉS – ÖN- ÉS TÁRSMEGFIGYELÉSI LAPOK KÉSZÍTÉSE AZ ÉRTÉKELŐTÁBLÁNKHOZ KAPCSOLÓDÓ TANULÁSI SZEMPONTOKKAL

Abban az esetben, ha az értékelőtáblánk egyszerű és könnyen érthető szempontok mentén értékel, akkor egyszerűen adjuk oda a tanulóknak, amely alapján ők is használni tudják azt a gyakorlás során. Hasznosabb azonban a tanulók számára saját, tanulási célú értékelőtáblát készíteni, amely folyamatosan tudatosítani tudja számukra, hogy milyen kritériumokra kell figyelniük a gyakorlás során, és mi alapján lesz értékelve az adott teljesítmény. A tanulói verzió során a kritériumok megjelenítése feltétlenül szükséges. A tanulói verziót maguk a tanulók is elkészíthetik önmaguknak. Ebben az esetben fény derülhet az esetleges félreértésekre, illetve a tanulók maguknak is megfogalmazhatják az egyes kritériumokat. Felső tagozat második felétől, de inkább a középiskolában ajánljuk elsősorban ezt a megoldást.



Összefoglalás

Az 1990-es évektől a hagyományos értékelési módszerek kritikája felerősödött, ennek következtében jelentős nézőpontváltás kezdődött meg a testnevelés értékelési metodikájával kapcsolatban is a nemzetközi szinten. Elterjedt az alternatív értékelés kifejezés, amely magában foglalja az autentikus és a teljesítményalapú értékelés megközelítéseit. Ezen fogalmak közös jellemzőkkel bírnak, és aktív részeseiként, nem csupán értékelteként tekintenek a tanulókra – ahogyan az a formatív értékelés kiterjesztett értelmezéséből is következik.

A formatív értékelés korábbi, egyirányú, tanárközpontú gyakorlatának gyengeségei áthidalása érdekében kialakult a formatív értékelés modern felfogása, amely a hazai szakirodalomban fejlesztő értékelésként terjedt el az utóbbi másfél évtizedben. A fejlesztő értékelés feladata nem csupán a tanulási folyamat nyomon követésének rendszeres értékelése, hanem interaktív folyamatként törekszik a tanuló aktivizálására, bevonására az önszabályozott tanulás érdekében. Rendszeres alkalmazásával hatékonyabb, motiváltabb tanítási és tanulási tevékenység valósulhat meg. A fejlesztő ér-

tékelés három fő összetevőjeként a tanulási célokra, a sikeresség meghatározására és a sikeresség kritériumát is tartalmazó visszajelzésre tekintünk.

Egy értékelési módszer három fő alkotóelemből áll (15.1. ábra). Az első alkotóelem a kijelölt tanulási célhoz kapcsolódó, értékelést szolgáló feladat. A második alkotóelem az értékelést szolgáló feladathoz kapcsolódó kritériumokat jelenti. Ezek alapján válik megítélhetővé a feladat sikeressége vagy az elsajátítás mértéke. A harmadik fő alkotóelem pedig az adatgyűjtési eljárás, amely segítségével színtezhetővé és kategorizálhatóvá válnak az egyes értékelési módszerek. Az adatgyűjtési eljárások között tartjuk számon az ellenőrzőlistát, a pontozást, az értékelőskálát, az analitikus és holisztikus értékelőtáblát.

Az értékelőtáblák összeállítása tanulható és gyakorolható. Elsajátításához egy kilenc logikai lépésből álló, egymásra épülő modellt mutattunk be. Alkalmazásukkor a könnyű és gyors felhasználhatóság, a tárgyilagosság és a gazdaságosság fontos szempontok, amelyek a tanórák alatti eredményes felhasználás biztosítékai.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Hasonlítsa össze a tradicionális értékelési megközelítést és az alternatív értékelési megközelítéseket! Melyek a legfontosabb különbségek?
2. Mit takar az autentikus értékelés elnevezés?
3. Mondjon egy példát az autentikus és egy példát az elszigetelt értékelésre!
4. Hogyan változott meg a formatív értékelés értelmezése az elmúlt évtizedekben?
5. Elemezze a fejlesztő értékelés 10 alapelvét! Fordítsa le azokat a gyakorlatba!
6. Melyek a fejlesztő értékelés nélkülözhetetlen összetevői?
7. Mi a viszony egy értékelési módszer és egy adatgyűjtési eljárás között?
8. Sorolja fel az adatgyűjtési eljárásokat!
9. Vegye elő az értékelőtáblák fejlesztésének lépéseit. Haladjon végig a folyamaton, és készítsen el egy önállóan választott, mozgásos tanulási célhoz kapcsolódó értékelőtáblát!
10. Miben különbözik a mennyiségi és a minőségi értékelőtábla?

Irodalomjegyzék a 15. fejezethez

- Arató Ferenc (2017). Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. *Autonómia és felelősség*, 3(1-4), 5-29.
- Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 Principles. Research based Principles to Guide Classroom Practice*. Nuffield Foundation <https://pdf4pro.com/cdn/assessment-for-learning-10-principles-hkeaa-2b14b0.pdf>
- Báthory Béla (1985). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest: Sport.
- Bély Miklós, & Kálmánczhey Zoltán (1972). *Testnevelélmélet* (2. javított kiadás). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Bognár Mária (2006). A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(3), 19-26.
- Brassói Sándor, Hunya Márta, & Vass Vilmos (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 4-17.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Buck, M. M. (2007). *Instructional strategies for secondary school physical education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Csányi Tamás (2019). Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból: Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3-4), 16-36.
- Csányi Tamás, & Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás* (első kiadás). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- ELTE PPK (2005). Értékelés a testnevelésórán – különös tekintettel az osztályzással kapcsolatos aktuális kérdésekre. In *Pedagógusképzés a 21. században, ELTE-modell*. Budapest.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical assessment, research & evaluation*, 17(2).
- Füzi Beatrix (2016). *Didaktikai és oktatásszervezés*. Budapest: Typotop Kiadó.
- Hopple, C. J. (2005). *Elementary physical education teaching and assessment: A practical guide* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kelly, L., Wessel, J., Dummer, G., & Sampson, T. (2010). Everyone can!: *Skill development and assessment in elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Loránd Ferenc (1998). Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkciójáról és eljárásrendjéről a komprehenzív iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(4), 3-18.
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2010). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lund, J. L., & Veal, M. L. (2013). *Assessment-driven instruction in physical education: A standards-based approach to promoting and documenting learning*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Makszin Imre (2002). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Makszin Imre (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana* (3. javított, bővített kiadás). Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Prievara Tibor (2015). *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tanárgypedagógiája*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007) Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

<https://www.tesim.hu/ertekeles/>





16

AZ ALTERNATÍV ÉRTÉKELÉS MÓDSZEREI



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- Az alternatív értékelés módszertani lehetőségei
- A pedagógus általi megfigyelés célja, alaptípusai
- Az intuitív és a szisztematikus megfigyelés különbségei
- A pedagógus megfigyelő tevékenységének területei, jelentősége az értékelés szempontjából
- A pedagógus szakmai tevékenységének értékelését szolgáló adatgyűjtési technikák
- A megfigyeléshez kapcsolódó adatrögzítési megoldások
- Az ön- és társértékelés módszerének előnyei, alkalmazásának korlátai
- A motoros szférában megvalósuló tanulás értékelésének módszerei
- Jellemzően a kognitív és affektív szférában használható tanulásértékelési módszerek
- Komplex értékelést lehetővé tevő módszerek: a portfólió és a projekt

Az alternatív értékelés meghatározását, jellemzőit és különböző felfogásait az előző fejezetben tárgyaltuk. Bemutattuk a különböző adatgyűjtési eljárásokat, azok alkalmazási lehetőségeit egy értékelési módszer kialakításában. A tradicionálisan alkalmazott értékelési módszereket ugyancsak részletesen áttekintettük a korábbiakban. Eljutottunk ahhoz a fejezethez, amelyben részletesen ismertetjük az egyes

alternatív tanulásértékelési megoldásokat, és konkrét javaslatokat fogalmazunk meg eredményes felhasználásuk érdekében.

A fejezetben az alábbi értékelési módszerek tárházát vonultatjuk fel, amelyeket a domináns tanulási szférához kapcsoltan rendszereztünk a 16.1. táblázatban.

MOTOROS SZFÉRA	KOGNITÍV ÉS AFFEKTÍV SZFÉRA	KOMPLEX ÉRTÉKELÉSI FORMÁK
<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagógus általi megfigyelés és értékelés ● Társmegfigyelés és értékelés ● Önmegfigyelés és értékelés ● Játéktevékenység értékelése ● Fizikai aktivitási szint és a pulzus monitorozása ● Eseményfeladat ● Mozgásproduktumok bemutatása ● Feladat- vagy játékalkotás bemutatása 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kezdő és záró feladatlap ● Prezentációk, fényképek, videók, kiselőadások ● Alkotások ● Szerepjáték ● Nyílt és zárt kérdések ● Egyéb írásbeli vagy szóbeli feladatok ● Tanulói feljegyzések ● Házi feladat 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tanulói portfólió ● Projekt

16.1. táblázat: Az alternatív tanulásértékelés tárgyalt módszerei

16.1. A pedagógiai megfigyelés

A pedagógiai megfigyelés (obszerváció) a leggyakoribb és legfontosabb módszer a testnevelésben – így az ellenőrzés és értékelés területén is –, amely segítségével azonnali információk birtokába jutunk a tanítással és tanulással összefüggésben. Vonatkoztathatjuk a tanulók megfigyelésére, ekkor **pedagógus általi megfigyelésről** beszélünk. További fontos terület a pedagógus jelöltek oktatási tevékenységének megfigyelése és értékelése, ami nem kapcsolódik a tanulásértékelés területéhez. Ennek leginkább a pedagógusképzésben, továbbképzésben és a minősítési eljárásokban van jelentősége.

Önmagában a pedagógus megfigyelési tevékenysége természetesen nem újkeletű, hiszen a hagyományosan folyamatos ellenőrzésnek nevezett tanári tevékenység régóta elemi feltételét jelenti a testnevelés- és sportoktatásnak. A mozgástanulás közbeni tudatos megfigyelés nélkül ugyanis nem tudunk visszajelzéseket adni a tanulás támogatása érdekében, ráadásul a szükséges gyakorlati feltételek sem lesznek tervezhetők.

Az elmúlt évtizedekben megjelenő fejlesztések eredményeképpen a megfigyelés értékelésben betöltött szerepe bővült ki. Az előző fejezetben tárgyalt adatgyűjtési eljárások segítségével – tipikusan az értékelőtáblák alkalmazásával – jelentősen növelhető az objektivitás, ezzel pedig megbízható értékelési módszert is kialakíthatunk belőle. Megjegyezzük, hogy a módszer természetéből fakadóan a szubjektivitás nem zárható ki teljeskörűen, ez azonban nem korlátozza az alkalmazhatóságát, pedagógiai relevanciáját.

A tanítás során megvalósuló megfigyelési tevékenységgel kapcsolatban a 6. fejezetben már írtunk. Ott megismerhettük azokat a módszertani megoldásokat, amivel hatékony megfigyelőkké válhatunk (pl. figyelemmegosztás, mozgás a térben és helyezkedés, pásztázás, hátra a falhoz). Ezek különösen a kezdő pedagógusok számára fontosak, hiszen számukra kihívást jelent a tudatos és hatékony megfigyelési stratégiák elsajátítása. Egy időben 25-30 tanuló folyamatos, mozgás közbeni tevékenységét nyomon követni nehéz fel-

adat, ezért kell felkészültté válnunk abban, hogy mikor, mit, meddig és milyen módon figyelünk meg. Értékelési szempontból pedig arra, hogy a gyűjtött információkat milyen módon adminisztráljuk és hasznosítjuk.

Céltott önfejlesztés eredményeképpen azonban ez a pedagógiai készség is jól fejleszthető, alapjait a pedagógusképzés során szükséges elsajátítani.

A pedagógiai megfigyelés módszertani ismereteiről egy oktatófilmet is készítettünk (Csányi, 2020).¹

16.1.1. A megfigyelés célja

A megfigyelés elsődleges szerepe a foglalkozásaink folyamatos nyomon követése mellett a tanítványaink tanulási, fejlődési sajátosságainak megismerésében rejlik. Ez a megismerési folyamat többek között kiterjed a személyiségükre, gondolkodásukra, magatartásukra, attitűdjeikre, motivációjukra, nem utolsósorban pedig a mozgástanulásuk, mozgásos- és játéktevékenységük ismérveire. Megfigyeléseink középpontjában gyakran egy meghatározott magatartásforma, alkotás vagy teljesítmény áll, amely a tanítványaink számára adható visszajelzések, illetve értékelések alapját képezi. A testnevelés és sport oktatásában ugyanakkor különleges lehetőség, hogy azonnali visszajelzés segítségével, közvetlenül tudunk hatni a tanulási folyamatra. Oktatási területünk jellemzője továbbá, hogy a megfigyelést gyakran akár a másodperc tört része alatt kell elvégeznünk, amit ráadásul számos külső tényező is zavarhat.

Tudományos kutatásokból tudjuk, hogy a **hatékony és tapasztalt pedagógusok kiváló megfigyelők**, azaz, a tanítási-tanulási folyamat történéseit, a tanulók teljesítményjellemzőit céltottan, viszonylag pontosan és megbízhatóan képesek jellemezni (Behets, 1993). Ez a működés pedig közvetlenül hat a tanulás eredményességére.

A megfigyelés a **célja szerint** vonatkozhat:

- attitűdre vagy magatartásformára;
- a tanulói személyiség megismerésére, érzelmi és szociális reakcióira;

- mozgásvégrehajtásra vagy feladatmegoldásra;
- a tanulás egyéni jellemzőinek, stratégiáinak feltárására;
- egy feladat vagy kérdés megértésének ellenőrzésére;
- a tervezett feladatok és tanulásszervezési megoldások hatékonyságára;
- a tanulás eredményességének értékelésére.

A megfigyelés a **létszám szerint** vonatkozhat:

- egy teljes tanulócsoporthra, osztályra;
- kisebb csoportokra;
- párokra;
- egyénekre.

A megfigyelés a **tárgya szerint** pedig vonatkozhat:

- a tanítványokra,
- az oktatási folyamatra,
- de vonatkozhat a pedagógus szakmai tevékenységének megítélésére is.

Utóbbi szisztematikus megfigyelésének néhány példáját mutatjuk be a teljesség kedvéért az alfejezet második részében.

16.1.2. A megfigyelés két alaptípusa, az intuitív és a szisztematikus megfigyelés

Képzeld el, hogy a testnevelésóráinkon az egyik osztályllyal igencsak meggyűlik a bajunk. Folyamatosan fegyelmeztetnek a tanulók, és nehezen tudunk velük haladni. Az első lépés a probléma megoldására, hogy feltárjuk az okokat. Vajon mi az együttműködés akadálya? Kikkel van alapvetően probléma? Mikor és hogyan jelentkeznek a problémák? Milyen lépéseket kell tennünk módszertani értelemben, hogy ez a helyzet pozitívan változzon?

Az ilyen és ehhez hasonló, általános kérdésekre vonatkozó megfigyelések nem tartalmaznak egy adott területen specifikusan gyűjtött információkat. A megfigyelőt az vezeti, ami éppen megragadja a figyelmét. Ezt a típusú megfigyelést **intuitív megfigyelésnek** nevezzük.

Az intuitív megfigyelés mellé az írásbeli szöveges feljegyzések, megjegyzések kapcsolódnak, amelyeket a foglalkozás közben vagy végén jegyez le a megfigyelő.



A módszer előnye, hogy átfogóbb képet adhat egy adott tanulói teljesítménnyel vagy éppen a pedagógus oktatási tevékenységével összefüggésben. Hátránya, hogy nem tartalmaz specifikus és számszerűsített megfigyelési szempontokat, ezért ugyanannak a jelenségnek a megítélése két megfigyelő esetén akár ellentétes is lehet.

A **szisztematikus megfigyelés** során az előzőeknél pontosabb következtetések megfogalmazását tehetjük meg, hiszen a háttérben specifikus, rendszerezett adatgyűjtés áll. Képzeld el például, hogy testnevelő tanárként hét osztályt tanítunk, osztályonként 28 tanulóval. Hetente 196 tanuló, heti legalább 3 alkalommal történő tanórai részvétele során óriási mennyiségű adat keletkezik. Kérdés, hogy a megfigyeléseinket hogyan időzítsük, összpontosítsuk, illetve hogyan és mit rögzítsünk magunknak a megjelenő rengeteg információból. A megfigyelésből keletkezett adatok adminisztrációjára a megfelelően kidolgozott és letesztelt, úgynevezett szisztematikus megfigyelési lapok állnak rendelkezésre. E módszertani eszközök tudományos kritériumoknak is megfelelnek, azaz érvényesek és megbízhatók.

A megfigyeléssel kapcsolatban érvényességről akkor beszélünk, ha a megfigyelésből származó információ valóban a megfigyelt jelenségre vonatkozik. Megbízhatóságról pedig akkor, ha a keletkezett adatok a megfigyelő személyétől függetlenül ugyanolyan pontosak.

Ha önmagunk számára fejlesztünk megfigyelési lapot, akkor tehát fontos, hogy a megfigyelés során ugyanazon teljesítmény ugyanazt az eredményt hozza. Ez a kérdés a megalapozott és igazságos tanulásértékelési tevékenységünket is megkönnyíti.

16.1.3. A megfigyeléshez kapcsolódó adatrögzítés jelentősége

A mozgásfeladatok végrehajtásakor és a mozgástanulás során is elsődleges fontosságú, hogy a megfigyelés eredményeképpen időnként visszajelzéseket adjunk a tanulók számára. A megfigyelés azonban akkor válik hatékony értékelési módszerré, ha írásban (digitálisan) rögzítjük a megfigyelés tapasztalatait, előre kiala-

kított szempontokhoz igazodva. Az így születő adatok (legyen szó a végrehajtás minőségére vagy mennyiségére vonatkozóan) bármikor visszakereshetők, feleleveníthetők, s így a megalapozott értékelési rendszer működését támogatják. Ennek birtokában nemcsak visszakereshetővé és nyomon követhetővé válik a tanulási folyamat (így például a fejlődés), hanem segítséget nyújt akár egy tanulói, akár egy szülői beszélgetés, fogadóóra kapcsán is.

Technikailag ez az adatgyűjtés azt jelenti, hogy előzetes felkészülés mellett, értékelő lapokkal felszerelve kell érkeznünk a tanórákra, ahol leggyakrabban egy-egy órán átlagosan csak 5-8 tanuló tervezett megfigyelésére van lehetőségünk. Ebből fakadóan is válik ez a módszer folyamatos tevékenységgé a tanulási folyamat dokumentálása érdekében. A megfigyelés módszerének fontos eleme, hogy a tanulók számára segítséget nyújtson a tanulási célok elérésében. A megfigyelések tapasztalatait ezért rendszeresen beszéljük meg tanítványainkkal, figyelmet fordítva az egyéni tanulási utak segítésére.

A megfigyelések adatrögzítéséhez a következőkben bemutatunk néhány olyan tipikus megoldást, amely kiválóan alkalmazható a mindennapok során.

Ide kapcsolódik az:

- **anekdotikus feljegyzés;**
- **eseményrögzítés;**
- **időintervallumos adatrögzítés és**
- **időtartam-alapú adatrögzítés.**

A továbbiakban a megfigyelés területeihez illesztve mutatjuk be ezen módszertani megoldásokat.

16.1.4. Az órai munka és a gyakorlás megfigyelése

A differenciálás, illetve az autonómiatámogatott tanulás szempontjából kritikus, hogy az egy időben, különböző nehézségű feladatok végrehajtásait nyomon kövessük, folyamatosan támogassuk. Emellett a tanulási állomásokon zajló önálló gyakorlás és a biztonság ellenőrzése is állandó feladatunk.

A 6.6. alfejezetben kiemeltük a feladatelhagyás problémáját mint gyakori, inaktív tanórai megnyilvánulást, amely az órai munka egyik markáns tényezője. Ennek nyomon követésére alkalmas módszert mutatunk be a 16.2. táblázatban (Tannehill és mtsai., 2015 nyomán).

A testnevelésóráink során ezzel a módszerrel kiszűrhetők azok a tanulók, akik gyakran válnak passzívvá vagy hagyják el a feladatukat. Ezzel párhuzamosan kiemelhetők, akik szorgalmasak. Az adatlapon sorszámokkal jelöltük az időben egymást követő megfigyelési alkalmakat. A pedagógus feladata, hogy a gyakorlás ideje alatt előre válasszon ki néhány tanulót, akit írjon fel magának a táblázatba vagy jelölje meg a névsorban. Meghatározott időnként figyelje meg egymás után az adott tanulókat, és karikázza be, hogy éppen aktívak vagy passzívak voltak feladatvégrehajtás közben. Az óráról órára gyűjtött információ alapján egyrészt visszajelezhető a pozitív részvétel, másrészt kiszűrhetők azok a tanulók, akiknek a részvétele kifogásolható. A több órán át látható tendencia nyomán lehetőségünk van elbeszélgetni az esetleges problémákról, nehézségekről, amelyek miatt egyesek órai munkája tendenciózusan nem megfelelő.

JELENSÉG A MINDENNAPI GYAKORLATBÓL

A motiválatlan, passzív órai munka háttérben nem feltétlenül magatartási probléma áll. Sajnos gyakori tapasztalat, hogy a probléma feltárása nélkül azonnali retorziók (azonnal figyelmeztetés, rossz osztályzat vagy egyéb büntetés) kerülnek elő. Ez gyakran tovább ront a helyzeten, nem jelent valódi megoldást, pedig a háttérben olyan problémák is felmerülhetnek, ami például a rossz tervezésre vagy módszertani kérdésekre vezethető vissza. A túl nehéz, vagy éppen az unalmassá váló feladatok motivációhiányt eredményeznek, ami negatívan hat az órai munkára. Az eleve kudarcra ítélt versenyhelyzetek, a biztonságérzetten túli feladatok, a tanulók közötti szociális konfliktusok, vagy éppen egyes tanulók alacsony észlelt kompetenciaszint miatti pszichés gátjai ugyancsak eredményezhetnek olyan magatartást, amely passzivitásban nyilvánul meg. A lényeg, hogy feltárjuk, és a tanítványokkal közösen, pozitív kommunikáció vagy a feladatok átgondolása segítségével törekedjünk a probléma gyökerét megtalálni, és azt kezelni.

A TANÓRAI AKTIVITÁS MEGFIGYELÉSE

Osztály: 6. b

Megfigyelési időpontok: XI.04., XI.05., XI.08., XII.01., XII.4., XII.8.

A = Aktív P = Passzív

Nevek:	1	2	3	4	5	6
V. Z.	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P
V. B.	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P
V. L.	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P
V. F.	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P
...	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P	A.....P

16.2. táblázat: Megfigyelési lap a tanórai aktivitás nyomon követéséhez – példa

A módszer alkalmazásakor fontos azonban, hogy olyan időpillanatot válasszunk a megfigyelésre, amikor feladata van a tanulónak (pihenőidőben például értelm-szerűen nincs értelme jelölni).

A fenti elv mintájára nyomon követhető továbbá az együttműködés, a kommunikáció, a motiváció vagy egyéb magatartásformák megjelenése.

Felhívjuk a figyelmet, hogy a módszer nem arra szolgál, hogy „titokban” figyeljük a tanulói magatartást, amit egyszer csak összegezve a büntetés alátámasztásáért alkalmazunk. A megfigyelés során előre jelentsük be, hogy kit fogunk megfigyelni az adott órán, és mi a megfigyelés szempontja. Ez a transzparencia erősíti a bizalmat.

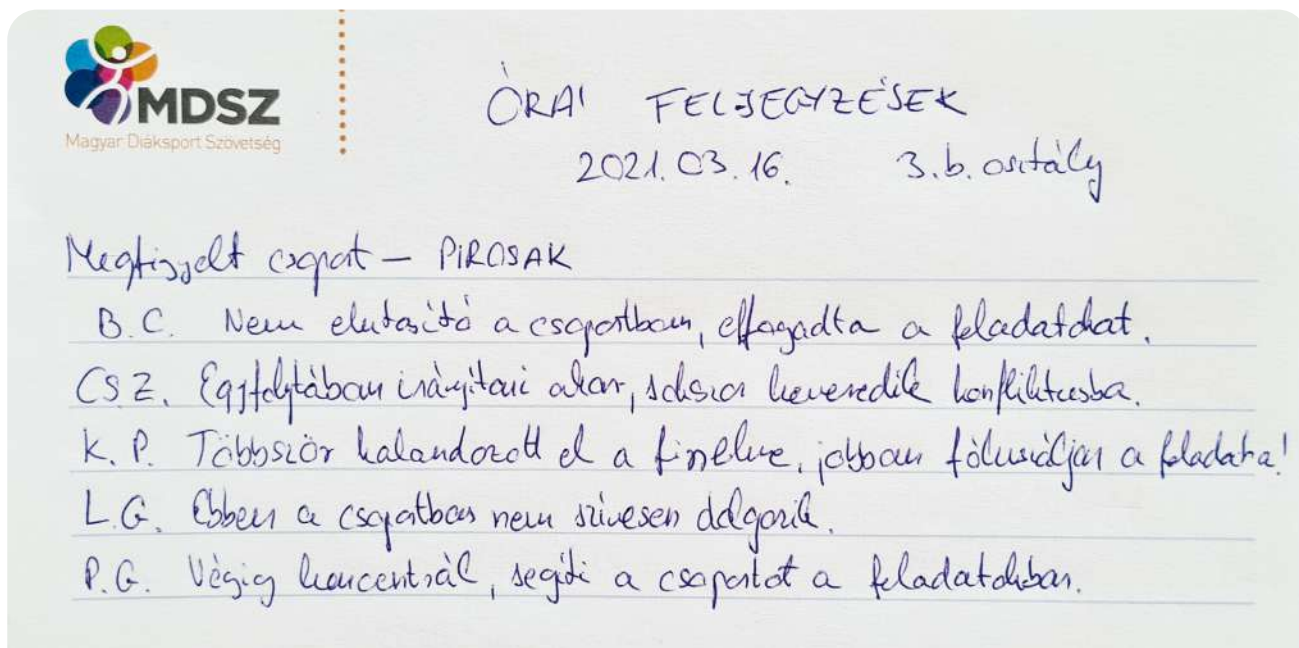
16.1.5. Anekdotikus jellegű szöveges feljegyzések

A tanórák folyamán rendszeresen van lehetőségünk arra, hogy tanítványainkról sokféle információt gyűjtünk. Az anekdotikus feljegyzés arra szolgál, hogy egy előre meghatározott kategória vagy jelenség történéseit rögzítsük. Ismertetőjegye, hogy a rögzített adatokat a rögzítés pillanatában nem, csak utólag értékeljük. A többnyire szöveges feljegyzések egy-egy konkrét kérdés köré szerveződnek, elsősorban leíró jellegű megállapítások.

Például a tanulók együttműködési készsége változásának óráról órára történő feljegyzése és az alkalmazott tanórai módszereink együttes elemzésével értékelhetővé válik ezirányú tevékenységünk. A gyakorlás során szerzett megfigyelési tapasztalatok név mellé történő rövid szöveges leírása segíti az emlékezést, a későbbi megbeszélés vagy segítségnyújtás alapjául szolgálhat. A módszert gyakran alkalmazzuk olyan helyzetek rögzítésére, amely az érzelmi vagy szociális tanulási szférához tartozik (16.1. kép).

16.1.6. A mozgásfeladatok, mozgáskészségek, mozgástechnikák megfigyelése

A tanítványaink mozgásfeladatok közbeni megfigyelésének célja, hogy megállapítsuk egy adott mozgásfeladat teljesítésének, végrehajtásának jellemzőit. Mindent kizárólag egyértelműen meghatározott kritériumok mentén tudjuk megtenni. Az óvodai és alsó tagozatos testnevelésben elsősorban az alapvető mozgáskészségek színvonalát, azok fejlődését követjük nyomon. A későbbiekben a hangsúly áttevődik egy-egy sporttechnika vagy egyéb mozgásforma tanulásának megfigyelésére. Ehhez ismernünk kell az említett tananyagok fejlődési jellemzőit, az adott életkorban elvárható végrehajtási színvonalát (a tanuló mozgásfejlettségi szintjét, előkép-



16.1. kép: Anekdotikus szöveges feljegyzés a csoportmunkáról – példa

zettségét figyelembe véve). A nyomon követéshez pedig ismét elengedhetetlen a megfigyelés során keletkező adatok lejegyzése, amihez nagy segítséget jelentenek a korábbiakban bemutatott ellenőrző listák, a pontozás, illetve az értékelőskálák vagy értékelőtáblák.

A mozgások végrehajtásának megfigyelése nagy gyakorlatosságot igényel, hiszen sok mozgás nagyon rövid idő alatt lezajlik. A megbízható értékelésükhöz ismerünk kell az adott mozgás kritikus mozgásszerkezeti összetevőit, térbeli, időbeli és dinamikai jellemzőit, továbbá az egyéni kivitelezési különbségeket is figyelembe kell vennünk. Mindezt ráadásul fejlődésében, az egyes mozgástanulási szinteknek megfelelően kell tudnunk megítélni, ami a testnevelői és edzői szakma kiemelt szakterületét jelenti. Különösen komoly felkészültséget kíván, ha mindezt autentikus feltételek mellett végezzük. A játék- vagy versenyközbeni megfigyelési tevékenység során nem állítható meg a feladat, nem kérhető egy újabb kísérlet. Ebben az esetben a megfigyelés terjedjen ki több végrehajtásra, és azokat összességében értékeljük.

A digitális technológia ugyanakkor ma már kiváló minőségben és mobil eszközökön teszi lehetővé a do-

kumentációt, amely így sokkal megbízhatóbb értékelést vonhat maga után. A videós és fotós applikációk számtalan lehetőséget kínálnak a rögzítéshez. Tudunk lassítani, gyorsítani, sorozatfelvételt készíteni, amely azonnal visszanezhető, kivetíthető és elemezhető, akár a tanítványainkkal közösen is. Léteznek olyan mozgáselemző szoftverek, amelyek testnevelésórai környezetben is működőképesek, nem szükséges hozzájuk speciális laboratórium. Ilyen példa az <https://www.assesslinkpe.com/>, amely egy kinect szenzor, egy mobil eszköz és egy szoftver segítségével azonnal kielemez és értékeli a kiválasztott mozgásfeladatot. Igaz ezek általában angol nyelvűek és fizetős szolgáltatások.

16.1.7. A szabad játék megfigyelése

A megfigyelési tevékenységünk során gyűjtött információk nem csupán a testnevelési környezetre terjedhetnek ki, hanem a szabad játékidőre, szünetekre is. Óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztésének középpontjában az alapvető mozgáskészségek állnak. Az alapvető mozgáskészségek fejlődésében a fizikailag aktív szabad játék rendkívül fontos szerepet tölt be. A gyermek a játéktevékenység során gyakrabban alkalmazza azokat a mozgásokat, amelyekben ügyesnek érzi magát, ugyanakkor ritkábban használja azokat, amelyekben bizony-



16.2. kép: A megfigyeléseink rendszeres írásbeli rögzítése feltétele a megbízható értékelési kultúrának

tan. A mozgásfejlesztés szempontjából ennek azért is van jelentősége, mert ha a gyermek láthatóan kerül bizonyos eszközöket (pl. létrát, mászókat, egyensúlyozó eszközöket, labdákat), akkor valószínűleg lemaradása van az adott mozgásokban. Érdeemes tehát ezeken a területeken beavatkozni, segítséget nyújtani, bátorítani, továbbá felhívni a szülők figyelmét a problémára.

Watkinson és Cavaliere (2010) eredeti ötletében a **játék-atlaszt** (vagy játéktérképet) olyan vizuális értékelési eszközként definiálták, amellyel könnyedén kaphatunk képet az egyes gyermekek szabad játékban (óvoda), vagy éppen tanórai szünetekben (iskola) végzett mozgásos tevékenységeiről. Az eredeti ötletet alapul véve a játék-atlaszt továbbfejlesztettük, és a magyarországi viszonyokra adaptáltuk (lásd Csányi, 2013). E módszer segítségével a szabad játéktevékenység individuális megfigyelése történhet, amely során egyes tanulók mozgásos viselkedését regisztrálhatjuk a megjelenés gyakoriságát alapul véve. A játék-atlasz segítségével le-

hetőség nyílik továbbá a gyermekek szabad játékidőjének kis mértékben befolyásolni a kívánt mozgásfejlesztési hatások elérése érdekében (16.3. kép).

PÉLDA JÁTÉKATLASZ FELHASZNÁLÁSÁRA ALSÓ TAGOZATBAN

Vegyük a kezünkbe a játék-atlasz kicsinyített változatát, vagy írjuk ki az atlaszon belüli kártyák tevékenységeit egy külön táblázatba. Egyszerre 2-3 gyermeket közvetlenül és folyamatosan megfigyelve strigulázzuk, hogy ki mivel játszott a szabad játékidőben (szünetekben, napközben). Jegyezzük fel annak a gyakoriságát 3-4 alkalmat megfigyelve, hogy ki milyen mozgásformát nem használ, kerül a szabad játékidőben. Ez az értékelési megoldás rámutathat arra, hogy mely mozgásformákban bizonytalanok a tanulók, egyáltalán mennyire aktívak az iskolai szabadidőben.

KISISKOLÁSOK JÁTÉKATLASZA

 1. Hintáztam	 2. Függeszkedtem	 3. Fogócskáztam	 4. Homokoztam	 5. Mások játékát figyeltem	 6. Felmásztam
 7. Mászókaztam	 8. Fagerendán egyensúlyoztam	 9. Ugróiskoláztam	 10. Beszélgettem	 11. Rúdra másztam	 12. Pingpongoztam
 13. Gumiztam a többiekkel	 14. Csúszdáztam	 15. Járgányokkal közlekedtem	 16. Futkároztam	 17. Kosárlabdáztam	 18. Labdáztam
 19. Tornáztam	 20. Ugrálókötelleztem	 21. Fociztam	 22. Birkóztam	 23. Egyedül unatkoztam	 24.

Jarre Watkinson munkája (2010) nyomán adaptálta Csányi Tamás (2013)

16.3. kép: A játék-atlasz hasznos eszköz a szabad játék során gyakori mozgáskészségek, aktivitások megfigyelésére

16.1.8. A mozgástanulási szintek mint megfigyelési szempontok

A nemzetközi szakirodalomban számos, pedagógus általi megfigyelésre építő értékelési eszköz érhető el. Ezek közül az alapvető mozgáskészségek megfigyelésére *Gallahue* és *Donnelly* (2003) ötlete nyomán alakítottuk ki a korábban már látott 15.6. táblázat és az itteni 16.3. táblázat csoportos értékelőlapjait *Vass Zoltán* (2020) integrált mozgástanulási modelljének szintezését felhasználva. A 15.6. táblázat a legfontosabb helyváltoztató alapkészségek átfogó értékelését teszi lehetővé csoportszinten. Ennek korlátja, hogy nem mutatja meg, melyik mozgásszerkezeti összetevő további fejlesztése szükséges a magasabb szintre kerüléshez. Ezt a problémát az itt látható (16.3.) táblázat oldja fel, ahol már testszegmensenként is láthatók az egyéni erősségek, hiányosságok.

A két csoportos megfigyelési lapot természetesen szabadon lehet alakítani, bővíteni, különös tekintettel a fejlődés nyomonkövethetőségének szempontjával, amely a bemeneti, félidei és kimeneti értékelést is tartalmazhatja. Erre az egyes megfigyelési időpontokhoz kapcsolt színek nagyszerű megoldást jelentenek.

Az alapkészségek mellett természetesen a sport- vagy táncspecifikus mozgásformák is beemelhetők, ez esetben az adott technika kritikus mozgásszerkezeti összetevőinek színvonalát, vagyis a technikai végrehajtást tudjuk objektíven megfigyelni és értékelni.

A megfigyelési tevékenység fejlesztő értékelést célzó alkalmazása biztosítja a különböző technikai vagy taktikai tanulási szempontok figyelemmel kísérését. A megfigyelésnek nem feltétlenül teljességében a mozgás egészére kell vonatkoznia. A gyakorlatok során kijelölt vagy a tanulók által kiválasztott tanulási szempontokra, kritériumokra, a mozgás szerkezeti összetevőire is koncentrálhat. Ez nagyban megkönnyíti, hogy mit figyeljünk egy mozgás végrehajtásakor.

A megfigyelés tanórai megvalósításakor célszerű olyan tanulásszervezést választani, ahol párok vagy mikrocsoportok dolgoznak önállóan. Ilyenkor akár egyenként, akár párokban kiemelhetők a tanulók a bemutatásokra (amely a megfigyelés alapjául szolgáló feladatvégrehajtás), de úgy is tervezhetünk, hogy az adott állomáson az értékelést szolgáló feladatot gyakorolják a tanulók. Ilyen esetben nincs szükség külön intézkedésre, a gyakorlás megzavarása nélkül végez

ALAPVETŐ MOZGÁSKÉSZSÉGEK – FUTÁS ÉS ELUGRÁS Csoportos megfigyelési lap

Dátum: 2019. 09. 22.
Osztály: 2. b

K = Keresés (1. szint) F = Felfedezés (2. szint) S = Stabilizálás (3. szint) Kit = Kiterjesztés (4. szint)

Nevek:	Futás				Elugrás			
	Lábmunka	Törzsmunka	Karmunka	Összességében	Lábmunka	Törzsmunka	Karmunka	Összességében
Cs.T.	F	S	S	S	S	F	F	F
Cs.Zé.	K	K	F	K	K	F	K	K
Cs.Za	F	F	F	F	K	F	F	F
Cs.N.	S	S	Kit	S	Kit	S	S	S
...	S	F	S	S	F	F	S	F

16.3. táblázat: Csoportos megfigyelési lap a mozgástanulási szint testszegmensenkénti értékeléséhez – példa

értékelést a pedagógus. A vázolt tanulásszervezési megoldás kiküszöböli azt a gyakran előforduló hibát, amikor a pedagógus egyesével értékeli az osztály előtt, a társak pedig inaktívan nézik egymást.

16.1.9. Az eseményrögzítés

Az úgynevezett **eseményrögzítés** a megfigyelési tevékenységhez kapcsolódó adatfelvételi megoldás. Célja, hogy egy előre meghatározott eseményt vagy magatartásformát egy arra szolgáló adatfelvételi lapon dokumentáljunk, méghozzá annak előfordulási gyakorisága alapján. A korábban látott, órai aktivitás megfigyelését segítő lap (16.2. táblázat) egyszerű eseményrögzítést tartalmazott. További példa, amikor a sikeres és sikertelen feladatmegoldásokat jelöljük egy feladathoz kapcsolódóan.

Az eljárás hasznos a **pedagógus tanítási tevékenységének megfigyelésekor** is. Ez a terület nem tartozik

közvetlenül a tantárgyi értékelés kérdésköréhez, rendszertanilag azonban ide kapcsolódó példát jelent. A tanítási tevékenység során az oktató időbeosztása, a kérdések száma, a gyakorlási idő, a visszajelzések típusa és száma olyan módszertani elemek, amelyek objektíven feltárhatók ezzel a megoldással. Technikai értelemben a rögzített eredményekből kalkulálhatunk percnkénti arányt. Ha például egy tanóra 45 percében – vagy bizonyos részében – a pozitív megerősítések, dicséretetek számát gyűjtjük össze, akkor meghatározható annak percnkénti aránya. A 16.4. táblázat példájában ez 19 volt, ami a megfigyelt 20 percre vetítve 0,95 db/perc arányt jelentett.

Kiszámíthatjuk az adott tevékenység százalékos megjelenését is. A 16.4. táblázatban a felsorolt tanítási tevékenység-összetevők relatív gyakorisága látható a % oszlopban. A pozitív megerősítések az össztevékenység 20%-át adták.

A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG MEGFIGYELÉSE Eseményrögzítés			DÁTUM: Megfigyelő: Megfigyelt:		
Kategóriák	Idősáv: 0-10 perc	Idősáv: 10-20 perc	Össz.	db/perc	%
Keresztnév szólítása	IIIIII	IIII IIIII II	17	0,85	18,6
Pozitív megerősítés, dicséret	IIIIII IIIII	IIIIII IIIII	19	0,95	20
Elmarasztalás, szidás	IIII	IIIIII	9	0,45	9,8
Túl hangos kommunikáció	I	II	3	0,15	3,2
Előzetes instrukció	IIII	III	7	0,35	7,7
Gyakorlás közbeni instrukció	I	II	3	0,15	3,2
Gyakorlatmegállítási és instrukció		I	1	0,05	1,1
Kérdésfeltevés	II	II	4	0,2	4,4
Általános visszajelzés	IIIIII III	IIIIII III	16	0,8	17,6
Specifikus, korrektív visszajelzés	I	IIII	5	0,25	5,5
Bemutató	II	II	4	0,2	4,4
Bemutattatás		I	1	0,05	1,1
Tevőleges segítségadás		II	2	0,1	2,2
ÖSSZESEN (db):	38	53	91	4,55	
Megjegyzés: Témakör – labdás ügyességfejlesztés					

16.4. táblázat: A pedagógiai tevékenység megfigyelésére szolgáló eseményrögzítés – példa

16.1.10. Az időintervallumos adatrögzítés

Az időintervallumos adatrögzítés során optimálisan 10 mp-ként jelöljük a megfelelő adatfelvételi lapon, hogy milyen eseményt látunk éppen. Erre az előre kijelölt kódolási rendszer szolgál.

Végül az adatokból kiszámítható egy-egy magatartásforma vagy módszertani elem megjelenési mennyisége és aránya, ahogyan ezt a 16.5. táblázat mutatja.

A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG MEGFIGYELÉSE Időintervallumos adatrögzítés

DÁTUM:
Megfigyelő:
Megfigyelt:

A táblázatban alkalmazandó kódok:

1. Keresztnév használata	5. Kérdésfeltevés	9. Kiabálás	
2. Feladatismertetés	6. Segítségadás	10. Dicséret	13. Kódolatlan
3. Gyakorlás közbeni instrukció	7. Pozitív kiemelés	11. Szidás	14. Pásztázás
4. Feladatpontosítás	8. Negatív kiemelés	12. Szervezés	

	0-10"	10-20"	20-30"	30-40"	40-50"	50-60"	0-10"	10-20"	20-30"	30-40"	40-50"	50-60"	0-10"	10-20"	20-30"	30-40"	40-50"	50-60"
0-3'	12	12	12	13	12	12	1/5	2	2	2	7	2	7	1/5	14	14	14	14
3-6'	14	3	4	4	14	14	14	1/10	9	10	14	14	14	14	1/3	5	14	14
6-9'	4	4	4	9	7	8	7	12	12	11	1/3	4	6	4	4	14	14	14
9-12'	14	14	4	4	6	4	7	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13	13
12-15'	12	12	12	12	2	2	2	14	14	14	1/11	4	4	10	14	14	1/10	9
15-18'	9	6	7	7	3	4	4	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
18-21'	1/3	14	14	14	10	1/10	14	14	14	14	14		1/10	14	14	12	12	12
21-24'	1/12	11	9	2	2	14	14	14	14	14	14	14	1/4	1/4	4	4	6	4
24-27'	5	14	14	5	14	10	14	14	14	14	3	14	14	1/3	4	4	5	14
27-30'	14	9	4	7	14	14	14	14	14	14	14	12	12	12	14	1/4	4	
30-33'	8	7	5	14	14	4	4	14	14	1/9	14	14	14	1/10	4	4	14	14
33-36'	14	13	14	14	14	14	1/2	2	14	3	14	4	5	14	4	4	10	4
36-39'	14	14	14	14	14	14	1/10	14	14	14	11	4	4	4	14	14	10	4
39-42'	4	14	14	14	14	14	14											
42-45'																		
45-48'																		
48-51'																		

Statisztika

Esemény	Előfordulás		Esemény	Előfordulás	
	db	%		db	%
1. Keresztnév használata	10	7,5	8. Negatív kiemelés	2	0,8
2. Feladatismertetés	11	4,6	9. Kiabálás	8	3,3
3. Gyakorlás közbeni instrukció	8	3,3	10. Dicséret	12	5,0
4. Feladatpontosítás	34	14,2	11. Szidás	8	3,3
5. Kérdésfeltevés	8	3,3	12. Szervezés	19	7,9
6. Segítségadás	4	1,7	13. Kódolatlan	4	1,7
7. Pozitív kiemelés	8	3,3	14. Pásztázás	114	47,5

Megjegyzés:

16.5. táblázat: A pedagógiai tevékenység megfigyelésére szolgáló időintervallumos adatrögzítés – példa

16.1.11. Az időtartam-alapú adatrögzítés

A foglalkozásaink szerkezetének időbeli jellemzőit tárhatjuk fel az úgynevezett **időtartam-alapú adatrögzítéssel**. Ennek segítségével például bizonyos oktatási tevékenységekre felhasznált időkeretek összeidejét ál-

lapíthatjuk meg. Például a feladatok instrukciójával, az osztálymenedzsmenttel és a gyakorlással töltött időmennyiséget megjelölve kiszámítható, hogy hányszor és mennyi időt töltöttünk az adott tevékenységgel. Ezt a megfigyelési lapon látható idősávban tudjuk kódolni (16.6. táblázat).

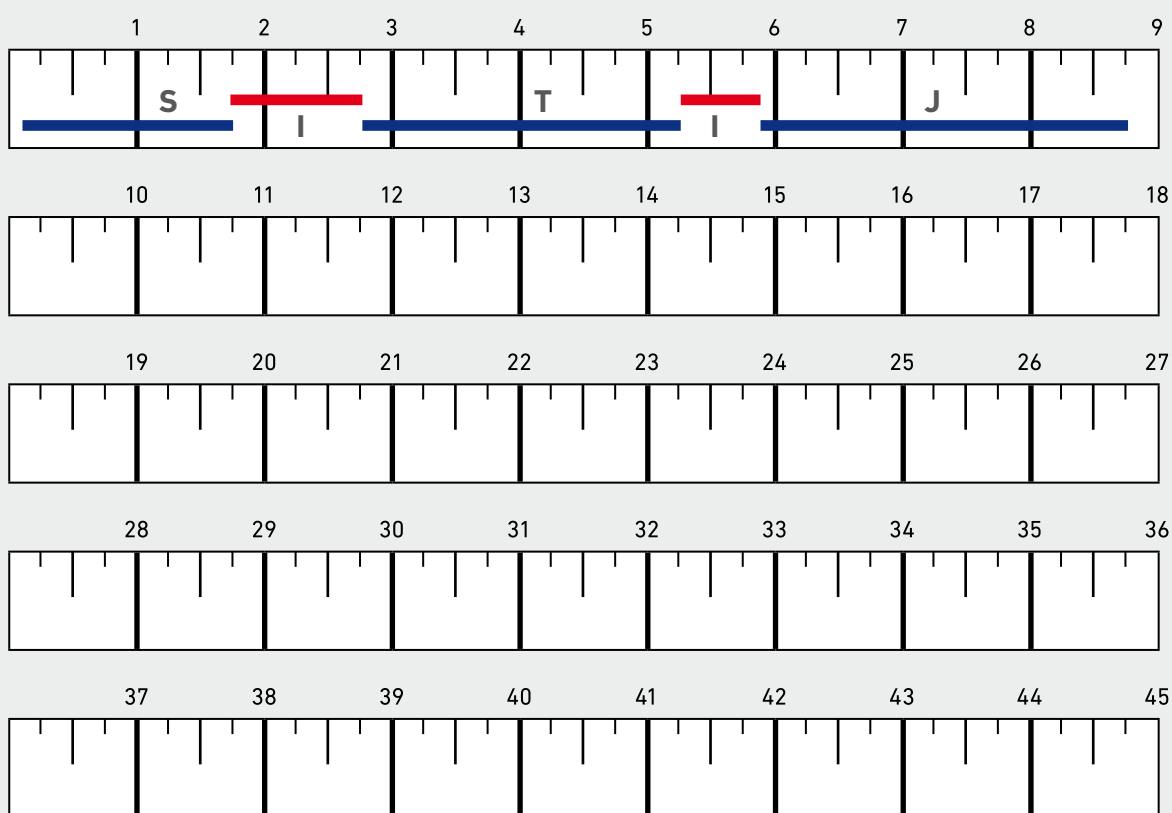
A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG MEGFIGYELÉSE

Időtartam-alapú adatrögzítés

Név:

Megfigyelő:

Dátum:



	Idő	
	Percek	%
S = Szervezés	8:45	19
B = Bevezető rész	14:15	32
I = Instrukció	6:15	14
T = Tiszta gyakorlási idő	10:15	23
J = Játéktevékenység	5:45	12

Megjegyzés:

16.6. táblázat: A pedagógiai tevékenység megfigyelésére szolgáló időtartam-alapú adatrögzítés – példa

Természetesen az eseményrögzítés, az időintervallumos és az időtartam-alapú adatrögzítés egyaránt alkalmazható a tanítványaink különböző tevékenységeinek szisztematikus megfigyelésére, tanuláértékelésére is. Ezek kidolgozása folyamatos szakmai fejlesztéseket igényel a jövőben is.

Az adatrögzítések kapcsán még egy szempontra felhívjuk a figyelmet, méghozzá a **gazdaságosságra**. A foglalkozások elsődlegesen a tanításról és a tanulásról szólnak, nem helyes, ha ennek hatékonysága megkérdőjeleződik a fölöslegesen sok adatrögzítés miatt. Ebben is mint oly sok másban, az optimumra kell törekednünk.

16.2. Társmegfigyelés és -értékelés

A **társ általi megfigyelési és értékelő tevékenység** során a tanulók egymás tevékenységét figyelik meg, amely kapcsán különböző visszajelzési, ellenőrzési vagy értékelési feladatokat kaphatnak. Az oktatási stratégiák bemutatásánál a társtanítás lehetőségeit már részletesen tárgyaltuk. Jelen alfejezetben ezért elsődlegesen a társak ellenőrzésben és értékelésben betöltött szerepére térünk ki.

Ahogy a pedagógus általi megfigyelés esetében, a társmegfigyelési feladatoknál is megfelelően meg kell terveznünk a folyamatot. Lényeges, hogy milyen előképzettséggel, milyen életkorú tanulók, milyen tanulási

célok érdekében és milyen megoldással fognak megfigyelési feladatot végezni. Itt is igaz az axióma, amely szerint az egyszerűbbtől haladunk a komplexebb feladatok irányába mind életkorban, mind pedig az előképzettséget tekintve. Mint minden önállóan elvégzendő tanulási feladatot, ezt is meg kell ismertetnünk a tanulókkal az alábbi kérdések mentén.

(1) Mi az a társmegfigyelés? (2) Mi a célja? (3) Mit kell megfigyelni? (4) Hogyan érdemes megfigyelni? (5) Hogyan kell kitölteni a megfigyelési lapot? (6) Mit csináljunk a megfigyelésből származó információkkal?



16.4. kép: Társmegfigyeléssel zajló értékelési feladat testnevelésórán

1. A társmegfigyelés során a megfigyelő szerepben lévő tanuló feladata a társ(ak) feladatvégrehajtásainak előzetes szempontok szerinti megfigyelése.
2. A társmegfigyelés célja, hogy a megfigyelésben részt vevő tanulókat segítse a tanulási folyamatban. Olyan tanulási helyzetet alakítson ki, amely önálló-alkotó gondolkodásra, problémamegoldásra, kooperációra és pozitív kommunikációra sarkall.
3. A megfigyelés tárgya a társ(ak) által megoldott feladat, létrehozott produktum egy része vagy egésze, amely előzetesen kijelölt kritériumokhoz (tanulási szempontokhoz) igazodva történik.
4. A megfigyelési tevékenység során olyan helyzetet kell kialakítani, amely a megfigyelést lehetővé teszi. A térbeli helyezkedés, a megfigyelt feladat megkezdése, a megfigyelés szöge segíti a minél pontosabb megvalósítást.
5. A megfigyelés mellé készített feladatlapokat az értelmesség követően, a megfelelő cellákat vagy sorokat használva kell kitölteni. Fontos, hogy a feladatlapok tartalmazzák azokat az előzetes szempontokat, kritériumokat, amelyek mentén a megfigyelést el kell végezni. Ezen kívül egyértelműnek kell lennie, hogy mit és hogyan kell jelölni a feladatlapra.
6. A megfigyelésből származó információk szolgálhatnak a megfigyelt társ számára történő visszajelzésre annak érdekében, hogy a feladatmegoldás egyre sikeresebbé váljon. Emellett a megfigyelési lapokkal és írásos feladattal kiegészített információk a pedagógus számára is hasznosak lehetnek a tanulás nyomon követése szempontjából.

A társmegfigyelés történhet zárt környezetben, amikor csak az adott feladat végrehajtására kell koncentrálni. Ez egyszerűbb helyzet, mint a nyitott környezetben, játék-, illetve versenyhelyzetben történő megfigyelés.

A társak megfigyelése történhet mennyiségi szempontok alapján. Ebben az esetben egy feladatvégrehajtás

darabszámát vagy a sikeres megoldásainak értékeit kell felvezetni a megfigyelési lapra. A legegyszerűbb társ-megfigyelési feladatokban ilyen, számszerű adatokat kérünk a tanítványoktól. A minőségi szempontok bekapcsolásával azonban már nem csupán számolni kell. Egy tanulandó mozgás összetevőinek felismerése, a helyes végrehajtás szempontjainak ismerete feltétlenül szükséges a megfigyelési feladathoz. Ilyenkor természetesen a vezető művelet(ek) szempontjainak ismerete vagy egy adott testrész megfigyelése helyeződik a középpontba. Ahogyan rögzülnek tanítványainkban a mozgástanulás során felépített tanulási szempontok, úgy válhat egyre nehezebbé a megfigyelési feladat. Ezeknek a tanulási szempontoknak rajta kell lenniük a feladatlapokon, és ebben az esetben már nem csupán ellenőrzésről, hanem társértékelésről beszélünk.

A mozgások megfigyelését az alábbi eljárásokkal segítjük a társmegfigyelés módszerének elsajátítása érdekében.

- Vegyünk végig egy teljes megfigyelési folyamatot az osztállyal! Tisztázzuk az előzőekben vázolt kérdéseket, és mutassunk példát arra vonatkozóan, hogy mi hogyan oldanánk meg a feladatot!
- Vegyük fel a megfigyelt feladatot videóra, és a megfigyelési feladat alapján elemezzük azt közösen, hangsúlyt helyezve a tanulási szempontokra!
- Vegyünk részt minden párnál vagy csoportnál a megfigyelési feladatban! Ellenőrizzük, hogy értik-e a megfigyelési feladatot, elboldogulnak-e feladatlap kitöltésével!
- A megfigyelést végző tanulóval párhuzamosan végezzük el a feladatot, majd vessük össze a két megoldást, és beszéljük meg, ha félreértés van!
- Okostelefon, tablet, kamera segítségével rögzítsék a mozgást, és többszöri visszanezés, lassítás mellett oldják meg a feladatot!
- Ha egy mozgásfolyamatot kell megfigyelni, célszerű a következő logikai sort követni:
 1. kiinduló helyzet/alaphelyzet;
 2. lendületszerzés;
 3. végrehajtás;
 4. befejezés/véghelyzet.

- A megfigyelés eredményeképpen, egy adott társ-tól érkező visszajelzésekkel kapcsolatban tanítsuk meg, hogy azok nem a hibák kiemelésére, egymás negatív színben való feltüntetésére szolgálnak. A visszajelzéseknek bátorítónak, pozitívnak és segítő szándékúnak kell lennie, ahogyan ez a pedagógus oldaláról már megszokott. Ennek érdekében figyeljünk a párok és csoportok működési légkörét, ha szükséges avatkozunk be!

Amennyiben a fenti módszertani támpontokat alkalmazzuk, és kellő időt adunk a diákoknak a tanuláshoz, rendkívül hasznos tudással vértessük fel őket a hatékony mozgástanuláshoz. A testnevelés kognitív céljaihoz, a mozgásokkal kapcsolatos ismeretek elsajátításához is eredményes megoldást jelent. Egyes tanulók számára pedig a testnevelő tanári vagy edzői szakma is vonzóvá válhat. A módszer alkalmazásával a későbbi szülői szerepben történő mozgástanításhoz is nagymértékben hozzájárulhatunk, ami a mozgásgazdag családi életvezetést alapozhatja meg.

A társfigyelési feladatok játéktevékenység közben is alkalmazhatók. Ilyenkor nem csupán egy-egy technikai végrehajtás vagy taktikai elem, hanem a sportszerű magatartásformák előfordulása is a középpontba kerülhet.

A társfigyelési feladatok során ne essünk abba a hibába, hogy a tanulókat arra kérjük, adjanak egymásnak osztályzatot. Ez nem az ő feladatuk, és felesleges feszültségeket is generálhatunk köztük egy ilyen eljárással.

Korosztályi szempontból az alsó tagozat második felétől nagyon egyszerű megfigyelési feladatok mentén megkezdhető a módszer alkalmazása. Felső tagozattól kezdve ajánlott a rendszeres beépítése a tanórákba.

Végül, de nem utolsósorban megjegyezzük, hogy a társfigyelési (és társtutori) feladatok a felmentett tanulók számára hasznos elfoglaltságot jelentenek, amivel be tudjuk kapcsolni őket a tanóra megvalósításába.

16.3. Önmegfigyelés és -értékelés

Az **önmegfigyelés** mindhárom tanulási szférára vonatkozóan hasznos módszer a testnevelésben és sportban. A mozgástanulás folyamatában lényegében állandóan lehetőség van az önmegfigyelésre. A hatékony mozgástanulásnak ez az egyik fő mozgatórugója a tanuló szemszögéből.

Pszichomotoros területen **a megfigyelés vonatkozhat egy mozgás végrehajtásának végeredményére és folyamatára** egyaránt. Mozgás közben rendszeres és többnyire azonnali visszajelzéseket kapunk a környezettől és a testi működéseinkről. Gondoljunk egy célfelület eltalálására vagy a gólszerzésre vagy a saját mozgásunk tükörben, videón történő megtekintésére, amelyek azonnali környezeti visszajelzések! A testi működések a kinesztézis és a biofeedback révén informálnak bennünket.

Az iskolai testnevelés és sport feladata azoknak a készségeknek a megtanítása, amelyek hozzásegítik a tanulókat az önmegfigyelés és önértékelés stratégiáinak kialakításához. Ehhez a pedagógiai célhoz olyan módszereket kell használnunk, ahol ennek megtanulására lehetőséget is biztosítunk. A felnőtt lét egyik jellemzője, hogy ritkán tanulunk formális keretek között. Az élet-hosszig tartó (mozgás)tanulás ezért döntően önfejlesztésen alapul. Ma már nem ritka, hogy a különböző videómosztó oldalakon található hiteles oktatófilmek vagy játékkonzolok segítségével tanulunk meg bizonyos mozgásformákat, technikai elemeket, táncokat. Az önálló tanulás elemi feltétele tehát, hogy képessé váljanak tanítványaink önmegfigyelések és önértékelések mentén is tanulni és fejlődni.

Az önmegfigyelésből származó információkat formalizáltan önellenőrző vagy önértékelő feladatlapok segítik. (Ne feledjük, ha a feladatban nincs viszonyítás, akkor ellenőrzésről beszélünk!) A 4. fejezetben már foglalkoztunk ezzel, és ott példát is mutattunk önellenőrző feladatlapra (4.8. ábra).

Az önmegfigyelés bevezetése az oktatási folyamatba körültekintést és tervezett progressziót igényel. Ahogy a társfigyeléseknél is bemutattuk, először célszerű mennyiségi jellegű ellenőrzési feladatot kijelölni,

amely során az egyén önmagának jelöli a kiválasztott feladatokat, ismétlésszámokat, egyéni célokat, sikeres végrehajtásokat. Erre az ellenőrző lista a legalkalmasabb adatgyűjtési eljárás. Tovább lépésként a mozgásfeladat tanulási szempontjaihoz igazodó önmegfigyelést javasoljuk, amelyre az ellenőrző lista mellett az értékelőskálák és értékelőtáblák is használhatók. A 16.7. táblázatban egy, a röplabdához kapcsolódó alaptechnika önértékelési lapját látjuk, a 16.8. táblázatban pedig egy kisiskolásoknak kidolgozott önértékelési példát a labdavezetésre.

RÖPLABDA, KOSÁRÉRINTÉS – ÖNÉRTÉKELŐ LAP

Tanulási cél:

Képes vagyok folyamatosan, legalább 10-szer a levegőben tartani vagy falhoz passzolni a labdát helyes technikájú kosárérintéssel.

Feladat:

Kosárérintés falnál vagy szabadon, folyamatos gyakorlás egyénileg vagy párokban.

A technikai végrehajtás kritériumai:

1. Töreksem a labda alá helyezkedni.
2. Súlypontosüllyesztéssel indul a mozgás.
3. A labda érintése a homlok fölött történik.
4. Ütőfelület az ujjbegyeken van.
5. Az érintés közben kinyúlik a térd és a könyök.

Név: B. Z.

Osztály: 5. a

Kérlek, hogy a gyakorlási idő végén tegyél **X**-et abba a cellába, amely jellemző rád! Amelyik kritériumban bizonytalan vagy, és segítséget szeretnél, annak a számát írd be az **X** mellé!

Önértékelési időpontok	Úgy érzem, még sokat kell gyakorolnom.	Úgy érzem, magabiztos vagyok. Már kihívásokat keresek a feladatban (változtatom a távolságot, az erőt).	Úgy érzem, felkészültem, hogy bemutassam az értékelési feladatot.	Megjegyzések
Dátum 1.: XI. 10.	X 1, 2, 4, 5			
Dátum 2.: XI. 17.		X 2, 5		
Dátum 3.: XI. 24.			X	

Tanuló aláírása:

16.7. táblázat: Mozgástechnikai önértékelő lap – példa

LABDAVEZETÉS KÉZZEL – ÖNÉRTÉKELŐ LAP

Dátum:

Tanulási cél:

Képes vagyok helyben, folyamatosan labdát vezetni legalább 30 pattintással mindkét kézzel.

Feladat:

Keress magadnak egy üres területet! Pattintsd le a labdát folyamatosan 30-szor jobb, majd 30-szor a bal kezeddél! Ismételd meg 5x-6x, majd satírozd be azt karikát, amelyik jellemző rád!

Név:		Osztály:	
	Még sokat kell gyakorolnom ezt a feladatot.	Szeretnék segítséget kérni.	Úgy érzem, jól megy, sikerült elérnem a célt.
Ügyesebbik kéz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kevésbé ügyes kéz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16.8. táblázat: Önértékelő lap alsó tagozatosok számára – példa

Az önmegfigyelés során keletkező tapasztalatok lejegyzésének másik megoldása, amikor a tanítványaink a testnevelésórákon vezetett naplójukba írnak. Ebben az esetben a végrehajtási kritériumokkal kapcsolatban fogalmazznak meg önreflexiót, amely ugyancsak kiváltja a mozgástanulás során kijelölt fókuszpontok tudatosítását mint kognitív célt. Ezt a módszert használhatjuk az ön- és társfigyelés eredményeinek összehasonlítására is.

A mozgástanulási célok mellett az önmegfigyelést kiterjeszthetjük a tanórák affektív területeire. **A sport-szerű magatartás, a tanórai koncentrált gyakorlás, a motivációs háttér, a tanórákon megjelenő érzelmek egyaránt lehetnek az önmegfigyelés tárgyai.** Az adatgyűjtésben a 3-5 fokozatú értékelőskálák nagyon alkalmasak, azok jelentését gyorsan megértik a gyerekek – egyértelmű jelentéstársítás mellett (lásd az értékelőskálákat). Az iskolán kívül a testneveléssel, egészségfejlesztéssel kapcsolatban álló magatartásformákra, különösen a fizikai aktivitási szint nyomon követésének is módszere.



16.5. kép: A sikeres megoldások számolása az önellenőrzés legegyszerűbb megközelítése

Ahogy a társértékelés esetén már jeleztük, az önértékelést sem javasoljuk az osztályzás alapjának tekinteni. A folyamatban ugyanakkor értékes személyiségjellemzők is megmutatkoznak, amelyek segítik

a nevelési tevékenységünk összpontosítását a reális, őszinte, egyben pozitív tanulói önértékelés kialakítása érdekében.

16.4. A játéktevékenység értékelése és a statisztikai értékelő lapok

A **játéktevékenység megfigyelése** a megfigyelési tevékenység egyik speciális megoldását jelenti, amelyről korábban már az autentikus értékelés jellemzőinél írtunk. A mozgásos játékok – különösen a sportjátékok és előkészítő játékaik – közbeni tanulói teljesítmény megfigyelése kiváló, az alkalmazást a középpontba helyező tanulásértékelési módszer. Hatékonyságát egyrészt az életszerűsége, másrészt a tanóra szerves részeként történő megvalósítása adja. A játéktevékenység megfigyelése bármely játéktípus esetén alkalmazható attól függően, hogy mely életkorban, milyen fókuszált tanulási szempont az irányadó. Például az egyszerű feladatjátékokban a feladatok megértése, a szabálytartás, a döntéshozatal és a kooperáció jellemzői egyaránt megfigyelési szempontok lehetnek. Fogójátékokban a menekülés és az üldözés stratégiái mellett a társas együttműködés (pl. visszaváltások esetén) is ide kapcsolódhat. A küzdőjátékokban az asszertivitás és az anticipációs készség, a támadás és védekezés technikái és taktikái, míg a sportjáték-előkészítő vagy a sportjátékokban ugyancsak számos tanulási szempont kerülhet előtérbe.

A játékteljesítmény értékelésére *Mitchell* és *Oslin* (1999) speciális szempontsort állítottak össze. (Lásd a 16.9. táblázatot!) Ezek közül természetesen legfeljebb 2-3 szempontot (játéktípushoz, korosztályhoz, előképzettséghez illeszkedve) érdemes figyelembe venni a konkrét értékelési helyzetben. A szempontok a következők.

- Visszatérés az alaphelyzetekbe az egyes mozgáskészségek végrehajtása után (például védekező mozgásnál a védekező alaphelyzet felvétele).
- A labdabirtokláskor hozott döntések.

- A megfelelő mozgástechnika kiválasztása.
- A csapattársak segítése labdatartáskor.
- Az ellenfél támadójának állandó figyelemmel kísérése.
- A csapattársak biztosítása.
- A játék folyamatosságának biztosítása.
- A gólszerzésre törekvés jellemzői.

A játékok közben alkalmazott mozgáskészségek (például labdavezetés ellenféllel szemben) értékelésekor azonban szem előtt kell tartanunk, hogy a játék közbeni technikai elemeket és taktikai helyzeteket nem könnyű kifogástalanul megoldani, ráadásul előre nem kiszámítható módon jelentkeznek. Egy-egy különleges helyzetben pedig sokszor nem várt, hibásnak tűnő, mégis funkcionális megoldások is születhetnek.

A játékhelyzetek során az is előfordulhat, hogy egyáltalán nem adódik értékelhető feladatvégrehajtás egy adott megfigyelési időkeretben. Továbbra is fennáll, hogy amennyiben értékelünk a játéktevékenység során, a tanulóknak egyértelműnek kell lennie, hogy milyen szempontokat figyelünk meg és értékelünk. Ez magával hozza, hogy játék közben erre ők is jobban tudnak koncentrálni.

A játékhelyzetek során a társak is lehetnek értékelői szerepben. A pihenő csapattagok például figyelhetik, hogy hányszor tudott egy-egy tanuló játékba avatkozni, hányszor tudott passzolni a társainak, hányszor passzolt pontosan/pontatlanul a játékban.

További lehetőség a **statisztikai értékelőlapok** alkalmazása.

Képzeld el, hogy egy sportági technikai elem sikeres végrehajtásainak számát szeretnénk játéktevékenység közbeni megfigyeléssel értékelni. Ebben az autentikus értékelési formában két fontos információ lesz hozzáférhető. Az első, hogy hányszor alkalmaz egy bizonyos technikai elemet a tanuló játék közben, illetve a második, hogy milyen sikerességgel teszi azt. Mindkettő mennyiségi összetevő, amely rögzítésére a mennyiségi értékelőtábla alkalmas (16.10. táblázat), mint a statisztikai értékelő lap adatgyűjtési eljárása.

A statisztikai értékelőlapok alkalmazási lehetősége, amikor egy mozgástechnika sikerességét követjük nyomon. Vegyük példaként, hogy a kosárra dobás pontosságát szeretnénk megítélni különböző dobópozíciókból. A hárompontos vonalon belül 5 dobóhelyet jelölünk ki. Minden dobóhelyről 4 dobása van a tanulónak, amit feljegyünk. A végén %-os formában kiszámolhatjuk a dobások sikerességének arányát (20-ból hányat tudott

bedobni), sőt dobóhelyenkénti sikerességet és osztályszintű sikerességet is mérhetünk (16.11. táblázat).

A módszer alkalmas továbbá fejlődésében vizsgálni az arányokat, hiszen egy értékelőlapon bemeneti, témaegység közbeni és kimeneti eredményességet is lehet számolni (egymás mellé írva a számokat), amely kiváló visszajelzés lehet az egyéni és osztályszintű erőfeszítések (fejlődés) eredményének bemutatására.

Az értékelőlapokat osztályszintre, mikrocsoportok szintjére, párokra és egyénekre is el lehet készíteni, amivel önálló gyakorlási formában, ön- és társértékelésre is alkalmassá tehetők. A játékok digitális felvételével önként vállalt szorgalmi feladatok is kitűzhetők amelyek során egyes tanulók vagy csoportok a szándékaink szerinti statisztikákat készíthetnek saját tevékenységükről.

3:3 ELLENI KOSÁRLABDA EGY PALÁNKRA

Játéktevékenység-értékelő eszköz: inváziós játékok

Dátum 1.: III. 10.

Dátum 2.: III. 17.

Dátum 3.: III. 24.

Értékelő: Cs. T.

Összetevők és kritériumok:

- mozgásvégrehajtás: a labdát pontosan passzolja a társnak
- döntéshozatal: megfelelő döntéseket hoz – keresi az üresen álló vagy jobb helyzetben lévő társat a passzhoz
- támogatás: üres területre vagy a célfelület irányába mozogva várja az átadást

Pontozási szempontok:

- 5 = nagyon hatékony teljesítmény (mindig)
 4 = hatékony teljesítmény (gyakran)
 3 = közepesen hatékony teljesítmény (töbnyire)
 2 = gyenge teljesítmény (ritkán)
 1 = nagyon gyenge teljesítmény (soha/nem érti)
 – = nem vett részt

Csapat: Piros medvék			Osztály: 10. b		
Nevek	Mozgásvégrehajtás		Döntéshozatal		Támogatás
B. G.	2	3 3	4	5 5	3 3 4
F. N. A.	–	4 4	–	5 5	– 3 4
M. L.	–	– 2	–	– 5	– – 3
M. I.	5	5 5	4	4 5	4 5 5

16.9. táblázat: Játéktevékenységet értékelőtábla (Mitchell és mtsai., 2013 nyomán) – példa

**A „BELSŐVEL TÖRTÉNŐ ÁTADÁS ÉS ÁTVÉTEL” LABDARÚGÓ
TECHNIKÁK MEGJELENÉSE 4:4 ELLENI KISJÁTÉK KÖZBEN**
Statistikai értékelőlap játéktevékenységhez

Dátum: 2019. IX. 22.
Osztály: 8. a

Nevek	Átadás belsővel			Átadás belsővel			Megjegyzés
	sikeres	pontatlan	összes	sikeres	pontatlan	összes	
K. K.	IIIIII	II	8	II	III	5	
K. A.	I	III	4	IIII	II	6	
M. I.	III	II	5	I	IIIIII	7	
P. R.	I	IIIIII	7	IIII	I	5	

16.10. táblázat: Statistikai értékelő lap – példa

A KOSÁRRA DOBÁS EREDMÉNYESSÉGE
Statistikai értékelő lap

Dátum 1.: I. 8.
Dátum 2.: I. 15.
Dátum 3.: I. 22.
Osztály: 10. a

Nevek	1. dobóhely	2. dobóhely	3. dobóhely	4. dobóhely	5. dobóhely	%
B. G.	3 2 3	3 3 4	0 2 2	1 2 1	4 2 4	55 55 70
M. L.	2 2 2	3 2 4	3 3 3	3 1 2	2 2 3	65 50 70
N. A.	4 2 4	2 3 4	2 2 2	3 4 3	0 2 3	55 65 80
R. B.	4 3 3	1 0 1	0 0 2	1 2 3	0 2 1	30 35 50
...						
Osztályátlag:		56 50 81	31 44 56	50 56 56	38 50 69	51 51 68

16.11. táblázat: Statistikai értékelő lap – 2. példa

16.5. A fizikai aktivitási szint és a pulzus monitorozása

A testnevelésórák egyik minőségi jellemzője a **tanórai fizikai aktivitási szintre** vonatkozik. Emlékezzünk, hogy középtávon legalább a tanórák felének aktív, mozgásos tevékenységgel kell megvalósulnia, optimálisan közepes és nagy intenzitású fizikai aktivitási formákkal (MVPA). A tanórák mellett a hétköznapi mozgásos vi-

selkedése is tanulási tartalomként jelentkezik, különös tekintettel annak egészségben betöltött nélkülözhetetlen szerepére. Az okosórák, fitneszcsuklópántok és okostelefonok világában nagyon könnyen hozzáférhető technológiáról beszélünk, amelyekkel foglalkoznunk kell a tanóráinkon is.

A technológia felhasználását támogatják azok az értékelőlapok, amelyek a tanórai lépésszámok és/vagy intenzitásértékek feljegyzését teszik lehetővé. Ezek láthatók a különböző fitnessalkalmazásokban, és le is tölthetők onnan (pl. 16.6. kép). Célszerű azonban ezek általános használati elveit a korosztályhoz igazítva fokozatosan beépíteni a tananyagba.



16.6. kép: A fizikai aktivitás nyomon követésére rengeteg alkalmazás érhető el az okostelefonokon



16.7. kép: A lépésszámlálók segítik a fizikai aktivitási szint monitorozásának elsajátítását

A legegyszerűbb lépésszámlálók ma már pár ezer forintért beszerezhetők, és viszonylag megbízható értékeket adnak a fizikai aktivitási szintről (16.7. kép). Fejlettebb verzióik gyorsulásmérővel is rendelkeznek, amely intenzitászónákba is képes sorolni a lépéseket.

A 16.12. táblázat öt tanórán át nyomon követett fizikai aktivitási szint értékelőlapját mutatja.

Az önértékelő lap segítségével értelmezhetjük az egyes órákon megtett távolságok különbségeit, az egyéni különbségek okait, illetve összesíthetjük akár osztályszinten is az értékeket. Ezzel a megoldással közép- vagy hosszú távú játékos, osztályszinten megvalósítható célok is kijelölhetők (pl. kerüljük meg Magyarországot a lépéseinkkel – 2215 km –, vagy jussunk el egy kijelölt városba, helyszínre).

FIZIKAI AKTIVITÁSI SZINT A TESTNEVELÉSÓRÁKON

Önmegfigyelési lap

Név: T. V.

Osztály: 9. b

	Lépésszám (db)	Távolság (m)	MVPA vagy aerob lépésszám
1. óra	2134	1280	350
2. óra	1678	1006	432
3. óra	3432	2059	1356
4. óra	995	597	421
5. óra	2432	1459	1197
Összesítés:	11 671	6401	3756

16.12. táblázat: A tanórai fizikai aktivitás monitorozásának önértékelő lapja – példa

A fizikai aktivitási szint monitorozásának kevésbé objektív, a tanórákon és iskolán túlmutató megoldása, amikor kérdőíves formában, akár napló segítségével válaszolnak a diákok. Az aktivitási szint nyomon követésének kérdőíves formái közül mindenképpen a validált kérdőíveket javasoljuk. Ilyen például a SHAPES fizikai aktivitás kérdőíve, amely 7 napra visszamenően gyűjt aktivitási adatot a tanulók emlékei alapján (Lásd Csányi, 2011; 16.8. kép). A kérdőív segítségével feltárhatók az egyéni különbségek, és idősorosan követhetők a változások. Figyelembe kell azonban vennünk, hogy a kérdőíves meghatározás mindig erősen limitált, ami egyrészt az emlékezetből, másrészt az adatfelvétel előtti 7 nap egyéb jellemzőitől is függ (pl. esős idő, téli időszak, kánikula, családi programok).

A **pulzusértékek monitorozásához** külön feladatlapok szükségesek, ahol a lépésszámokhoz hasonlóan követhető a pulzusszámok tanórai változása. Ehhez bizonyos időközönként pulzuszámra van szükség. A manuális pulzuszám mellett a fitneszórák, okosórák, illetve mellkasövek is viszonylag pontos pulzusérté-

keket mutatnak manapság. A pulzuszám méréshez kapcsolódó tanórákon az önértékelést elsősorban az előre egyénileg meghatározott célpulzuszónában vagy további zónákban teljesített időkeretet figyeljük.

A zónákhoz kapcsolódóan akkor tudunk reális egyéni célokat kitűzni, ha ismerjük a gyerekek maximális pulzusát becsülő képleteket. Ehhez kapcsolódóan az elterjedt, de sokak által alapjaiban vitatott „220 – életkor” összefüggés helyett javasoljuk az alábbi képlet alkalmazását.



FONTOS!

A BECSÜLT MAXIMÁLIS PULZUSSZÁM JAVASOLT KÉPLETE

Becsült maximális pulzusszám = $208 - (0,7 \times \text{életkor})$
(Tanaka és mtsai., 2001)

A **NEHÉZ** testmozgások a futás, a csapatsportok, az aerobic, atlétika, küzdősportok, s minden olyan fizikai aktivitás, ami jelentősen növeli a pulzusodat, sűrűn levegővételre készíted, és megizzaszt.

A **KÖNNYŰ** testmozgások olyan alacsony intenzitásúak, mint a séta, kerékpározás az iskolába, rekreációs úszás.

20. Jelöld, hány perc **NEHÉZ** testmozgást végeztél az elmúlt 7 napban. Ideértve a testnevelés órákat, óra közti szüneteket, délutáni, esti sportedzéseket és mozgást iskola után, szabadidőben.

27. Jelöld, hány perc **KÖNNYŰ** testmozgást végeztél az elmúlt 7 napban. Ideértve a testnevelés órákat, óra közti szüneteket, délutáni, esti, sportedzéseket és mozgást iskola után, szabadidőben.

Például: ha hétfőn 1 óra 15 perc nehéz testmozgást végeztél, be kell sátoznod azt a kört, amiben 1-es szám van, és azt, amiben 15-ös szám van, ahogy itt látod.

	Óra					Perc				
Hétfő	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Hétfő	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Kedd	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Szerda	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Csütörtök	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Péntek	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Szombat	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Vasárnap	0	1	2	3	4	0	15	30	45	

Például: ha hétfőn 2 óra 45 perc könnyű testmozgást végeztél, be kell sátoznod azt a kört, amiben 2-es szám van, és azt, amiben 45-ös szám van, ahogy itt látod.

	Óra					Perc				
Hétfő	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Hétfő	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Kedd	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Szerda	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Csütörtök	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Péntek	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Szombat	0	1	2	3	4	0	15	30	45	
Vasárnap	0	1	2	3	4	0	15	30	45	

16.8. kép: A SHAPES fizikai aktivitási kérdőíve iskolások számára (Csányi, 2011)

Gyerekek és serdülők számára kialakított zónaértékeket mutat a 16.1. ábra.

Ma már léteznek komplex, szoftveres támogatással működő pulzuszórák rendszerek, amelyek tanóránként vagy meghatározott időintervallumonként is képesek kiértékelni a tanítványok pulzusait. Ilyen rendszer a Polar Gofit, amely valós időben mutatja akár az egész osztály pulzusát, ami könnyedén kivetíthető a terem falára (16.9. kép). A tanórák végén pedig a tanulók azonnal

láthatják az egyes pulzuszónákban töltött idő mennyiségét (16.10. kép). A szoftver segítségével időszakos statisztikai értékeléseket kérhetünk, amellyel objektíven értékelhetjük a tanórai erőfeszítések alakulását.

A témához kapcsolódó fontos megjegyzés, hogy az óra lépés- és pulzusszámalakulása nagymértékben függ az órai tartalomtól, annak helyétől az oktatási folyamatban, szervezésétől, feldolgozási módjától és a rendelkezésre álló infrastruktúrától egyaránt.



16.1. ábra: Pulzuszónák gyermekek és serdülők számára²



16.9. kép: Valós idejű pulzusszámok testnevelésórán



16.10. kép: Tanórai pulzusszámok összesített kiértékelése



Az ábra a https://www.polar.com/sites/default/files/b2b/pe/hr_zones_poster_en.pdf nyomán készült.

16.6. Eseményfeladat

Az **eseményfeladatok** tipikusan egy tanóra alatt megvalósítható, elsődlegesen valamilyen motoros tevékenységet magukban foglaló feladatok, amelyben a tanulóknak egy, az adott témakörhöz kapcsolódó problémát kell megoldaniuk. A problémamegoldás szükségéből fakadóan a feladatok nyílt végűek, vagyis nagyfokú egyéni kreativitás és önállóság is társul hozzájuk.

Az egyéni, páros vagy csoportos eseményfeladatok célja, hogy bizonyos tudáselemeket integráltan jelenítsen meg, visszajelzést adva a tanulóknak és a pedagógusnak egyaránt az adott ismeret vagy mozgásos tartalom alkalmazásképes tudásszintjéről. Az eseményfeladatokra történő tanórai felkészülés során tehát egy adott probléma megoldását várjuk el a tanítványainktól, méghozzá az addig (előző órákon) tanultakra építve.

A megvalósítása alapvetően kétféleképpen történhet.

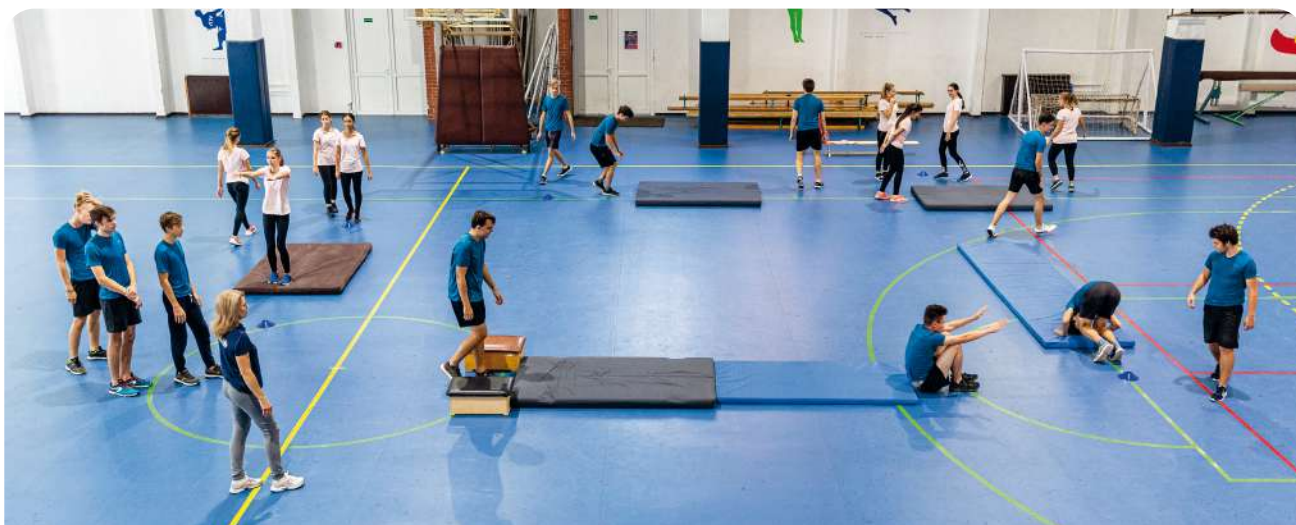
1. A diákok az eseményfeladatot az óra elején szóban vagy írásban megkapják, amely alapján megtervezik a gyakorlásukat, majd egy meghatározott gyakorlási idő elteltével bemutatják azt. A tartalmi elemeket ebben az esetben az adott órán kell összeállítaniuk.

2. Az eseményfeladathoz szükséges tartalmi elemeket a korábbi órákon már megtanulták, amelyeket ezt követően egy addig ismeretlen szempontsor alapján (ez kívánja a problémamegoldást) kell a tanórán produktummá alakítaniuk.

Mindkét esetben elvárás, hogy a tanulók tudják, hogy a feladat bemutatással zárul, amelynek segítségével értékelhetővé válik a tevékenységük. Ennek a tanulás-értékelési módszernek ugyanis az a jellemzője, hogy a korábban megtanult ismeretek, készségek birtokában azok autentikus alkalmazását, összekapcsolását várja el. Ebből fakadóan az értékelés alapját jelentő feladatnak többféle megoldás mentén megvalósíthatónak és összekapcsolhatónak kell lennie. A feladat megtervezését és összeállítását a tanulók végzik (egyéni vagy csoportokban), ezért kognitív és affektív tanulási elemek egyaránt megjelenhetnek a módszerben.

Az eseményfeladatok összeállítását a tanulóknak előzetes kritériumok mentén kell megoldaniuk, amelyek egyben az értékelési szempontokat is jelenteni fogják.

Kiemelendő, hogy az eseményfeladatokra történő felkészülés – még ha az egy tanítási órán belül is történik – ugyanolyan jelentőségű, mint maga a végeredmény-



16.11. kép: Az oktatási célú torna tananyaga kiválóan használható eseményfeladatként

ként kapott teljesítmény, amit mindig figyelembe kell vennünk. A felkészülés során a megfigyelési tevékenységgel már kiszűrhetők azok a félreértések vagy hibák, amelyek nem a kívánt célhoz vezetnek. Kövessük tehát nyomon a felkészülés folyamatát!

Az értékeléshez javasolt ellenőrző listát, pontozást vagy értékelőtáblát alkalmazni.

Az eseményfeladatok tipikus példái az alsó tagozatos testnevelésben a következők:

- hely- és helyzetváltoztató, illetve manipulatív mozgássorok összeállítása és megtanulása (zenére);

- akadálypálya tervezése és megvalósítása különböző mozgásformák felhasználásával;
- játékmódosítás vagy önálló játéktervezés és megvalósítás.

A felső tagozatban és középiskolában jellemző példák:

- torna vagy tánc jellegű feladatsorok elsajátítása;
- zenés gimnasztika részek összeállítása és begyakorlása;
- bemelegítő gyakorlatsor részek összeállítása és megtanulása;
- játékalkotási vagy játékmódosítási feladatok megoldása;

KÉZILABDA TAKTIKAI ALAPOK – 2:1 ELLENI JÁTÉKHELYZET MEGOLDÁSAINAK BEMUTATÁSA

Eseményfeladat

Témakör: Sportjátékok

Tanulási cél: A tanuló tudjon egyszerű döntéshelyzetet megoldva (pl. 2:1 elleni játékban) gólszerzésre törekedni.

Dátum:

Feladat

Az elmúlt órákon tanultunk jónéhány alapvető, a kézilabda játékban használt technikai és taktikai elemet. A feladat során meg kell terveznetek egy olyan mozgássort, amelyben legalább három különböző támadótaktikai megoldással, 2:1 elleni játékot valósítotok meg. A kisjátékot a bójákkal kijelölt területeken gyakorolhatjátok mindkét támadási irányba.

A feladat során a következő szempontokra kell figyelnetek

1. Mindhárman legyenek védő szerepkörben is!
2. A védő törekedjen a labdaszerzésre!
3. A támadók törekedjenek a védőn történő túljutásra!
4. A három különböző megoldást közvetlenül egymás után, szinte összefűzve kell begyakorolni, ezért a szerepcseréket is ki kell találnotok.

A feladat megoldásához használjátok a következő lehetőségeket!

1. Tervezzétek meg és rajzoljátok le a feladatlapon hátuljára a 3 különböző megoldást.
2. Egyeztetek meg, hogy ki mikor lesz védő és támadó.
3. Használjátok azokat a taktikai elveket, amelyeket tanultunk a 2:1 elleni kisjátékok során.
4. Először külön-külön gyakoroljátok be a 3 megoldást, majd fűzzétek össze egymás után.

Az értékelés bemutatással, az alábbi kritériumok mentén, ellenőrző listán történik (megvalósult / nem valósult meg)

- a) A 3 különböző megoldás jól felismerhető a támadók szempontjából.
- b) A támadók megfelelően reagálnak a védő helyezkedésére.
- c) A 3 megoldást közvetlenül egymás után mutatjátok be.
- d) Mindenki tudja, hogy mikor melyik szerep lesz az övé.

Ha kérdésetek van, bátran forduljatok hozzám! 😊

Jó munkát!

16.13. táblázat: Eseményfeladat leírása középiskolások számára kézilabda témakörben – példa

- bizonyos sportágak technikai vagy taktikai helyzetek megoldása, megoldási sémák bemutatása;
- különböző fittségi összetevők fejlesztését célzó gyakorlatsorok megtervezése és végrehajtása.

A módszer kiválóan használható egyéni, páros és társas feladatok tervezésére és megoldására, amivel a kreativitás, a kooperáció és a kommunikáció testnevelésórai megjelenését támogatjuk (16.13. táblázat).

Az eseményfeladatok értékelhetők közvetlenül az órán, illetve videófelvétel segítségével később is. Az értéke-

lést adhatja a pedagógus, értékelhetnek a társak, vagy önértékelés is megvalósulhat.

Az egyszerűbb eseményfeladatok fejlesztő, az összetettebbek szummatív értékelési célokkal is megvalósulhatnak. A szummatív értékelés érdekében a záróértékelési feladat(ok)at érdemes több eseményfeladatra bontani, amelyek a záróértékelés építőköveit adják.

A 16.14. táblázat feladatához kapcsolódóan a 16.15. táblázat mutatja annak értékelő skálás értékelőlapját. A példákon keresztül jól látható, hogyan kapcsolható össze a feladatleírással közvetlenül annak értékelése.

KOOPERATÍV TORNAGÚLA GYAKORLATSOR

Eseményfeladat

Témakör: Torna jellegű feladatmegoldások

Dátum:.....

Feladat

Az elmúlt órákon tanultunk jó néhány egyszerű tornagúla-formációt párokban és háromfős csoportokban. A feladatotok, hogy 20 perc gyakorlással találjatok ki és gyakoroljatok be egy olyan gúlagyakorlat-sorozatot közösen, amelyben a következő szempontok érvényesülnek.

A feladatot az előzetesen kialakított háromfős csoportokban kell megvalósítanotok, amelyet a végén a csoport előtt kell majd bemutatni.

Megvalósítási szempontok

1. A gyakorlatsorozatnak 4-6 különböző gúlából kell állnia!
2. Minden tanuló legalább egy gúla ötletgazdája legyen!
3. Az egyes gúlak összekötése célszerű legyen, hiszen ez is része a gyakorlatsornak!
4. Minden gúla legalább 8 mp-ig tartson!
5. Figyeljete rá, hogy a gyakorlatsor végére egyre nehezebb gúlákat építsetek!
6. Gyakoroljátok be, vagyis tanuljátok meg a gyakorlatsorozatot!

A feladat megoldásához használjátok a következő lehetőségeket

1. Tervezzétek meg a gúlákat, és rajzoljátok le azokat a feladatlap hátuljára! Ez a továbbiakban segíti a memorizálást.
2. Egyeztetek meg, hogy ki melyik helyet foglalja el az egyes gúlakban!

Az értékelés bemutatással, az alábbi kritériumok mentén, ellenőrző skálán történik (megvalósult / részben valósult meg / nem valósult meg)

1. 4-6 gúlából áll a gyakorlatsor.
2. A gúlak összekötése kreatív, de célszerű.
3. Feszés, tornászós a végrehajtás.
4. Minden gúla legalább 8 mp-ig tart.
5. Az egész gyakorlatsort stabilan megtanultátok.

Ha kérdésetek van bátran forduljatok hozzám! 😊

Jó munkát!

16.14. táblázat: Eseményfeladat leírása torna témakörben – példa

KOOPERATÍV TORNAGÚLA GYAKORLATSOR

Csoportos megfigyelési lap

Dátum:
Osztály:

Csoportok/ nevek	4-6 gúlából áll	összekötése kreatív, de célszerű	feszes, tornászos	8 mp/gúla	a gyakorlatsor stabilan magtanult
1.→	X	X	X	X	/
2.→	X	X	/	○	○
...					

○ = nem valósult meg / = részben megvalósult X = megvalósult

16.15. táblázat: Csoportos megfigyelési lap eseményfeladathoz – példa

16.7. A tanulói mozgásproduktumok, koreográfiák

A **tanulói mozgásproduktumok értékelése** a komplex értékelési módszerek körébe tartozik, amelyre egy teljes témaegység vagy tanórák sorozata jelenti a felkészülést. Az értékelési feladatot (amely magát a mozgásproduktumot jelenti) több korábbi, egyszerűbb értékelést lehetővé tevő feladat is előkészítheti, például eseményfeladatok.

A tanulói mozgásproduktumok jellemzője, hogy több készség vagy mozgásforma egybefüggő megjelenítését kívánja meg összetett helyzetben. A megvalósulása nagyon hasonlóan történik az eseményfeladatokéhoz azzal a különbséggel, hogy a felkészülés az adott témaegység egészében vagy nagy részében zajlik.

Az értékelési módszerrel szemben elvárás, hogy egyrészt adjon teret az egyéni, páros vagy csoportos tervezőmunkának, másrészt mutassa az adott témaegységben tanult ismeretek és készségek átfogó teljesítményszintjét, az elsajátítás mértékét.

Mint mindig, itt is nagyon fontos, hogy az értékelést szolgáló feladathoz kapcsolódó elvárások és kritériumok, továbbá az értékelés mechanizmusa előre tisztázott legyen, amelybe kapaszkodva ön- és társértékelési feladatok is megoldhatók a tanulási folyamat közben.

A mozgásproduktumok természetes része, hogy azok megtervezését és gyakorlását folyamatosan lehetővé tegyünk a tanóráinkon. Optimális esetben a témaegység feldolgozásában megjelenő ismeretek és készségek beépíthetők a lezáró céllal (egy témaegység végére elsajátítandó) megvalósítandó mozgásproduktumba.

A feladat jellegéből következően ez az értékelési forma alkalmazható szummatív értékelésként, amelyhez pontozás vagy értékelőtábla is kialakítható. Ne feledjük, hogy a végső produktum egy hosszas és izzadságos (de élvezetes) gyakorlási folyamaton keresztül valósulhat meg, amely közben elengedhetetlen a fejlesztő értékelés.

A produktumok bemutatásakor akár arra is lehetőséget biztosíthatunk, hogy a tanítványok videós bemutatót tartsanak, amelyet korábban is felvehetnek.

ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK

A különböző mozgássorok, koreográfiák bemutatása gyakori tanulási feladat a testnevelésben, amelynek speciális értékelési szempontjai vannak. Fontosnak tartjuk, hogy ezeket a szempontokat külön kiemelve tárgyaljuk, hiszen a torna és tánc jellegű mozgásformák közös jellemzője, hogy a mozgások minőségi végrehaj-

tására koncentrált figyelem szükséges. A mozgássorok és koreográfiák – mint több, önálló mozgásformából kreált szekvenciák – több szempontból nagyon hasznosak a testnevelésórákon, ugyanakkor tanulásuk során számos speciális jellemzőt kell figyelemmel kísérnünk (Rovegno és Bandhauer, 2016 nyomán).

1. Az izomzat tenziója igazodjon ahhoz, hogy milyen jellegű a mozgásfeladat. A torna esetében a feszesség, a nyújtott, tónusos helyzetek lényegesek, míg a tánc esetében a könnyed, izometrikus feszülés jellemző.
2. A megfelelő testhelyzeteket ki kell tartani (pl. lefevített lábfej, nyújtott ízületek).
3. Könnyed, de a teljes testet, testrészeket uralva történő légmunka és leérkezések. A leérkezések esetében a lábaknak a leérkezés helyén kell maradnia.
4. A sebesség és az erő megfelelő szabályozása. Az erőfeszítés, erőkifejtés mértéke igazodik a kívánt mozgásformához (laza vagy feszes, gyors vagy lassú). A mozgás sebessége és az erőkifejtés ne legyen nagyobb, mint amit a tanuló még biztonságosan uralni képes.
5. A törzsisomzat izometrikus feszítéssel kapcsolódik a mozgásokba, a gerinc és az ízületek védelme érdekében az egész testnek végig koordináltan kell mozognia.

A mozgások minőségi végrehajtása mellett a teljes mozgássorral szemben is megfogalmazhatunk kitételeket.

1. **Ritmus és tempó** – A ritmus és a tempó igazodik a zenéhez, amely a páros és csoportos végrehajtások esetében még összhanggal is párosul.
2. **Koncentráció és átélés** – A tanuló(k) teljes koncentrációval és átéléssel hajtják végre a feladatot.
3. **A gyakorlatsor vagy a koreográfia pontos, precíz végrehajtása** – A tanuló(k) gyakorlottsága oly

mértékű, hogy a mozgássort pontosan és precízen tudják ismételni.

A fenti jellemzők mentén a tanulócsoporthajlék életkorához, tudásszintjéhez és a tanulási célokhoz igazodva választhatjuk meg az értékelési szempontok számát, és képezhetünk belőle akár ellenőrző listát, akár pontrendszert vagy értékelőtáblát.

A koreográfiák és mozgássorok jelentőségteljes testnevelésórái tartalmak.

- A mozgásfejlődés során az alapvető mozgáskészségekből egyre összetettebb mozgásformák alakulnak ki, amelyek mozgáskombinációkban realizálódnak. A mozgáskombinációk az alapjait jelentik a sportági előkészítő mozgásoknak és sportági technikáknak, játékoknak.
- A torna és tánc jellegű feladatok esetében az alkalmazást maguk a koreográfiák, gyakorlatok adják, amelyek számos más sporttevékenységben is meghatározók (pl. aerobik, RG, jégtánc).

A hagyományos sporttorna és a modern, oktatási célú iskolai torna módszertani értelemben jelentősen különbözik, amely az értékelésben is megnyilvánul. A következőkben ezekre térünk ki a javasolt értékelési módszerek kialakítása érdekében.

- A hagyományos tornaoktatás egy-egy elem tanulására és bemutatására helyezi a hangsúlyt, amely során számos – adottságai, fejlettsége vagy gyakorlottsága révén – még nem felkészült tanuló kerül hátrányos helyzetbe.
- Azzal az osztályzási gyakorlattal, amely szerint a nehezebb tornaelemek magasabb osztályzattal járnak, fokozódik a sérülésveszély, és nagyobb eséllyel történnek olyan próbálkozások, amelyek potenciális balesetveszélyt hordoznak magukban. Ezt az váltja ki, hogy a jobb osztályzat (vagy a gyengébb elkerülése) érdekében valószínűbben „futnak neki” a diákok olyan feladatoknak, amikre még nincsenek készen – függetlenül a segítségadás meglététől. Ez az osztályzási szokás az egoorientált tanulási környezetet erősíti, nem pedig a feladatorientáltat.

Az alternatív megoldás a modern iskolai torna módszertanához vezet, ahol a tanulók által tervezett mozgássorok, gyakorlatsorok kerülnek a középpontba. Ebből a módszertani megközelítésből a tanulók választhatják meg a felépített mozgássor vagy koreográfia technikai elemeit és a nehézséget a saját felkészültségüknek, illetve az előzetes szempontoknak megfelelően. Ilyen konkrét példa, amikor zenei ritmusra kell a tanulóknak egy előzetesen felkínált mozgásmenüből. (Pl. 6 db futó- és ugróiskolai gyakorlat összekapcsolása egyéni mozgásútvonalon, különböző irányokba történő végrehajtással.)

Pedagógusként a fókusz áthelyeződik az egyéni produktumokra és a produktumok végrehajtási minőségére, ezzel párhuzamosan az értékelésben is lemondunk az egyes elemek nehézség szempontú értékeléséről. Ennek jelentős módszertani gyakorlata van az ún. „educational gymnastics” (magyarul oktatási célú iskolai torna) megközelítésben. Az ennek alapján megvalósított oktatási folyamatban sokkal inkább a felkészültségi szinthez igazodó minőségi jegyek kerülnek a gyakorlás középpontjába, amellyel párhuzamosan a kreatív és önkifejező megvalósítás hatékonysága javul (lásd Nilges, 1999; Davis, 2018).

16.8. Kezdő és záró feladatlap

A kezdő és záró feladatlapok olyan rövid, írásos, 2-3 kérdésből (feladatból) állnak, amelyet leggyakrabban a tanítási órák kezdő vagy befejező részében használhatunk (16.16. táblázat).

Kezdő feladatlap esetében a célunk, hogy az előző órákon tanult ismereteket előhívjuk, ellenőrizzük a megértésüket. További célunk lehet ráhangolni a diákokat a soron következő feladatokra akár egy rövid személyes élmény leírásával, az adott órára vonatkozó személyes célok kitűzésével.

A **záró feladatlapok** ugyancsak elsődlegesen a tanórán megtörtént eseményeket, tanulási feladatokat érintik. A kritikus mozgásszerkezeti összetevők, tanulási szempontok, a tanórán tudatosítani kívánt tartalmak, fogalmak, összefüggések megértésének mélységéről, esetleg a tanórák érzelmi és szociális történéseiről nyerhetünk információt, vagyis a kitűzött kognitív és affektív tanórai cél(ok) megvalósulását követhetjük nyomon a segítségükkel. Fontos, hogy erre az értékelési módszerre a ráfordított idő ne legyen több, mint 5 perc, ha gyakran kívánjuk alkalmazni, akkor 1-2 perc.

Mivel írásos feladatokról beszélünk, ezért a kérdések mellett bátran kitalálhatunk olyan feladatokat, amelyek

megragadják a tanulókat. Az egyszerű választások, összetett választások, rövid kifejtés, kvízkérdések, rajzos válaszok, összetartozó párok összekötése, nyitott kérdések, relációelemzés ilyen példák. Célunk, hogy az adott órán tanultakkal kapcsolatban információt kapjunk a továbbhaladás pontosítása érdekében. Mit nem értettek meg a tanulók, mire kell visszatérnünk a következő órán?

A feladatlapok két gyakori formája a kvíz és a fogalom-párosítás.

A **kvíz** olyan, kérdésekre épülő szellemi játék, amelyet a résztvevők egyénileg, párban vagy csoportban válaszolnak meg. A tanulók számára készíthetünk olyan kvízkérdéseket, amelyeket közvetlenül az adott órai tartalommal összefüggésben azonnal meg tudnak válaszolni, vagy olyat, amelyhez otthoni kutatómunka szükséges. Ilyenkor házi feladattá alakul a kérdések megválaszolása. A testnevelés ismeretrendszerének elsajátításához felső tagozattól alkalmazhatunk olyan módszert is, amely során a kvízkérdéseket az adott téma vonatkozásában maguk a diákok állítják össze.

A **fogalom-párosítás** mint írásbeli feladat során az összetartozó képeket, szavakat, kifejezéseket, mondatokat

kell összepárosítaniuk a diákoknak. Formailag ez történhet vonalas összekötéssel, vagy az összetartozó párok sorszámának/betűjelzésének egymás mellé írásával.

Szervezési szempontból kulcsfontosságú elem a feladatlapok és íróeszközök kiosztása és összegyűjtése.

Célszerű az adott órán kialakított párok vagy csoportok vezetőivel megoldani mindkét feladatot. Az íróeszközök és a papírok előre előkészített és könnyen hozzáférhető helyen kell legyenek. Az írás történhet a padokon, zsámolyokon, de leggyakrabban a földön töltik ki a feladatokat a tanulók. Udvaron ez problematikusabb, ott alátétekkel tud működni a módszer.

Újabban az okostelefonok, tabletek alkalmazásával könnyen és sokkal érdekesebben tudunk előre elkészített kvízfeladatokat készíteni. A Wordwall, Learning apps, Quizizz, Kahoot ilyen típusú alkalmazások.

A bejegyzéseket segíthetjük mondatkezdésekkel. Ez különösen az alsó tagozatosok számára nagy segítség. Például:

- Számomra a mai órán a legnehezebb feladat volt a
- Úgy gondolom, hogy ma nagyszerűen / jól / nem jól (húzd alá!) működtem együtt a párommal.

JÁTÉKOK, FOGÓJÁTÉKOK – KEZDŐ FELADATLAP

Név: Cs. Z.
Osztály: 4. b
Dátum: X. 21.

Válaszd ki és karikázd be, hogy milyen mozgásformákat használsz minden alkalommal, amikor fogójátékokat játszunk!

futás	felugrás
járás	kúszás
oldalazás	fordulat
kitámasztás	szökdelés
irányváltás	testcser

Fejezd be az alábbi mondatot!

Ha ketten vagyunk a fogók, akkor az együttműködés érdekében ezeket csináljuk:

Megpróbáljuk ugyanabba a sarokba terelni a menekülőket. Közös kiválasztunk egy menekülőt, és bekerítjük.

16.16. táblázat: Kezdő vagy záró feladatlap – példa

16.9. Feladat- vagy játékalkotás bemutatása

A tanítványaink számára érdekes, egyben kihívást jelentős tanulási helyzetet jelent, amikor a tanórai vagy az edzésfeladatok kijelölésében, megtervezésében vehetnek részt. Az autonómiatámogatott oktatási környezetben ez a típusú tanulói tevékenység rendszere-

sen jelentkezik. Legegyszerűbb helyzetben egy-egy gyakorlat módosítását kell könnyebb vagy nehezebb irányba átalakítaniuk, önmaguk számára kihívást jelentő feltételekhez szabniuk.

Az alsó tagozatos testnevelésben az egyik legfontosabb oktatási célunk, hogy az önállóságot támogatva rászoktassuk diákjainkat a saját tanulási folyamataikra történő ráhatásuk lehetőségeire, és hogy kialakítsuk az **önszabályozott tanulás alapvető szokás- és szabályrendszerét**. E cél érdekében nem nélkülözhető, hogy a tanítványaink önállóan alkossanak meg vagy módosítsanak feladatokat, játékokat. Értékelési eszközként a megfigyelési tevékenységünk során kell fényt derítenünk arra, hogy milyen nehézségek, problémák merülnek föl egyes tanítványainknál az önálló feladatmegoldások során. Ehhez jelent nagy segítséget, ha a feladatok mélyebb megértését segítjük egy kijelölt feladat vagy játék (1) módosításával (pl. dobástávolság változtatása); (2) átalakításával (pl. más mozgásforma, technika, szabály alkalmazása); (3) megalkotásával (pl. új játék, feladat kitalálása).

A feladat- vagy játékkalkotás módszere során a tanórán alkalmazott azonnali, kérdésekkel vezetett variációkon túl írásos vagy digitális, egyénileg, párban vagy csoportban kialakított megoldásokat is kérhetünk. Ebben az esetben időt kell szakítanunk a közös gondolkodásra. Az ilyenkor működő 2-4 perces tervezési lehetőségeket az aktív pihenés részeként javasolt illeszteni a tananyagfeldolgozáshoz. Nehezebb, összetettebb feladatoknál is törekedjünk rá, hogy maximum 8-10 percbe beleférjen a tervező munka. Megfelelő infrastruktúra hiányában tanteremben is tervezhetünk ilyen feladatokat. Szorgalmi vagy házi feladatként, a tanulói projektek, portfóliók részeként is előkerülhetnek ilyen feladatok.

Példák

- Gyűjts össze vagy találd ki 3 különböző feladatot, amellyel a kislabdahajítást fejleszteni tudod!
- Keress 4 olyan erősítő gyakorlatot, amely a robbanékonyaságot fejleszti!
- Milyen eszközök segítségével tudod a futás koordinációját fejleszteni?
- Készítsetek olyan akadálypályát, amelyben megjelenik a kúszás, a gurulás és a szlalomfutás!
- Alkoss magadnak a következő órára 2 olyan feladatot, amelyekkel célba dobást tudsz gyakorolni!

- Hogyan tudod nehezíteni magadnak a megtanult tornagyakorlatot? Hogyan tudod könnyíteni?
- Alkoss egy olyan, az osztályban eddig nem játszott játékot, amiben menekülés és üldözés van!
- Hogyan tudnád a mai órán játszott 4:4 elleni pontszerzőt úgy átalakítani, hogy gyorsabbá váljon a játék, vagyis több passz valósuljon meg a játékban?
- Milyen megkötésekkel tudnád elérni a játékban, hogy ne legyen olyan játékos, aki nem tud labdához érni?
- Alkossatok egy olyan játékot, ahol kizárólag alsó egykezes dobással passzolhattok egymásnak!
- Tervezzetek a jövő hétre csoportonként egy-egy olyan gyakorlóállomást, ahol az alábbi kosárlabda elemek gyakorlása tud megvalósulni (fektetett dobás, labdavezetés támadó-védő helyzetben, tempódobás, 2:1 elleni labdatartás).

A fenti példák jól mutatják, hogy a tervezendő feladatokhoz jelentős előzetes ismeretrendszerre van szükség. A feladat természetesen akkor teljes körű, ha nem állunk meg a tervezésnél, hanem lehetőséget teremtünk arra is, hogy a tanulók maguk léphessenek fel a megvalósítói szerepben, azaz kipróbálhassák a tervezett játékokat, feladatmódosításokat. Ezzel indirekt oktatási stratégiát alkalmazunk.

Értékelési szempontból a lényeg tehát, hogy amennyiben helyes megoldásokkal érkeznek tanítványaink, úgy értik a feladatok háttérében húzódó elveket, koncepciókat, fogalmakat. Az egyes feladatok mellé, azokat kibontva kidolgozhatunk konkrét kritériumokat, amelyeknek meg kell feleltetni a tervezőmunkát. Az értékeléshez pedig ellenőrző lista, pontozás vagy értékelőskála is alkalmazható.



16.10. Prezentációk, fényképek, videók, kiselőadások

A modern technikai berendezések ma már az oktatás szerves, nélkülözhetetlen részei. Alkalmazásuk szükségességét az új típusú koronavírus járvánnyal (COVID-19) összefüggő intézkedések még inkább megerősítették. A digitális kompetenciafejlesztés testnevelés- és sportirányú megvalósítása alapvető követelménnyé vált. A tanítványainknak mindennapjait átszövi az online tér, szükséges, hogy megtanítsuk annak testkulturális felhasználását, az elérhető alkalmazások megismérését, az ezirányú tapasztalatszerzést. A telefonjaink, digitális fényképezőgépeink mindegyike képes oktatási szempontból kiváló minőségű videófelvétel, digitális fotó(sorozat) készítésére. Az elkészült digitális anyagok percek alatt (akár óra közben) letölthetők, megoszthatók, elérhetők, kivetíthetők más IKT-eszközökön.

A **prezentációk** olyan, tanulók által készített szóbeli vagy audiovizuális beszámolók, amelyek egy adott témakör feldolgozása elméleti alapjainak megértését segítik. Ezen kívül a prezentációk segítségével bármilyen tanulói tevékenység dokumentációja bemutatható. A prezentációk során írásos anyagokat, videófelvételeket, fényképeket vagy egyéb eszközöket is használhatnak a tanulók.

A **szóbeli kiselőadások** az önálló-alkotó gondolkodás fejlesztését támogatják, miközben a szóbeli kifejező-készség testkulturális vetületét is tanulják a diákok. A szóbeli kiselőadásokat azonban célszerű fényképes vagy videós támogatással megvalósítani.

Érdekes feladat például egy tévéreklám elkészítésének feladata, amelyben a tanulók célja, hogy a megszólítsák kortársaikat a rendszeres testmozgás, vagy egy-egy sport bemutatásával, hasznosságának, értékeinek feldolgozásával. További ötlet, amikor olimpiai helyszínekhez kapcsolódó hazai és nemzetközi ismeretek, érdekességek összegyűjtése történik. A prezentációkat poszter, digitális poszter, ppt, prezi, hanganyag vagy kisfilm (vlog) formájában célszerű kérni a korosztályhoz kapcsolódó tananyag és felhasználói gyakorlottság mellett. A felső tagozattól kezdve már jól illeszthetőek az oktatási folyamatba.

A prezentációk tartalmainak elsődlegesen az adott témakörhöz kell kapcsolódnia, kialakításukban egyéni, páros vagy kiscsoportos munka is kijelölhető.

A gyerekek általában kíváncsiak a saját mozgásaikra, örömmel nézik vissza és sokszor viccesen kommentálják a gyakorlataikat. Egy-egy bemelegítő- vagy torna-gyakorlatsor, koreográfia visszanezése, a **tanult mozgások felvétele, fényképezése**, majd meghatározott szempontsor alapján történő elemzése a kognitív ismeretrendszer bővítését, egyben a hatékonyabb mozgástanulást célozza.

A digitális eszközök továbbá motivációs tényezőt jelentenek a testnevelésben, ugyanakkor alkalomszerű használatuk segíthet a tornaterem hiányából fakadó hasznos időtöltésben. A **digitális feladatok** házi feladatként is nagyszerűen alkalmazhatók (16.12. kép).



16.12. kép: Heti digitális mozgásnapló diaszor címdíjja (példa)

Érdekes feladat, amikor a tanulók az iskolán kívüli mozgásos tevékenységrendszerüket dokumentálják fényképek vagy videók segítségével. A COVID-19 járványhelyzetben ez lett az egyik leggyakoribb testnevelésben alkalmazott értékelési megoldás. Ilyenkor egy meghatározott időszak (pl. két hét, 1 hónap) olyan pillanatait dokumentálják, amikor sportolnak, mozognak vagy meghatározott feladatot végeznek. Az idősorosan összeállított fényképek, összevágott videók szép emlékei lehetnek az iskolaéveknek.

Lényeges szempont azonban a GDPR, azaz az Általános Adatvédelmi Rendelet (EU 2016/679) vonatkozó jogi

előírásainak betartása, a szigorú adatvédelmi szempontok figyelembevétele (tipikusan fényképek, videók közzététele, elkészítése, tárolása esetében).

Az értékelési célú feladatként történő alkalmazásukkor ellenőrző lista (bizonyos tartalmi elemek megjelenítését ellenőrizendő), pontozás vagy értékelőskála alkalmazható a megítéléshez.

16.11. Alkotások: rajzok, plakátok, poszterek, szobrok

Az általános iskolás tanulók – különösen az alsó tagozatban – szeretnek rajzolgatni, festeni, ragasztani, amit a testneveléshez, mozgáshoz, sporthoz fűződő attitűdök formálása érdekében érdemes kihasználnunk. Egy-egy mozgássor vagy mozdulat lerajzolása, ábrázolása például segíti a mozdulatról, mozgásról alkotott mozgásképzet kialakulását, letisztulását. Bizonyos tanórai helyzetek, a kedvenc feladat vagy játék, a kedvelt sportágak lerajzolása erőteljes érzelmi hatásokat vált ki.

A plakátok, poszterek készítését a gyerekek egyénileg, párban vagy csoportban is végezhetik. Egy speciális ta-

nulási cél, mozgásos feladat, sportág, egészségnevelési cél stb. köré épített tematikus munkák az affektív és kognitív fejlesztési célokhoz igazodnak.

A munkák elkészítésekor teljes szabadságot biztosíthatunk a tanulók számára, ahol az egyéni ötletek és kreativitás ölthet testet. Fókuszálhatunk ugyanakkor részletes kritériumokhoz igazított alkotómunkára is. Ilyenkor meghatározhatjuk a munka címét, témakörét, terjedelmét, az elkészítés technikáit, tartalmi elemeit.

16.12. A szerepjáték

A szerepjáték az affektív és a kognitív tanulási terület értékelését segítő módszer. A szerepjátékok közben egy szituáció elképzése és a szituációban részt vevő szerepek eljátszása történik. A szituációnak olyan életszerű történést kell feldolgoznia, amelyen keresztül bizonyos pozitív magatartásminták, kommunikációs helyzetek, vitakérdések megjeleníthetők. A módszer alkalmazásakor fontos, hogy a tanulók bátran helyezkedjenek bele az adott szerepbe, és a szerepüknek megfelelően játszszanak, vitakozzanak. A szerepjátékok tartalma jelentős mértékben eltérhet a tanított korosztálytól függően. Amíg alsó tagozatban egyszerűbb, a testnevelésórákon vagy sportedzésen előforduló tipikus jelenségek kerülhetnek a középpontba (pl. a sportszerűség vagy az egészséges versenyszellem jellemzői), addig a felső tagozattól kezdve egyre összetettebb, akár morális dilemmák is feldolgozhatók (pl. nemi sztereotípiák a sportban, dopping, csalás).

A következő példák jól szemléltetik a szerepjátékokban rejlő lehetőségeket a testnevelés szempontjából.

A pedagógus szempontjából lényeges, hogy a szerepkiosztás legyen személyre szabott, illetve választható. Kiemelt módszertani szabály, hogy ne osszuk ki olyan szerepet egy tanulóra, amelybe a valóságban is gyakran belekényszerül, vagy éppen ő az egyetlen a csoportban, akire igaz lehet a történet – főleg negatív aspektusból. Legjobb megoldás, ha egy fiktív osztályt, vagy – ahogy „Rosszcsont Peti” a példájában láttuk – egy ismert mesekaraktert használunk a történetünkhöz. Ez biztosítani tudja, hogy a szerepek kizárólag az adott szituációra legyenek érvényesek, és azokat ne vigyék a tanórán kívülre.

PÉLDÁK AZ ALSÓ TAGOZATBAN

1. Képzeljétek el, hogy a játszótéren vagytok, és az egyik barátotokat nem akarják a jelenlévők bevenni a játékba. Mit tennétek, hogy segítsétek őt? Hogyan próbálnátok meggyőzni a többieket, hogy együtt játsszatok tovább?
2. Kinek van kisebb testvére vagy unokatestvére? Biztosan mindenkivel előfordult már, hogy összevesszett egy játékon a verseny, a győzelem vagy vereség miatt. Képzeljétek el, hogy „Rosszcsont Peti” a testvérével játszik, és minden játékban legyőzi őt! Ezért a testvére már nem is játszik vele, amikor versenyezni akar valamiben. Ti mit tennétek „Rosszcsont Peti” helyében, hogy ismét szívesen játsszon vele a testvére?

A szerepjátékban tegyük lehetővé mindenki részvételét. Ezt felső tagozattól kisebb csoportokban megvalósítva, párhuzamosan is megtehetjük. Ebben az esetben egy feladatlappal is segíthetjük a feldolgozást, amelyen az adott szituációra vonatkozó egyéni nézőpontok, vélemények, megoldási javaslatok leírása is megtörténhet. Alsó tagozatban inkább az osztály előtt történjen a szerepjáték, a pedagógus pedig közvetlenül irányítsa – akár kérdések segítségével is – a folyamatot.

A szerepjátékok kötelező módszertani eleme a megbeszélés. A megbeszélés során nagyon fontos a szabad véleménynyilvánítás lehetőségének megteremtése, az önálló gondolatok minősítés nélküli elfogadása. A kérdések segítségével mutassunk rá olyan különböző nézőpontokra, megoldási lehetőségekre, amelyek pozitív kimenetet biztosítanak. Készítsünk a módszerhez önmagunk számára kritikus kérdéseket, az adott probléma megoldását segítő megoldási stratégiákat, amelyet felhasználva felkészülten valósíthatjuk meg a módszert. Éljük egy szerepjáték közös modellezésével, akár vállaljuk be az egyik szerepet annak érdekében, hogy az újonnan bevezetett módszert megismerjék tanítványaink.

A szerepjátékok értékelésekor az egyik szempont a részvétel lehetőségének ellenőrzése. Törekedjünk rá, hogy mindenkinek legyen módja elmondani a véleményét – ennek nyomon követését segítheti egy ellenőrző lista.

PÉLDÁK FELSŐ TAGOZATBAN

1. Két tanuló magatartásproblémája miatt a testnevelésórák rendszeresen feszült hangulatban telnek. Egyik alkalommal az egyik tanuló gyakorlás közben egy kosárlabdát vág hozzá a társához, mert az nem tudta harmadszor sem pontosan passzolni neki a labdát. Ki mit tenne az adott helyzetben, ha ő lenne az adott osztály tanára? Vajon mi okozhatja, hogy a két tanuló egyfolytában rosszkodik? Hogyan tudnátok a társaikként és a tanárukként segíteni rajtuk?
2. Képzeljétek el, hogy egy testsúlyproblémákkal küzdő, erősen túlsúlyos tanuló érkezik az osztályba, aki nem akar részt venni az órákon. Hogyan segítenétek őt abban, hogy szívesen kapcsolódjon be az órákba, és a szabadidejében is többet mozogjon?
3. Egy mérkőzésen a két csapat két legjobb játékosa önző módon viselkedik, és a győzelem érdekében mindent egyedül akarnak megoldani. Mit mondanátok nekik időkérés közben? Hogyan lehetne megvilágítani számukra, hogy miért nem jó, ahogyan játszanak?

PÉLDÁK KÖZÉPISKOLÁBAN

1. Képzeljétek el, hogy már felnőtt szülők vagytok és 8 éves gyermeketek van, aki rendszeresen jár sportedzésre! A csapat edzője azonban nagyon gorbombá a gyerekekkel, rendszeresen szidja és bünteti őket, ezért már többen, többek között a gyermeketek egyik barátja is otthagyta az edzést. Mit mondanátok az edzőnek szülőként ebben a helyzetben? Mit mondanátok a saját gyermeketeknek?
2. Az egyik osztálytársatokról – aki közeli barátok is egyben – kiderül számotokra, hogy amióta konditerembe jár, rendszeresen szed valamiféle olyan szert, amit nem szabadna. Vélhetően valamilyen tiltott doppingszerről van szó. Nagyon aggódtok érte, mert tudjátok, hogy ez árt az egészségének. Mit tennétek ebben a helyzetben? Mi történne, ha szólnátok az osztályfőnöknek vagy a szüleinek? Ha vele beszélgetnétek el, mit mondanátok neki?

16.13. Zárt és nyílt kérdések

A kognitív és affektív tanulási terület ismereteinek értékelésére a szóbeli vagy írásbeli feladatok közül a tesztek a hagyományosan alkalmazott megoldások. A tesztek hátránya ugyanakkor, hogy nem, vagy alig biztosítanak teret a magasabb rendű gondolkodási műveleteknek, ráadásul nem egyértelmű, hogy az adott választ csak tippelte a tanuló, vagy valódi megértés van a válasz mögött.

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a kognitív ismereteknek is különböző szintjeit különíthetjük el, amit taxonómiának nevezünk. A legismertebb taxonómia Bloom taxonómiája, amelyről e könyvben már ejtettünk szót és amelyet 2001-ben Anderson és Kratwohl felülvizsgált. A taxonómia lényeges strukturális jellemzője, hogy az egyszerűbb, alacsonyabb rendűnek tekintett kognitív műveletek felől halad az egyre összetettebb, magasabb rendű műveletekig az alábbi sorrendben.

Emlékezet – Megértés – Alkalmazás – Elemzés – Értékelés – Alkotás

Amikor tehát a tanulás során elsajátított ismereteket szeretnénk értékelni, akkor figyelembe kell vennünk,

hogy az adott ismeretet milyen műveleti szinten szeretnénk, ha visszaadnák tanítványaink. Jellemző módszertani problémaként jelentkezik, ezért figyelni kell a következőkre.

- Kisiskoláskorban bonyolult összefüggések átlátására, elvont fogalmak megértésére, egy probléma elemzésén alapuló többlépcsős feladatmegoldásra még nem áll készen a gyermeki gondolkodás. Az írásbeli munkák, de akár a feltett ellenőrző kérdések esetén is törekedjünk az egyszerű, könnyen érthető feladatok tervezésére. Ebben az alacsonyabb műveleti szintekhez kapcsolódó igék nagymértékben segítik a tervezési munkát.
- Nagyjából 5-6. osztálytól kezdődően, a formális műveleti gondolkodás kialakulásával nyílik lehetőségünk a magasabb rendű gondolkodási műveleteket kívánó, értékelést szolgáló feladatok tervezésére.

A 16.17. táblázat olyan mondatkezdő kifejezéseket tartalmaz, amelyek segítik az értékelésre szolgáló elméleti feladatok tervezését.

ISMERET	MEGÉRTÉS	ALKALMAZÁS	ELEMZÉS	ÉRTÉKELÉS	ALKOTÁS
<ul style="list-style-type: none"> ● Határozd meg! ● Ismerd fel! ● Írd le! ● Azonosítsd be! ● Mondd el! ● Mutasd be! ● Memorizáld! ● Ismertesd! 	<ul style="list-style-type: none"> ● Foglald össze! ● Sorold be! ● Állítsd párba! ● Kapcsold össze! ● Hivatkozd! ● Keress ellentétet! ● Hozz példát! 	<ul style="list-style-type: none"> ● Oldd meg! ● Változtasd meg! ● Fejezd be! ● Használd! ● Vázold fel! ● Tanítsd meg! ● Fedezd fel! 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gondold ki! ● Tervezd meg! ● Vizsgáld meg! ● Példán keresztül mutasd be! ● Foglald össze! ● Kategorizáld! ● Rendszerezd! ● Hasonlítsd össze! ● Elemezd! ● Emeld ki a különbséget! 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kritizáld meg! ● Fogalmazd át! ● Ítéld meg! ● Véd meg! ● Értékelj! ● Minősítsd! ● Tedd sorrendbe! ● Osztályozd! ● Bíráld el! 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alkoss! ● Módosíts! ● Modellezz! ● Fejlessz! ● Írd át! ● Tervezz! ● Találj ki! ● Formázz meg! ● Kutass! ● Kreálj! ● Hozz létre!

16.17. táblázat: Mondatkezdő kifejezések Bloom módosított kognitív taxonómiájához

A **zárt kérdések** egyetlen helyes megoldásra, tudáselemre vonatkozóan elsősorban a felidézésre, emlékezetre támaszkodnak. A fogalmi meghatározások, évszámok, nevek felidézése, szabályok elmondása tipikus példái az ilyen típusú kérdésekre adott válaszoknak. A zárt kérdésekre rendszeresen kínálunk lehetséges válaszokat, amelyek közül a tanulóknak ki kell választani az egy vagy több jó választ. Például: „*Sorold fel, hogy milyen kosárradobás-fajtákat ismersz a kosárlabdában!*”; „*Hány olimpiai bajnoki címe van eddig összesen Magyarországnak?*”

A **nyílt kérdések** során a fentiekkel ellentétben nem adjuk meg előre a lehetséges válaszokat, illetve nem csupán egyetlen helyes válasz létezik. A többféle helyes válaszlehetőség mellett bekapcsolja a tanulók elemző, értékelő gondolkodását, egyéni értelmezését, amely segítségével képet kaphatunk a megértés mélységéről. Ahogy *Lund és Kirk (2019)* fogalmaz, a nyílt kérdésekre tipikusan úgy kezdjük a választ, hogy „*Az attól függ...*”.

Ha a feltett kérdésre adott válaszhoz a tanítványainknak bizonyos szituációkat kell elemezniük, össze kell hasonlítaniuk helyzeteket vagy korábbi tapasztalatokat, ha szubjektív véleményt kell alkotniuk bizonyos témákról, ha a valós élethelyzetben történő alkalmazási lehetőségek kerülnek a középpontba, akkor nyílt kérdést fogalmaztunk meg. A nyílt kérdések megfogalmazásában nagymértékben segítenek az alábbi mondatkezdések.

- Elemezd...
- Értékelj...
- Hasonlítsd össze...
- Állítsd szembe...
- Vitatkozz az alábbi kijelentéssel...
- Foglald össze...
- Mit gondolsz arról a kérdéstről, hogy...
- Véleményezd a következő szituációt...

A nyílt kérdések mentén történő tudásértékelés komplex pedagógiai feladat, nem lehet „egy kaptafára” értékelni azt, hiszen a válaszokban helye van az egyéni véleményeknek, szubjektív vélekedéseknek. Törekedjünk

az értékelésben az objektív szempontok, tudáselemek megjelenésének értékelésére.

A kérdések megfogalmazásakor figyelni kell, hogy az adott tanulócsoporthoz értelmezni tudja a kérdést, és meg tudja válaszolni azt. A kérdéseknek tehát illeszkedniük kell az életkori jellemzőkhöz. A feltett kérdések mindig kapcsolódjanak valamilyen módon az adott tanulási célhoz, a feldolgozott tananyaghoz. Megválaszolásukhoz különböző forrásfeldolgozásokat is kérhetünk, amelyek feldolgozása akár az órán, akár házi feladatként is megtörténhet.

Lund és Kirk (2019) öt típusát jelenítette meg a nyílt kérdéseknek.

1. Egydimenziós kérdés – 5-10 perc alatt megválaszolható, amely során egy folyamat leírását, véleményformálást, érvelést, következtetéseket megfogalmazását, fogalmak körülírását kérjük a tanulóktól. Pl.: „*Mit gondolsz, a sportszerű magatartás miért fontos az életben?*” vagy „*Vitatkozz az alábbi mondatral! – Ha mindenáron a győzelemre törekszem, akkor vagyok igazán sikeres!*”

2. Átfedő nyitott kérdés – Fokozatosan nehezedő és egymásra épülő részkérdések, feladatok mentén megválaszolható kérdés.

Pl.: „*Mit gondolsz a következő élethelyzetről? A szüleid úgy gondolják, ha befizetnek egy fitness klubba (konditerembe), akkor elkezded edzeni.*”

- Írj példákat arra, hogy milyen módon tudsz úgy edzeni, hogy ne kelljen kondigépeket használni!
- Vajon az egész tested edzését meg tudod oldani gépek nélkül? Írj le 5 db gyakorlatot a combdra, hasadra, hátadra, válladra, karodra!
- Mennyi időt és pénzt spórolhatsz magadnak, ha nem fitnessteremben, hanem szabadtéri kondiparkban vagy a természetben edzed magad hetente és havonta?
- Hogyan segíti, segíti-e egy fitnessbérlet, hogy időt szánj az edzésre?
- Milyen előnyökkel és hátrányokkal jár, ha kizárólag fitnessteremben edzed magad?

3. Többszörös, független komponensű kérdés – Ugyanazt az alapproblémát járja körül több, egymástól független részkérdésen keresztül.

Pl.: „Képzeld el, hogy szeretnél az iskolai korfball csapat eredményeihez minél jobban hozzájárulni.”

- Milyen készségeket kell fejlesztened hozzá?
- Milyen alapvető szabályokat kell megtanulnod a játékból?
- Miben hasonlít és különbözik a korfball és a kosárlabda?

4. Tanuló által választott kérdés – Különböző témákat vagy területeket feldolgozó kérdésekből a tanulók által egyénileg választott kérdések.

5. Meghatározott információ alapján válaszok kérdése – E speciális, nyílt kérdéstípushoz a pedagógus előzetesen megad egy kijelölt olvasmányt, táblázatot, diagramot, újságcikket, fényképet, videót, filmet vagy egyéb előzetes információt. Ezek feldolgozásával a tanulók önálló, elemzésen, véleményen, értelmezésen alapuló válaszokat adnak a kérdés(ek)re.

Pl. „Nézd meg a *Free-Solo – mászókötélenél nélkül című filmet!*”

- Mi a véleményed a filmben szereplő extrém sportolóról?
- Mit gondolsz miért lehetett ennyire céltudatos?
- Mit gondolsz arról, hogy az élete kockáztatásával is le akarta győzni a sziklafalat?
- Hogyan segítette a felkészülésben a családja?

16.14. Egyéb írásbeli vagy szóbeli feladatok

A tanulók ismereteinek bővítése és attitűdformálásuk érdekében további formatív értékelésként is felhasználható, értékelést szolgáló feladatok is kínálkoznak.

Ide kapcsolódhat az **interjúkészítés, esszé írása, versek** vagy **dalok költése, tudományos-ismeretterjesztő cikkek gyűjtése, írásbeli beszámolók, írásbeli önértékelés, írásbeli kérdőívek készítése** és a **szóbeli felelet**.

Az **esszé** olyan rövid terjedelmű írásos feladatok, amelyek során a diákok önállóan alkotnak meg egy szöveget egy meghatározott témakörrel. Az esszé témájaként természetesen bármit megadhatunk, ami illeszkedik a testnevelési programunkhoz, konkrétan az adott témaegységhez. Az esszé jellegéből fakadóan vonatkozhat egy jelenség, egy megfigyelés, egy tapasztalat személyes vélemény alapján történő leírására, elemzésére, értelmezésére. Értékeléséhez célszerű szempontsort készíteni, amely a tartalmi és formai elemeket, a felépítést vagy egyéb szempontokat tartalmaz.

A **szóbeli felelet** az iskolarendszer egyik legvitatottabb tudásellenőrző megoldása. A szóbeli felelet hagyományos megvalósításakor egy kiválasztott tanuló a pedagógus kérdéseire az osztály előtt válaszol. A válaszok alapján pedig a pedagógus érdemjegyet ad a feleletre. A testnevelésórákon szerencsére egyáltalán nem jellemző ez a típusú értékelési mód, megfelelője sokkal inkább egyes tananyagok mozgásbemutatása. A szóbeli feleletek során az egy tanulóra jutó 5-10 perc és a többi tanuló passzivitása önmagában alacsony hatékonyságú tanuláserértékelési módszer. A szóbeli kifejezőkészség, az összefüggő és választékos beszéd kialakításában, a tudásellenőrzésben és értékelésben egy sor sokkal hatékonyabb megoldás áll a pedagógusok rendelkezésére.

A szóbeli felelet egyik formája a **szóbeli vizsga**, amely során egy-egy témakör átfogó bemutatása történik meg. A szóbeli vizsga hosszabb időn keresztül zajlik, tartalma pedig a kijelölt vizsgatétel elnevezéséből következik. A szóbeli vizsga tipikusan szummatív értékelési módszer, a **testnevelés érettségi**, illetve az **osztályozóvizsgák** rendszeres eleme.

16.15. A tanulói feljegyzések és a „tesinapló”

A testnevelésórák tanulási folyamatának bizonyos meghatározó elemeit a tanulók által rögzített feljegyzésekkel is tudatosíthatjuk. A tradicionális szokások szerint a tanár az óra végén összefoglalja a tanultakat, majd elengedi a tanítványokat az öltözőbe. Habár ez fontos része az óra vagy sportfoglalkozás lezárásának, de sokkal hatékonyabb, ha a történetek kiemelkedő epizódjait kérdések mentén a tanulók jegyzik fel maguknak. Ez történhet alkalmasszerűen a pedagógus által kiosztott munkalapokra, de célszerűbb egy testnevelésórai füzetet állandósítani, amely így egy egész év vagy több év történéseit is tartalmazhatja napló formájában.

Szervezési szempontból a feljegyzésekre érdemes a tanórákon némi időt szánni. A befejező részből időnként 3-5 perc felhasználása nem sok idő, és a füzet- és íróeszköz-kiosztás, -összeszedés szokásának kialakítása nagyban gyorsítja a folyamatot (az íróeszközöket érdemes kis műanyag dobozban tartani). A füzeteket az óra elején is felhasználhatjuk. Például rögzítheti benne a tanuló, hogy az adott tanulási cél kapcsán mit szeretne elérni az óra végére, vagy a magatartásával hogyan fogja támogatni a rendezett óralebonyolítást.

A tanulói feljegyzések kiváló lehetőséget kínálnak arra, hogy a diákok lejegyezhessek például, hogy a tanórákkal kapcsolatban:

- milyen célokkal dolgoznak a tanórákon;
- mit tanultak aznap vagy az elmúlt órákon;
- miben érznek fejlődést, mit kell még gyakorolniuk;
- milyen sikerességgel végeztek el egy adott feladatot (pl. hányszor találtak célba);
- hol tartanak az adott témakör kijelölt értékelési feladataiban;
- gyakoroltak-e a tanórán kívül, ha igen mit és hogyan;
- milyen érzéseik voltak az adott tanórával kapcsolatban;
- kivel dolgoztak együtt, és milyen volt a közös munka;
- milyen smile-val vagy számmal értékelik az adott tanóra érdekességét, élményeit;
- mennyire volt nehéz az adott tanóra számukra;

- mely feladatok voltak a kedvenceik, illetve melyek nem tetszettek és miért;
- melyik feladatot és hogyan változtatnának meg az adott tanórán és miért;
- milyen szabályokat fognak betartani az órán;
- felmerült-e valamilyen erkölcsi dilemma a tanórán?

A tanórákon kívül, az egészségtudatos életvezetés érdekében:

- milyen játékokat játszottak, vagy sportot végeztek szabadidejükben;
- mennyire aktívan töltötték a szüneteket, a hétvégét, mit csináltak közben;
- hogyan fejlesztették fittségi állapotukat, edzettek magukat;
- hol tartanak a saját edzésprogramjukkal;
- hogyan növelték fizikai aktivitási szintjüket;
- milyen mozgásos élményeik voltak egy-egy különleges alkalommal (pl. korcsolyázás, sítábor, evezőtábor);
- milyen sporteseményt néztek meg online vagy a televízióban;
- milyen szervezett sporttevékenységekben vettek részt;
- milyen sporteredményeket értek el?

A fenti kérdések áttekintésével jól látszik, hogy a módszer az ismeretrendszer bővítését, az érzelmi és szociális fejlesztés megjelenítését, az erkölcsi-etikai problémákkal kapcsolatos véleményformálást, az egészségtudatos magatartásformák nyomon követését, a testkultúra értékeinek közvetítését egyaránt segíti. Fontos eszköznek tartjuk a testnevelés, testmozgás és sport jelentőségének hosszú távú tudatosításában, az elköteleződésben.

A tanulói feljegyzésekkel, naplóval kapcsolatban nagyon körültekintően kell eljárunk, ha azt értékelési módszerként kívánjuk felhasználni. Ezek a munkák lehetnek egy nagyobb egység, például egy tanulói projekt

vagy portfólió részei, amely így a nagyobb egység értékelésébe számít bele. **Fontosnak tartjuk, hogy a tanítványok szeressék vezetni a tesinaplójukat.** Adjanak neki egyéni stílust, dekorálják számukra kedves módon, ezért a szöveges részek mellett rajzok is bekerülhetnek a füzetbe! Ez természetesen nem testnevelésórai feladat, heti-kétheti rendszerességgel vigyék haza a füzetüket, mutassák meg a szüleiknek, és nyugodtan írjanak bele feljegyzéseket. Olyan közeget kell teremnünk, ahol őszintén, nyíltan, frusztráció nélkül írhatják le gondolataikat, érzéseiket, véleményüket.

A pedagógus visszacsatolása ez esetben is nélkülözhetetlen, amelyet a diáknaplók ellenőrzése, elolvasása és nagyon rövid, akár egyszavas értékelése (pl. kiváló, nagyszerű) kövessen. A diáknapló vezetését érdemes konkrét, az adott órára vagy hétre vonatkozó kérdésekkel szisztematikusan irányítani az adott témaegység céljaihoz illesztetten.

A füzet a házi feladat elkészítését is támogathatja, annak dokumentálásában is szerepet kaphat, mint ahogy **a feljegyzések írása hasznos időtöltést jelent a felmentett tanulók számára is.**

Technikailag érdemes a füzeteket bent tartani a tanárban, az iskolában, így az nem marad otthon, azonnal és bármikor hozzáférhető. Ugyanakkor ezekben a füzetekben egy sor személyes információ is megjelenik, amelyet fokozott gondossággal kell kezelnünk.

Értékelésekor elsősorban az ellenőrző lista a javasolt adatgyűjtési eljárás, amellyel csak azt ellenőrizzük, hogy bizonyos elemeket, naplórészeket elkészített a tanuló vagy sem. Minőségi értelemben érdemjeggyel ellátni a füzetet nagyon nem javasoljuk.



16.13. kép: A diákok óra végi feljegyzést végeznek

16.16. Házi feladat

A **házi feladatok** olyan mozgással, olvasással vagy írásban megoldható feladatok, amelyeket a diákoknak általában az iskolán kívül (de mindenképpen tanórán kívül) kell megoldaniuk.

A házi feladatok szerepével kapcsolatban jelentős vita bontakozott ki a hazai és nemzetközi szakirodalomban. Egyesek szerint a rendszeres házi feladat jelentősen hozzájárul a tanulók motiváció- és érdeklődésvesztéséhez, és negatívan befolyásolja a családi légkört (lásd Kohn, 2006; Bennett és Kalish, 2006). Mások szerint a házi feladatok jelentős mértékben hozzájárulnak a magasabb tanulói teljesítményhez, amelyet kutatások is igazolnak (Cooper és mtsai., 2006). Az „egészséges” mértékű házi feladatok módszertani beépítésével kapcsolatban *Marzano* és *Pickering* (2007) az alábbi általános – kutatásokon alapuló – elveket javasolják figyelembe venni.

1. A házi feladatot célszerűen jelöljük ki! Ez azt jelenti, hogy olyan tartalmakat, készségeket gyakoroltassunk, ismertessünk meg, amelyeket a tanítványok önállóan is képesek feldolgozni. Tegyük lehetővé, hogy a házi feladat minél inkább be tudja kapcsolni az egyéni érdeklődést, amihez érdekes feladatokra van szükség!
2. Olyan házi feladatot jelöljünk ki, amelyet biztosan képesek megcsinálni a tanulók! Mind mennyiség, mind nehézség szempontjából teljesíthető legyen, ugyanakkor kihívást is jelentsen!
3. Megfelelően vonja be a szülőket a tanulásba! Ne igényelje, hogy a szülők tanárként lépjenek föl, vagy a feladatok állandó ellenőreként jelenjenek meg!
4. A házi feladat legyen rövid idő alatt elkészíthető, és ne vegyen el sok időt a családi élettől!

A testnevelésórák kapcsán a házi feladatok nem szokványos feladatok. Nem ismerünk olyan hazai kutatást,

amely azt vizsgálta volna, hogy a házi feladatok mennyire elterjedtek. Saját tapasztalataink szerint a pedagógusok egy része él a házi feladat lehetőségével. Ennek hatékonysága azonban – az oktatási folyamatba ágyazottságot és a tanulást támogató szerepet figyelembe véve – erősen kérdéses. A nemzetközi szakirodalom is mostohán bánt eddig ennek a területnek a kutatásával. Az egyik kutatási kérdés, hogy a pedagógusok milyen arányban alkalmazzák a módszert. *Hill* (2018) szakirodalmi feldolgozásából jól látszik ennek a területnek az ellentmondásossága. A legkevesebb alkalmazási gyakoriságot, 17%-ot *Burt* (2012) talált, azonban *Mitchell* és munkatársai (2000) középiskolai tanárok körében 80% fölötti gyakoriságról számoltak be.

A tanulók testnevelési házi feladattal kapcsolatos attitűdje is igencsak különböző lehet. Ha már az iskola első időszakában megszokottá válik, hogy időnként a testneveléssel összefüggésben is jelentkezhet házi feladat, sokkal kedvezőbb attitűdök alakulnak ki. Ez különösen igaz, ha a feladatokat élvezik a tanulók, érdekesek számukra és sikeresen teljesíthetik azokat. Ettől eltérő környezetben tanulók esetében a házi feladatok el nem végzése, és a vele szembeni negatív attitűd kiütöző főleg a középiskolásoknál. Egy kutatásban például *Pantanowitz* és munkatársai (2011) azt tapasztalták, hogy a középiskolások mindössze 4%-a végezte el a kijelölt összes házi feladatot, továbbá 53%-uk egyetlen feladatot sem végzett el. Egyes tanulók szerint a házi feladat testnevelésből értelmetlen, mások szerint egyszerűen „hülyeség” (*Smith* és *Madden*, 2014). A házi feladatot vizsgáló tanulói vélemények rávilágítanak arra a problémára, miszerint a testnevelést nem tekintik azonos súlyú tantárgynak, mint a közismereti tárgyakat. Ebből fakadóan a házi feladatot gyakran jelentőség nélküli, felesleges tevékenységnek tartják.

A leggyakoribb házi feladat-típusként *Hill* (2018) a kutatások összegzéseként a fizikai aktivitást fokozó tevékenységeket (aktív házi feladat) és az ismeretszerzést

jelölte meg. Nem ismerünk olyan kutatást, amely a házi feladatként adott mozgáskészségek gyakorlásának hatását vizsgálta volna.

A kutatások ugyanakkor konzekvensen alátámasztják, hogy a fizikai aktivitásra építő házi feladatok növelni képesek az általános fizikai aktivitási szintet (lásd pl. Duncan és mtsai., 2011).

A házi feladatok egyik sarkalatos pontja, ha azt érdemjeggyel kívánja a pedagógus értékelni. Ezzel kapcsolatban lényeges, hogy jogszabályi értelemben a házi feladatnak nincs külön szabályozása. Az iskola pedagógiai programjában meg kell határozni az otthoni felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elveit és korlátait. Ennek megfelelően a házi feladatot az értékelés részévé tehetjük, aminek megfelelően annak hiányát is számon kérhetjük. Az a nézőpont azonban, amellyel az érdemjegyet mint a feladat elkészítésére kényszerítő eszközt alkalmazzuk, pedagógiailag helytelen.

A házi feladatnak a **tanulást segítő, megerősítő, ellenőrző funkciója van**, nem pedig elrettentő, attitűdromboló szerepe. Ehhez a feladatok mennyiségét és jellegét körültekintően kell megválasztani.

Javasoljuk, hogy a házi feladatokra közvetlenül ne adjunk érdemjegyet, hiányára a pótlás mindenkorai lehetőségével tekintsünk. A pontokban gondolkodó értékelési rendszerben a házi feladatok teljesítése járuljon hozzá az adott témaegység összpontszámához (akár külön kezelt bónuszpontokként), de ne legyen meghatározó eleme a végső osztályzatnak.

HÁZIFELADAT-ÖTLETEK

A diákok számára érdekes és hasznos délutáni időtöltést jelent, ha alkalomszerűen megfigyelik saját mozgásos viselkedésüket az iskolán kívüli időszakban. A 16.18. táblázatban egy, a mindennapos testmozgást nyomon követő aktivitási napló példája látható. A módszert a fittségoktatási folyamat részeként célszerű alkalmazni.

A házi feladatok tartalmának természetesen csak a fantázia szab határokat. Az internet, a digitális eszkö-

JAVASLATOK, PÉLDÁK A HÁZI FELADATOKRA

- Kövesd nyomon az okostelefonoddal/okos/órátal vagy aktivitásmérőddel a napi mozgásmennyiségedet! Mikor vagy a legaktívabb, mikor a legkevésbé aktív? Mennyi a napi és a heti lépésszámod? Hány métert mozgottál a héten?
- Keresd meg Google-térképen a hozzád legközelebbi olyan tereket, ahol mozogni tudsz! Ez lehet közpark, kondipark, játszótér, sportpálya, uszoda, fitneszterem. Jelöld be a térképen, hogy a lakóhelyedtől milyen útvonalon tudod megközelíteni őket!
- Menj le a folyópartra/tópartra a hétvégén! Gyűjts össze 30 db lapos kavicsot, és tanulj meg „kacsázni”! Hány pattanással tudtad a kavicsod eldobni az egyik és a másik kézzel? Miben más ez a dobásforma, mint a kislabdadobás? Csinálj fotót vagy videót a dobómozdulatról, és írd le a dobás jellemzőit!
- Ugróiskolázz! Találj ki egy érdekes ugróiskolát, rajzold meg krétával, és írd össze 10 különböző feladatot hozzá! Gyakorold be, és ha van lehetőség, akkor tanítsd meg valamelyik családtagodnak vagy ismerősödnek! Írd le, milyen tapasztalatokat szereztél, miközben tanítottad a feladatot!
- Keresd a YouTube-on három, számodra nagyon érdekes sportversenyt! Képzeld el, hogy újságíró vagy, és a három versenyről kell tudósítanod! Maximum 1 oldalban írd meg egy újságcikket a 3 versenyről! Választhatsz olyan megoldást is, ahol diktafon segítségével szóban tudósítasz, vagy videó segítségével televíziós adást készítesz. Az időkeret maximum 2 perc.

zök felhasználása számtalan lehetőséget kínál arra, hogy a testnevelésóra tananyagához illeszkedő, önállóan vagy a családdal együtt is megoldható, megvalósítható feladatokat találjunk ki.

Ne feledjük! A házi feladat alapvető funkciója, hogy támogassa az adott tananyag elsajátítását, mélyebb megértését, amit érdekes, teljesíthető és a mindennapi életben is értelmet nyerő feladatok segítenek.

MOZOGJ MINDEN NAPI! – AKTIVITÁSI NAPLÓ

Házi feladat

Dátum:

Feladat:

1. Minden este, lefekvés előtt gondold végig, hogy mit sportoltál, mozogtál az iskolán kívül aznap!
2. Ha egy adott testmozgással legalább 20 percet töltöttél, akkor tegyél egy mosolygós arcot a megfelelő helyre!
3. Hétfőn beszélj meg a szüleiddel ezt a feladatot, és mindennap, a nap végén közösen töltsétek ki a naplót!
4. Törekedj rá, hogy mindennap legalább 60 percet tölts aktív testmozgással!

Név:

Osztály:

Aktivitás	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat	Vasárnap
játszótér (mászókák)							
fogócska							
séta/túrázás							
futás							
roller/bicikli							
görkori/-deszka							
foci/kidobó							
kosárlabda / célba dobás							
tollas/tenisz							
pingpong							
úszás/strandolás							
tánc							
ugrókötél/ugróiskola							
sportedzés							
egyéb							

Aláírásod:

16.18. táblázat: Házi feladatként elvárt heti fizikai aktivitási napló – példa

16.17. A tanulói portfólió

A **portfólió** a tanulóink munkáinak rendszerezett gyűjteménye, amely reprezentálja egy adott tanulási időszak teljesítményeit, alkotásait. A módszer rendkívül hatékonyan segíti a tanulási folyamatot, mivel nem csupán a pillanatnyi teljesítményről ad visszajelzést, hanem áttekinthetővé teszi a diákok számára is a teljes tanulási folyamatot.

A **portfólió jellemzői** között *Lund és Kirk* (2019) a következőket emeli ki:

1. rugalmas és multidimenzionális értékelési módszer;
2. a tanulói előrehaladást, fejlődést, a tudásszerzés folyamatát és eredményét dokumentálja;
3. aktív tanulói részvételt tesz lehetővé a tanulási folyamatban a választhatóságon, önértékelésen és önreflexión keresztül;
4. a tanulási célok elérését folyamatos visszajelzések és értékelés segíti;
5. motiváltabb tanulói és pedagógusi tevékenységet eredményez;
6. a tanulók portfólióinak bemutatásával nemcsak a tanulók eredményeinek bemutatása történhet meg, hanem a testnevelési program is népszerűsíthető az iskolában.

A **portfólió típusai** reflektálnak azokra a célokra, amelyek érdekében a portfóliók készülnek. A portfólió céljának meghatározásával az alábbi portfóliótípusok hozhatók létre:

- munkaportfólió;
- minősítési (értékelési) portfólió;
- tematikus portfólió;
- többéves portfólió;
- csoportportfólió;
- elektronikus portfólió.

A **munkaportfólió** a tanulók egyéni munkáinak, feladatlapjainak, videóinak stb. napról napra, hétről hétre történő gyűjtése. A gyűjtés tanulónként, önálló map-

pákban történik. Ebből a gyűjteményből válik lehetővé időszakosan az értékelési portfólióhoz szükséges reprezentatív munkák kiválasztása, összeillesztése.

A **minősítési vagy értékelési portfólió** egy adott témaegység vagy hosszabb időszak során megvalósított és összegyűjtött produktumok reprezentatív összeállítása. A minősítési portfólióban a tanulók meghatározott tanulási célokkal összefüggésben állítják össze a munkáikat annak érdekében, hogy demonstrálják a megszerzett tudásukat, fejlődésüket. A minősítési portfólió komoly felkészülést és tervezést igényel, amelynek bemutatása a pedagógus mellett a társak, más szakos tanárok bevonásával is megtörténhet. A portfóliók kiállításuk ugyanakkor a testnevelési programunk népszerűsítését is szolgálja.

A **tematikus portfólió** tipikusan egy témaegység során kitűzött tanulási célok és tananyagfeldolgozás folyamatát dokumentálja egy specifikus tartalom mentén.

A **többéves portfólió** – nevéből fakadóan – több éven átnyúlóan mutatja be egy diák tevékenységrendszerét, munkáit. Ebben a portfóliótípusban a tanulók például bemutathatják egy adott sportágban történő fejlődésüket, ismeretbővülésüket. A többéves portfólió ugyanakkor minősítési célokkal is készülhet, amelyet egy adott nevelési-oktatói szakasz végére készít el a tanuló. Az érettségi vizsga egy lehetséges alternatív megoldásában a portfóliókészítés és -bemutatás ilyen típusú, többéves portfólióból is megvalósulhat (amely jelenleg nem része az érettséginek).

A **csoportportfólió** több tanuló által elkészített, egy meghatározott csoport tanulását bemutató munkagyűjtemény. A csoportportfólió elemeinek kiválogatásáról a csoport tagjai együtt hoznak döntést, amelyben az egyéni munkák mellett a csoport által megvalósított feladatok is teret kaphatnak. Ez a portfóliótípus az egyéni portfóliókészítés folyamatát is segítheti azáltal,

hogy a közös gondolkodás és a csoportmunka olyan ötleteket is felszínre hoz, amely egyéni szinten nem feltétlenül merül fel.

Az **elektronikus portfólió** olyan portfóliótípus, amely IKT-eszközön teszi lehetővé a portfólió gyűjtését és elkészítését. A tanulói munkák, feladatlapok, teljesítmények digitalizálása (pl. szkennelés, fotók, Word-dokumentumok, táblázatok, diagramok, kisfilmek, fényképek, blog, weblap) és összefűzése egy bemutatóvá olyan kompetenciák fejlesztését is szolgálják, amelyek ma már nélkülözhetetlenek a munkaerőpiacon. Az elektronikus portfólió előnye még, hogy az időről időre bővíthető, és online felületre történő feltöltéssel nem veszhet el. Bárhol és bármikor fejleszthető, kezelhető, megtekinthető.

A **portfólió tartalmi** lehetnek például:

- tesifüzet, tesinapló;
- tanult mozgásformák végrehajtásának kisfilmjei, akár a fejlődés bemutatásával és a gyakorlati folyamat dokumentálásával;
- tanult ismeretek gyakorlatban, mozgásban történő megjelenítése;
- fényképek, rajzok;
- újságcikkek, videók;
- feladatlapok, dolgozatok;
- élménybeszámolók;
- fittségi eredmények és fizikai aktivitási naplók;
- projektdokumentumok, egy-egy tanulói projektben betöltött szerep megjelenítése;
- iskolán kívüli tevékenységek bemutatása,
- értékelési célú feladatok;
- esszék, elemzések, fogalmazások a testnevelés és sport világából;
- önreflexiók;
- egyéb tanulói munkák.

Ahogy bármilyen értékelési formát, úgy a portfólió tartalmi elemeit is meg kell előre tervezni. A célszerű használat érdekében *Davies* (2000) nyomán a következőket javasoljuk.

1. Maradj a portfólió eredeti céljánál!

- 2.** A portfóliókészítés folyamata legyen egyszerű, kezdj kevés tartalommal egy-egy szűkebb témakörre koncentrálv!
- 3.** Nincs egyféle megoldás a portfólió készítésben. Próbáld a neked megfelelő módot megtalálni!
- 4.** Az írott anyagok mellett tartalmazhat digitális anyagokat.
- 5.** Kérdezd meg a tanulót, miért pont az adott dolgot választotta a portfóliójához!
- 6.** Biztosíts önállóságot a gyerekeknek! A portfólió az ő tanulási folyamatuk dokumentálása.

Lényeges, hogy a portfólió elkészítésével a tanuló megszerezze és válogassa a munkáit annak érdekében, hogy a tanulását és egyéni fejlődését mutassa be. Ez megkönnyíti a mi munkánkat is, hiszen jelentősen lecsökkenti a portfóliók áttekintésével és értékelésével eltöltött időt. Ebből fakadóan, a portfólió nem az összes elkészült munka összefűzését jelenti – ahogy arra már korábban utaltunk.

A portfóliókészítés komoly gondolkodást, tervezést és időráfordítást igényel a tanulók és pedagógus részéről egyaránt. Technikailag fontos, hogy a portfóliók hozzáférhetőek legyenek, ezért érdemes összekapcsolható dossziékat, elektronikus portfólió esetén online elérhető munkamappákat rendszeresíteni. Ebbe lehet folyamatosan gyűjteni az anyagokat. Felső tagozatban és középiskolában a digitális lehetőségek kihasználásával javasoljuk az elektronikus portfólió alkalmazását.

A munkaportfólióból készített minősítési portfólió szummatív értékelésként is alkalmazható, amihez a pontozást vagy értékelőtáblát javasoljuk adatgyűjtési eljárásként. A portfólió önálló bemutatásával a társak, de akár más tanárok és szülők számára is érdekes programot kínálhatunk.

A portfólió bemutatására tervezzünk külön időkeretet, amely során tanulónként maximalizáljuk a bemutatók időkeretét! Ez esetben maga a portfólió tartalmi elemei, összeállítása, az előzetes kritériumoknak történő megfelelése, a bemutató minőségi jegyei, továbbá a be-

mutató előadás stílusa egyaránt számítsanak bele az értékelésbe.

A portfólió alkalmazása a tanítók számára sokkal egyszerűbb feladat, mint a testnevelőknek. Ennek oka a tanított osztályok mennyisége. Egy-egy osztály portfólió dossziéit sokkal könnyebb tárolni és kezelni, mint hat-nyolc osztályét. Ebből fakadóan a portfóliókészítést érdemes egy-két osztállyal elkezdni, illetve meghatározott évfolyamokon rendszeresíteni annak érdekében, hogy még kezelhető munkamennyiséget vállaljunk.

A portfólió szummatív értékelési célokra is felhasználható, amivel a félévi, egész éves vagy éveken átnyúló tevékenységét mutatja be a tanuló. A módszer a testnevelés érettségi vizsga egy lehetséges és korszerű összetevőjét is kínálja.

Az értékelés kapcsán kiemelendő, hogy a portfólió egy folyamatosan bővülő kollekció, amelynek lehetnek olyan állomásai, ahol érdemes részértékelést tartani. A részértékelés segít áttekinteni az adott témaegység során tanultakat, és felkészülni a következő témaegység feladataira. Ezzel elkerülhető, hogy csak egy nagyobb időszak végén (pl. félév vége vagy év vége) adjunk egy lezáró osztályzatot a munkára. Az esetleges félreértések így már a folyamat közben kezelhetők, amivel a fejlesztő értékelési funkció válik dominánssá.

A portfóliókészítés átgondolt előkészítést és feladatki-jelölést igényel a pedagógus oldaláról. Ennek a folyamatnak a sarokkövei a következők (Lund és Kirk, 2019 nyomán).

1. A tanulási célok kijelölése, amelyet a portfólióval értékelni kívánunk.
2. A portfóliókészítéshez szükséges iránymutatás elkészítése és kommunikációja a tanulók számára (időkeretek, ellenőrzési időpontok, tartalmi és formai összetevők, tárolási és adminisztrációs nyomonkövetési dokumentum, egyéni megoldási lehetőségek, értékelési szempontok).

3. A tanórai időkeret rugalmas kezelése annak érdekében, hogy a tanulók időnként dolgozni tudjanak a portfóliójukon.
4. Változatos tanuláértékelési módszerek és feladatok lehetőségének biztosítása a portfólióhoz.
5. A tanulók portfóliókészítésének folyamatos irányítása, segítése.
6. Az elkészült portfóliók bemutatási lehetőségének (elsősorban csoportokban) biztosítása.

A portfóliók pedagógus általi értékelésekor az alábbi kiemelt szempontok figyelembevétele szükséges.

- Formai, szerkezeti felépítése (cím, tartalomjegyzék, elemei).
- Tartalmi elemeinek megfelelése az előzetes kritériumokhoz. (Mit kellene tartalmaznia, hány darabot, milyen feladatokat?)
- Tartalmi elemeinek minőségi jegyei. (Illeszkedése a kijelölt tanulási célokhoz, az egyéni fejlődés, erőfeszítés bemutatása, az elért eredmények, produktumok szemléltetése.)
- Tanulói reflexiók, magyarázatok és indoklás az egyes tartalmi elemek kiválasztásához.
- Prezentációjának formai és tartalmi elemei, kommunikációja.

A 16.19. táblázat portfóliópéldája középiskolások rövid távú fittségi programtervezését segítő, értékelési célú feladat. A portfólió elkészítésének tanári oldalát mutatja be, ahol megjelenik a portfólió célja, a feladat, az elkészítés tartalmi szempontjai, az elkészítéshez javasolt eszközök és az értékelés kritériumai, pontozása, a leadás feltételei.

A portfólió előkészítésébe bátran vonjuk be a diákokat! A célok, eszközök, tartalmi elemek és az értékelési módszer kialakítását kérdéseken keresztül, közösen is végzhetjük. Ebben az esetben előkerülhetnek olyan szempontok, amelyekre nem gondolunk, de a tanítványaink szempontjából lényegesek. A közös feladatalkotás pedig motivációs szempontból is hatékony megoldást jelent.

Cél

A digitálisan elkészítendő portfóliód célja, hogy bemutasd, képes vagy a fittségi állapotod nyomon követésére a NETFIT® tesztjei segítségével. Érted, hogy melyik tesztet pontosan hogyan kell végrehajtani és önmagadnak felmérni. Ki tudsz tűzni magadnak fittségi célokat, és képes vagy egyéni edzésprogramot kialakítani a célod elérése érdekében a félév során.

Feladat

Az egyik fittségi profilt kiválasztva tervezz önálló edzésprogramot, és valósítsd meg 8 hetes időkeretben!

A portfóliódban a következő összetevőkre kell kitérned!

1. Miért fontos az egészség szempontjából a megfelelő fittségi állapot?
2. Melyik fittségi profilt választottad és miért?
3. Hogyan készültél fel a kezdeti állapotfelmérésre?
4. Mely tesztekkel mérted fel magad, és azokat hogyan kellett pontosan végrehajtani?
5. Mi alapján és milyen fejlődési célt tűztél ki magad elé?
6. Miről szólt az edzésprogramod, hogyan építetted fel?
7. Milyen nehézségek adódtak közben?
8. Sikerült-e fejlődést elérned? Ha igen, azt mutasd be a NETFIT® tanuló felületén!

A portfólió elkészítéséhez javasolt eszközök:

kisvideó, NETFIT-honlap, diaszor, beszámoló, NETFIT® mérési jegyzőkönyv, diagram, fáradásérzet pontozása, edzésnapló, edzésapplikáció, egyéb, általad választott megoldás

Az értékelés az alábbi kritériumok mentén történik – összes elérhető pontszám: 46 pont + 8 pont

- A portfóliód mind a 8 összetevő válaszait tartalmazza. (16 pont)
- A fittségi tesztek végrehajtásai pontosak. (5 pont)
- A választott fittségi profil és az edzésprogram összhangban van, a gyakorlatok azt a képességet fejlesztik, amit szeretnél fejleszteni. (5 pont)
- Az edzésprogram fokozatosan növekvő terheléssel valósul meg, amely hetente változik. (10 pont)
- A portfóliód digitálisan készül, és bemutatása pontosan 5 percet vesz igénybe. (10 pont)
- Plusz 8 pontot szerezhetsz, ha folyamatosan vezetsz edzésnaplót, és ez megjelenik a műben.

A megvalósítás időszaka:

március 1. – május 15.

A leadás határideje és formája:

május 25., az e-mailemre megküldött YouTube-linkkel vagy fájlal

Ha kérdésed van bátran fordulj hozzám 😊!

Jó munkát!

16.18. A projekt

A projektpedagógia testnevelésórákon történő alkalmazására az oktatási stratégiáknál már kitértünk, ezért itt csak a legfontosabb tudnivalókat foglaljuk össze (lásd 4. fejezet). A projektben részt vevők létszáma szerint megkülönböztethetünk egyéni projektet és csoportos projektet.

Az **egyéni projekt** a tanulók önálló tervezését és megvalósítását igénylő feladatokat foglal magában, amelyek a kitűzött tanulási cél érdekében tipikusan több órán keresztül, illetve tanórán kívüli tevékenységek segítségével valósulnak meg.

A **csoportos projektek** során a diákok általában egy olyan közös feladaton dolgoznak együtt, amihez mindenki az egyéni érdeklődésének, képességeinek, tudásának megfelelően illeszti a saját projektrészét, így segítve a közös munka elkészülését.

A projektek előkészítése és elkészítése több szakaszra bontható. Ezek:

- a projekt céljának, témakörének és az elérendő tanulási céloknak a meghatározása;
- a projekt tartalmi felbontása, a szükséges erőforrások, eszközök meghatározása;
- a tanulócsoporthoz megszervezése, a feladatok megbeszélése;
- a projekt kivitelezése a gyűjtéstől a produktum összeállításáig;
- a projektmunka bemutatása;
- a projektmunkák értékelése.

A projektfejlesztés folyamatában az előrehaladás dokumentációjára alkalmas megoldás a **projektnapló**. A projektnapló segítségével egyénileg, csoportonként vagy osztályszinten adminisztrálhatók a tapasztalatok, a felmerülő problémák vagy éppen az adott projekttel való előrehaladásának, a további feladatok jelölése. Ahogy más módszerek esetében, a projekteknel is hasznos az

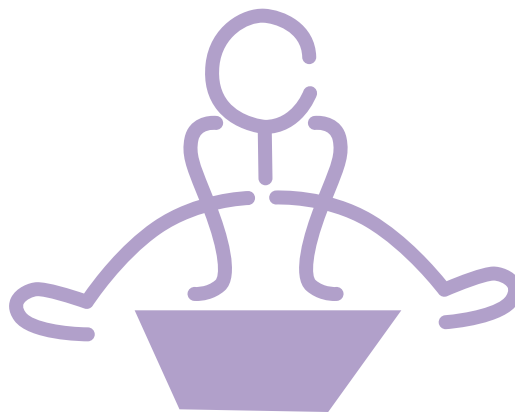
online vezetett projektnapló, ahol a csoportok számára nyilvánosan követhető a projektfejlesztés folyamata.

Gyakori projekttemakörök a testnevelésben:

- a bemelegítés;
- a testmozgás egészségügyi jelentősége;
- egyéni és csoportos fittségi tervezés;
- sportági tartalomfeldolgozás (történet, szabályok, felkészülés, technikák, taktikák, játékok, versenyek, szabadidős felhasználás, világversenyek);
- olimpizmus;
- tánc;
- bajnokságok, versenyek szervezése;
- önkéntesség a sportban;
- tudományos kutatási projektek;
- a sportszerűség jelentősége.

A projekt egyik sajátossága lehet, hogy túlmutathat a tantárgyi kereteken, ezzel pedig interdiszciplináris keretet ölthet.

A projekt zárásaként a tanulók és a pedagógus közösen, mindenkinek egyenlő esélyt adva bemutatják a projektek eredményeit. Az értékelés során az előzetes kritériumoknak megfelelően, pontrendszerben, ellenőrző listán, értékelőskálán vagy értékelőtáblán történhet az adatgyűjtés.



Összefoglalás

Az alternatív, elsősorban a tanulást támogató értékelési módszerek segítségével a motoros, a kognitív és az affektív tanulási szférára vonatkozóan is gyűjthetünk adatokat és tényeket a diákok tanulásával összefüggésben. A leggyakoribb módszertani megoldás a pedagógus általi megfigyelés és értékelés, amely intuitív és szisztematikus alaptípusokkal rendelkezik.

A megfigyelésekből származó információk gyűjtése hozzájárul a tanulás objektív, tényekre támaszkodó nyomon követéséhez, a tanulási teljesítmény megítéléséhez. Ebben az anekdotikus feljegyzés, az eseményrögzítés, az időintervallumos adatrögzítés és az időtartam-alapú adatrögzítés segítheti a megfigyelőt. A pedagógus megfigyelési tevékenysége mellett markáns szerepe van az ön- és társmegfigyelésnek, amely a szükséges viszonyítási szempontoknak megfelelően az alapját képezi az ön- és társértékelésnek. Annak érdekében, hogy a korszerű módszertan által szem előtt tartott egyéni tanulási útvonalak lehetővé váljanak, rendszeresen élnünk kell mindkét formával.

Tipikusan a motoros szféra értékelését teszi lehetővé a fizikai aktivitási szint és a pulzus monitorozása, az eseményfeladat és a tanulói mozgásproduktumok értékelése. Az előzetes ismeretek, illetve az ismeretelsajátítás értékelését valósíthatjuk meg a kezdő- és zárófeladatlapok, a multimédia-feladatok és kiselőadások, alkotások, zárt és nyílt kérdések segítségével.

A szerepjáték az erkölcsi nevelés területéhez kapcsolódik. A tanulói feljegyzések és a tesinapló a tanórák, edzések érzelmi és szociális területén lezajlott élmények feldolgozását teszik lehetővé.

Végül a komplex értékelési célú feladatok közé tartoznak a portfóliók és a projektfeladatok.

Egyes értékelési módszerek a fentiek közül alkalmazhatók feltáró, fejlesztő és szummatív céllal egyaránt.





A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Miért hasznos a pedagógiai megfigyelés?
2. Képzeld el, hogy egy testnevelésórán tanít! Próbálja lejegyezni egy 10 perces órarész történeteit! Milyen típusú tanulói tevékenység megfigyelése történhet?
3. A példák alapján készítsen egy szisztematikus megfigyelési lapot egy szabadon választott területre vonatkozóan!
4. Milyen következtetésekre juthatunk, ha a diákokat szabad játék közbeni figyeljük meg? Befolyásolhatja-e ez egy testnevelésóra vagy sportfoglalkozás későbbi tartalmát?
5. Válasszon egy mozgásformát, és készítsen ön-értékelő lapot!
6. Keressen a YouTube-on egy testnevelésóra részletet, ahol játéktevékenység zajlik! Készítsen rá egy megfigyelési lapot az adott játék 2-3 kritikus tanulási szempontjával!
7. Milyen multimédia-eszközök felhasználására van lehetősége? Hogyan alkalmazhatók ezek fejlesztő értékelésre?
8. Fogalmazzon meg 5 db zárt és 5 db nyílt kérdést egy választott tananyaggal kapcsolatban!
9. Miben befolyásolja a kérdéseink megfogalmazását Bloom kognitív taxonómiája?
10. Sorolja fel a fejezetben tanult értékelési módszereket tanulási területenként!
11. Milyen kiemelt szempontokat kell figyelembe vennie, amikor házi feladatot kíván adni a tanórákon?
12. Készítsen egy eseményfeladat-leírást a fejezet mintaleírása alapján!
13. Miért hasznosak a tanulói portfóliók, hogyan alkalmazná alsó tagozatban, felső tagozatban és középiskolában?
14. Milyen típusú portfóliókat ismer, és melyek azok fő jellemzői?
15. Milyen típusú értékelési célú feladatot jelölne ki teljesen digitális oktatás során? Miért?

Irodalomjegyzék a 16. fejezethez

Behets, D. (1993). Systematic observation training for preservice physical education teachers. *The Physical Educator*, 50(2), 87.

Bennett, S., & Kalish, N. (2006). *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. New York, NY: Crown Publishers.

Burt, D. (2012). *The prevalence, beliefs, and instruction of using physical education homework as reported by physical educators in Arkansas* (Doctoral dissertation). Theses and Dissertations. 485. <http://scholarworks.uark.edu/etd/485>

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.

Csányi Tamás (2013). *Játékatlasz óvodásoknak és kisiskolásoknak. A mindennapos mozgásra ösztönzés egy hatásos eszköze*. In Csányi Tamás, Pappné Gazdag Zsuzsanna, Vass Zoltán (Eds.), *Testnevelés, testmozgás. Segédanyagok, ötletek, foglalkozástervek a 3–10 éves gyermekek mozgásfejlesztéséhez* (pp. 1–12). Budapest: Raabe Kiadó.

Csányi Tamás (2011). *Az iskolák fizikai aktivitást támogató pedagógiai hatásrendszere (9–12 éves gyermekek longitudinális vizsgálata)*. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Davies, A. (2000). Seeing the results for yourself: A portfolio primer. *Classroom Leadership*, 3(5), 4–5.

Davis, L. (2018). ComPETence in Educational Gymnastics: Shaping PETE Students' Attitudes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 41–46.

Duncan, S., McPhee, J. C., Schluter, P. J., Zinn, C., Smith, R., & Schofield, G. (2011). Efficacy of a compulsory homework programme for increasing physical activity and healthy eating in children: the healthy homework pilot study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 1-10.

Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hill, K. (2018). Homework in physical education? A review of physical education homework literature. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(5), 58-63.

Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. New York, NY: Lifelong Books.

Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2010). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2019). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership*, 64(6), 74-79.

Mitchell, M., Stanne, K., & Barton, G. V. (2000). Attitudes and behaviors of physical educators regarding homework. *Physical Educator*, 57(3), 136.

Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1999). *Assessment in game teaching: Assessment Series K-12 Physical Education*. Reston, VA: NASPE, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Nilges, L. M. (1999). Refining skill in educational gymnastics: Seeing quality through variety. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(3), 43-48.

Pantanowitz, M., Lidor, R., Nemet, D., & Eliakim, A. (2011). The Use of Homework Assignments in Physical Education among High School Students. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(1), 48-53.

Smith, M., & Madden, M. (2014). Middle School Students' Reactions to the Implementation of Active Homework in Physical Education. *Global Journal of Health & Physical Education Pedagogy*, 3(2), 121-136.

Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.

Tanaka, H., Monahan, K. D., & Seals, D. R. (2001). Age-predicted maximal heart rate revisited. *Journal of the American College of Cardiology*, 37(1), 153-156.

Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.

Vass Zoltán (2020). *Mozgásfejlődés, mozgástanulás, mozgástani-tás – Elméleti alapok és módszertani megfontolások*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

Watkinson, J. (2010). *Let's Play. Promoting Active Playgrounds*. Champaign, IL: Human Kinetics.

JOGSZABÁLYOK

Általános Adatvédelmi Rendelet (EU 2016/679)

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

<https://www.assesslinkpe.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=80WuRfaRl14&t=6s>



17

A DIAGNOSZTIKUS ÉS A SZUMMATÍV ÉRTÉKELÉS



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A diagnosztikus értékelés funkciói, módszerei és megvalósításának lépései
- A szummatív értékelés helye az oktatási folyamatban
- Az osztályozás mint szummatív értékelési forma értelmezése
- Az osztályozás mellett és ellen szóló érvek
- Vitatott osztályozási megközelítések
- A szummatív értékelés jogi háttere
- A szummatív értékelés normaorientált és kritériumorientált megközelítései
- Egy osztályozási rendszer kialakításának szempontjai
- Egy témaegységben mutatott tanulói teljesítmény értékelése
- A pontrendszer alapú osztályozás
- A szummatív, szöveges értékelés a testnevelésben

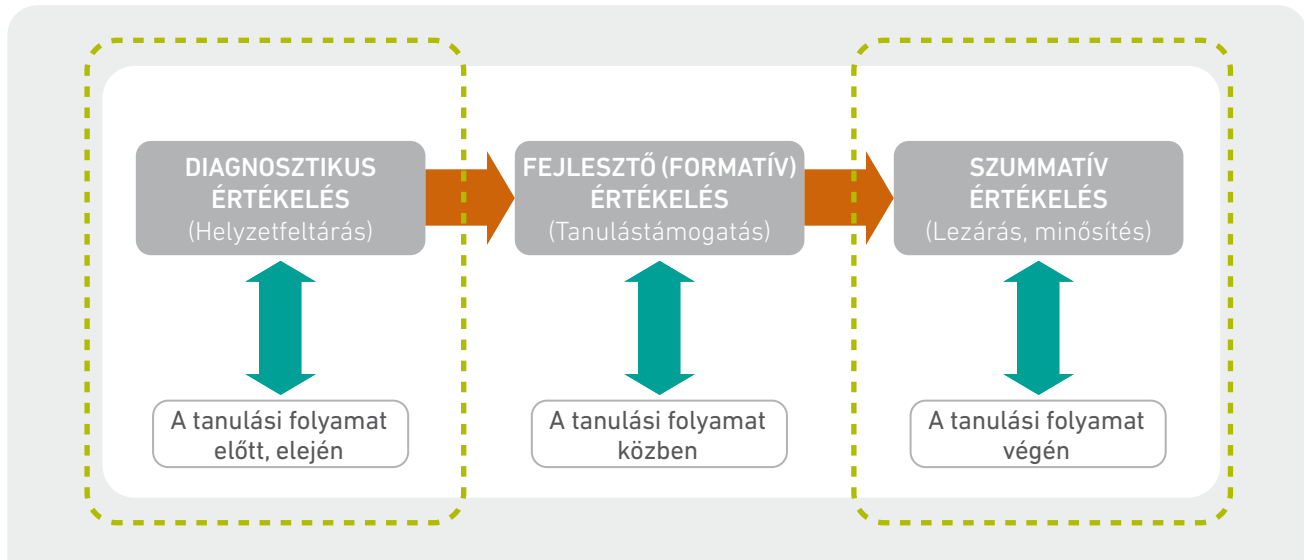
Az értékelés általánosságban számos meghatározó funkciót lát el az oktatásban. Elsődleges funkciója, hogy a tanulási folyamatot támogatva és annak eredményeit felhasználva informálja az érintetteket. A tanulók és szülők számára a tanulmányi előrehaladás és a teljesítmény kapcsán kínál visszajelzést, miközben a tanítás hatékonyságáról is szolgáltat információkat. A tantervekben megfogalmazott tanulási célok (követelmények) teljesítésének eredményesség-

ge és kiértékelése lehetővé teszi az oktatási folyamat felülvizsgálatát, amely segítségével a pedagógusok döntéseket tudnak hozni saját tanítási tevékenységük fejlesztésére nézve. Végző soron pedig tájékoztatja az iskolák és tankerületek illetékeseit egy-egy tantárgyi program bevalásáról.

Korábban részleteztük, hogy az oktatási folyamat különböző időpillanataiban alkalmazzuk a diagnosztiki-

kus, a fejlesztő (formatív) és a szummatív értékelést, amelyek közül a folyamat kezdetén, bemenetkor a diagnosztikus, kimenetkor pedig a szummatív értékelés kerül előtérbe (17.1. ábra).

Ebben a fejezetben az előző fejezetek ismeretrendszerére építve a diagnosztikus és a szummatív értékelés szakdidaktikáját vesszük górcső alá, amellyel le is zárjuk az értékeléssel összefüggő terület tárgyalását.



17.1. ábra: A diagnosztikus és a szummatív értékelés helye a tanítási-tanulási folyamatban

17.1. A diagnosztikus értékelés

Annak érdekében, hogy egy tanítási-tanulási folyamat, illetve fejlesztőmunka kiindulópontjai meghatározhatók legyenek, fel kell tárunk, hogy hol tartanak a tanítványaink. Erre építve lehetséges ugyanis a megalapozott pedagógiai folyamattervezés, amely jelentős mértékben befolyásolja, hogy kinek, mit és miként, valamint mikor oktattunk.

Az előzetes ismeretek, tapasztalatok és a bemeneti tudásszint, állapot feltárását szolgálja a **diagnosztikus értékelés**. Ezt az értékelési formát gyakran nevezik feltáró, illetve bemeneti értékelésnek.

17.1.1. A diagnosztikus értékelés funkciói

A diagnosztikus értékelés funkciói a tanulócsoporthoz (osztályok) szintjén az alábbiak:

- meghatározhatóvá teszi a csoport egy adott területre vonatkozó előzetes ismereteit, tudásszintjét (kész-

ségszintjét) annak érdekében, hogy az optimális kihívás szintjéről indulhasson az oktatási folyamat;

- segíti az oktatási folyamat tervezését, hiszen a kiindulási értékek alapján reális tanulási célok tűzhetőek ki, és a célok eléréséhez vezető út is pontosabban kialakíthatóvá válik;
- támogatja az előzetes szempontok alapján homogén, illetve heterogén csoportok vagy tanulópárok kialakítását;
- segíti egy tanulási folyamat hatékonyságának értékelését, hiszen a bemeneti értékek alapján nyomon követhetővé válik a fejlődés mértéke.

EGYÉNI SZINTEN:

- beazonosíthatóvá teszi a kimagasló vagy a lemaradó, speciális fejlesztést (különleges bánásmódot) igénylő tanulókat;
- segíti az eltérő tanulási útvonalak lehetőségeinek megtervezését;

- megalapozza az egyéni fejlesztési programok felépítését azáltal, hogy kiindulási értékeket határoz meg;
- hozzájárul a személyiségfejlesztési folyamathoz, mivel objektív alapot ad a fejlődéshez, a tanulási teljesítmény megítéléséhez.

A diagnosztikus értékelés szerepe azonban nem csupán a pedagógus információszerzésére korlátozódik. A tanítványok számára is fontos alapinformációkat hordoz, hiszen a kiindulási értékek birtokában ők is nyomon tudják követni a tanulásuk, a fejlődésük mértékét, ütemét. Ez a személyiségfejlesztés szempontjából is kiemelkedő fontosságú, hiszen így támogatni tudjuk többek között az önbizalom, az énhatékonyság, pozitív énkép és önértékelés, az autonóm motiváció és a fejlődési szemlélet kialakulását, formálódását.

A diagnosztikus értékelésnek osztálytermi folyamatokon túli funkciói is lehetnek. A sztenderdizált tesztek (pl. NETFIT®, PISA, TIMMS) tipikusan oktatáspolitikai döntések, beavatkozások alapjául is szolgálnak. A fel-

vételi eljárások során megvalósított felmérések vagy egy speciális osztály vagy tanulócsoport indulásához kapcsolódó tanulói felmérés egyaránt a diagnosztikus értékelés besorolási funkcióját jelenítik meg.

17.1.2. A diagnosztikus célú tanulásértékelés során alkalmazott módszerek

A diagnosztikus értékelés kapcsán a következőkben olyan szempontokat és módszereket tárgyalunk, amelyek az oktatási folyamat kialakításához szükséges bemenetről tájékoztatnak. Ebben a didaktikai tevékenységben lényeges, hogy osztályszinten fel kell készülnünk a komoly tanulói különbségekre, s azok kezelésére. A különbségek feltárása, s ezzel a személyre szabott tanulási útvonalak biztosítása így válik lehetővé.

A testnevelés és sport oktatásának szempontjából érdemes néhány lényeges szempontot következetesen betartani a diagnosztikus értékelés megvalósításakor.



17.1. kép: Pedagógus általi megfigyelés diagnosztikus értékelési céllal

● **Ne alkalmazzunk bemeneti tesztet, felmérést akkor:**

1. ha egy tanuló mozgáskészség esetén nagyon alacsony a tanulói tudásszint vagy egyáltalán nincs mozgástapasztalat;
2. ha potenciális baleset- vagy sérülésveszély merül fel az adott feladat kapcsán;
3. ha túl nagy terheléssel jár, amire fizikailag nincs felkészülve a diák!

● **Használjunk diagnosztikus értékelést,** ha nem ismerjük a tanulócsoportunk előzetes ismereteit, attitűdjeit, motoros tudásszintjét egy adott tantervi témakör kapcsán, figyelembe véve a fentebb jelzett kizáró okokat!

A diagnosztikus értékelést célzó tevékenységünkben a legkézenfekvőbb megoldás, ha elővesszük az adott tématerülethez, mozgásanyaghoz kapcsolódó korábbi adatainkat, feljegyzéseinket. Ezek származhatnak például az előző évi megfigyeléseinkből, de akár tanulói önértékelésekből, társértékelésekből is. A korábbi értékelések alapján elevenítsük fel azt, hogy ki meddig jutott el, kinek milyen további feladatok lennének szükségesek.

Ha például a korábbi megfigyeléseinket értékelőtáblán rögzítettük, akkor könnyű dolgunk van beazonosítani a várható kezdeti teljesítményeket (lásd a 15. és 16. fejezetet). Nem szabad ugyanakkor elfelejteni, hogy a diákok nem csupán testnevelésórán fejlődnek. Például egy nyári szünet alatt is jelentős változás történhet a mozgáskivitelezésben, ami módosíthatja az előzetes várakozásainkat.

A korábbi fejezetekben áttekintett értékelési módszerek közül a motoros, a kognitív és az affektív tanulás területeinek feltárására egyaránt találunk alkalmazható megoldásokat. A motoros próbák és mozgáskészségtesztek, fittségi tesztek, a mozgásvégrehajtások kritikus mozgásszerkezeti összetevőinek megfigyelése és értékelése, az írásbeli felmérő dolgozat, különböző attitűdkérdőívek, továbbá a játéktevékenység megfigyelései a leggyakoribb módszerek.

Ne feledjük, hogy a cél elsősorban a kiindulási szintek meghatározása, így az adott értékelési módszer esetében készülnünk kell annak későbbi, oktatási folyamat közbeni és végi felhasználására egyaránt. Ezért is nagyon fontos az értékelés alapját képező adatok rögzítése.



17.2-3. kép: Az alapvető mozgáskészségek fejlettségi szintjének diagnosztikus értékelése fontos pedagógiai feladat

17.1.3. A diagnosztikus értékelés megvalósításának lépései

A korábbiakban megjegyeztük, hogy a diagnosztikus értékelés elsősorban akkor szükséges, ha nincs kellő információnk az egyén vagy a tanulócsoporthoz ismeretéről, állapotáról, tudásszintjéről. Emellett kiemeltük, hogy nem csupán a pedagógus, hanem a tanítványok számára is fontos információkat hordoz. Mivel a kimenetközpontú tantervi megközelítés szerint a kitűzött tanulási célokból vezetjük vissza az elsajátítás érdekében elvégzendő feladatokat, ezért a diagnosztikus értékelés megtervezésében azokra az összetevőkre kell koncentrálnunk, amelyek reagálnak a folyamat végére elérendő célra.

A diagnosztikus értékelés tervezésekor a következő logikai útvonalat javasoljuk szem előtt tartani.

1. **Első lépésben** tehát az adott témaegység végére kitűzött célokból kiindulva meg kell határozni, hogy mit szeretnénk feltárni. A diagnosztizálandó tudásanyag(ek)nek közvetlenül kapcsolódnia kell a kitűzött tanulási cél(ok)hoz.

Ha például a felső tagozatban az egyik tanegységünk végére egy kitűzött cél, hogy *„a tanulók zárt környezeti feltételek mellett tudjanak alkarérintéssel és kosárérintéssel folyamatosan, legalább 8-szor falhoz passzolni”*, akkor célszerű ennek a két feladatnak egy-egy próbáját bemeneti mérés-ként alkalmazni. A kiindulási értékek birtokában egyrészt átértékelhető, hogy reális cél-e a 8-8 folyamatos érintés a tanulócsoporthoz nagy részének figyelembevételével, másrészt lehetőség nyílik az egyéni célkitűzésekre (differenciált fejlődési célok megállapítására). Egy ráépülő témaegységben már az a kitűzött célunk, hogy *„3:3 elleni röplabda kisjátékban a tanulók nagyfokú sikerrel tudjanak alkalmazni alaptechnikai elemeket (alkarérintés, kosárérintés)”*. Ez esetben kijelölhetjük például a társellenőrzés módszerét, amely során egy megfigyelő a játék közbeni sikeres és sikertelen érintések számát jegyzi fel a két technikai elemre vonatkozóan, majd a témaegység végén megismétli az ellenőrzést, így

láthatóvá válik a fejlődés mértéke, és a kitűzött célokhoz viszonyított megvalósulás.

Megjegyezzük, hogy a példánk jól mutatja, az értékelendő teljesítmény és az értékelés módszereinek összhangját. Jellemző hiba ugyanis, hogy az értékelendő teljesítmény és az értékelési módszer nincs összhangban. Ha az első példa motoros próbáját alkalmazzuk ugyanígy a második példa célkitűzésének értékeléséhez, akkor a hagyományos motoros tesztekkel kapcsolatos első számú kritikával szembesülnénk. Eszerint a motoros-készség-tesztek, -próbák nem mutatják az alkalmazás közbeni valós teljesítményt. Ekkor a játéktevékenység-értékelés módszere az üdvözítő megoldás.

2. **Második lépésben** meg kell határozni a feltáráshoz illeszkedő értékelési módszert, ahogy azt fentebb is láttuk. Milyen konkrét feladat lesz az, amely alapján értékelünk?
3. Szorosan az előző feladatunkhoz kapcsolódva, **harmadik lépésben** mérlegelnünk kell, hogy a kiválasztott értékelési módszernek milyen adminisztratív feltételei vannak: mennyi időt vesz igénybe, milyen eszközökre van szükség az értékeléshez. Bemeneti értékeléskor a hosszadalmas, sok-sok órán keresztül zajló felméréseket nem szabad alkalmazni.
4. **Negyedik lépésben** át kell gondolnunk, hogy be tudjuk-e (vagy indokolt-e) bevinni tanítványainkat az értékelési folyamatba, milyen előfeltételek szükségesek az ön- és társértékelés megvalósításához.
5. Az **ötödik lépésben** meg kell terveznünk az értékeléshez szükséges adatfelvételi dokumentumot, amelyen rögzíteni lehet az értékelés során célzott információkat.
6. A **hatodik lépésben** lezajlik a diagnosztikus értékelés.

7. A **hetedik lépésben** megtörténik az adatok kiértékelése és becsatornázása az oktatási folyamat-tervbe. Erre építjük a tanulási, gyakorlási feladatok rendszerét.

8. **Végül** tájékoztatnunk kell a tanulót a bemeneti értékelés eredményéről, amely így a tanulási folyamat végére kitűzött célokkal összevetve megmutatja a pillanatnyi tudásszintet és a fejlődés irányait.

17.2. A szummatív értékelés helye és funkciói

A szummatív értékelés a pedagógusok, a diákok és a szülők számára egyaránt sarkalatos pontját jelenti az iskolai tanulásnak. A tanulók és szülők számára különösen fontos területet ez, hiszen a bizonyítványba a szummatív értékelésből származó információ (osztályzat vagy szöveg) kerül. A szülők ez alapján ítélik meg gyermekeik tanulmányait, a diákok pedig az adott időszak teljesítményének tükrét látják benne. Ebből fakadóan nagyon fontos, hogy a szummatív értékelés – különösen a félévkor és év végén – nagyhatású eleme az iskolai életnek, kiemelt figyelmet kell tehát szentelnünk a didaktikailag megalapozott, igazságos és objektív lezáró értékelés beillesztésére értékelési rendszerünkbe.

A **szummatív értékelés** elnevezésének megfelelően **összegzést, lezárást jelent, amelyet egy adott tanítási-tanulási folyamat egység során megszerzett tudás, elért teljesítmény kapcsán állapíthatunk meg** (17.1. ábra).

A tanulmányi előmenetel mellett szummatív értékeléssel látjuk el a tanuló **magatartását és szorgalmát** egyaránt, erről is szót ejtünk a későbbiekben.

A lezáró értékelési forma a pedagógiai gyakorlatban állandó vita tárgyát képezi, amelyet elsősorban a tanulói előmenetel, egyetlen értékkel történő minősítése okoz.

Mit jelent az ötös? Mit jelent a kettes? Mikor kap elégtelent valaki? Hogyan lehet az egymástól teljesen különböző teljesítményszinteket egy ötfokozatú skálán elhelyezni?

Kényes kérdések ezek, amelyekre a tanulási teljesítmény megítélése szempontjából sokféle válasz adható. Nem véletlen, hogy sok szakember a szöveges értékelés társítását szorgalmazza az osztályozás intézményéhez.

A szummatív értékelés tartalmával kapcsolatos problematika egyik fő területét jelentik azok a félreértések, sajátos tanári megközelítések, amelyek az osztályozás kapcsán elvezetnek egészen az osztályozás eltörlését szorgalmazó véleményekig, illetve az osztályozás „szükséges rosszként” való megéléséig. Ezek a nézőpontok gyakran függenek össze a pedagógus egyéni tantárgyi, pedagógiai filozófiájával (pl. mire szolgál az értékelés, hogyan igazságos az értékelés, hogyan differenciálok az értékelésben), vagy azzal a törekvéssel, hogy a rossz osztályzatok miként vetik vissza a motivációt a testnevelés élethosszig tartó motoros tevékenységekkel kapcsolatos szokásrendszer kialakításában, a mozgás megszerettetésében. Ugyanide kapcsolódik az a rendszeresen megjelenő probléma, amely szerint az érdemjegyeket büntető-fegyelmező eszközként használják, vagy a házi feladatok hiányát büntetik elégtelennel.

A hazai osztályozási rendszer egyik alapproblémája, hogy ugyanúgy, öt fokozatú skálán történik meg a tanegységek évközi értékelése, mint maga a tanegységet lezáró, félévi vagy év végi osztályzat. Később látni fogjuk, hogy a **törvényi szabályozás értelmezésében kizárólag a félévi és év végi értékelést nevezzük osztályzatnak**. Ebből két probléma adódik. Az első, hogy a témaegységek lezáró értékelése – habár didaktikai

értelemben szummatív jellegű – mégis érdemjegyként tekintünk rá. A gyakorlatban ezt leggyakrabban súlyozással oldják fel a pedagógusok, amely azt jelenti, hogy egy-egy témazáró érdemjegy kétszeres szorzóval (azaz két jegyként) számít a félévi vagy év végi osztályzatba. A másik probléma, hogy a témazáró jegyeken kívül szerzett érdemjegyek (tipikusan pl. órai munkára, mint fejlesztést célzó elemre) ugyanabban az 1-5-ig terjedő skálán besoroltak, ezáltal összemosódik a szummatív és fejlesztő értékelési funkció. A következmény pedig kedvezőtlen. Felerősödik az érdemjegyek („jegyek”) extrinsic motivációként történő felhasználása a pedagógiában, ami gyakran kiváltja a „jegyért történő tanulás” jelenségét, ezzel párhuzamosan az intrinsic motiváció átalakulását extrinsic irányba.

A KÖZTES ÉRDEMJEGEK ALKALMAZÁSA

A gyakorlatban érdemjegyként nem csupán az egész számok (1-5-ig) alkalmazása terjedt el. Az öt fokozatú skála kiterjesztése érdekében sokan alkalmaznak tört jegyeket, illetve aláhúzott jegyeket a teljesítmény árnyaltabb, számszerű kifejezése érdekében. Így jelennek meg az $1/2$, $2/3$, $3/4$, $4/5$, valamint a 2 alá, 3 alá, 4 alá és 5 alá jelölések. Ezeket a tört jegyeket a későbbi összeszámitás szempontjából fél értékű jegyekként kellene értelmezni (pl. $3/4 = 3,5$). Nem helyes, ha két jegyként számítjuk (pl. $3/4 = 1$ db 3-as és 1 db 4-es), hiszen ebben a formában jelentősen lefelé rontanánk az összeszámitott osztályzatot.

Annak érdekében, hogy átfogó képet adjunk a szummatív értékeléssel összefüggő szakdidaktikai kérdésekre először lássuk, hogy mire szolgál pontosan a szummatív értékelés.

A **szummatív értékelés funkciói** között a következőket emeljük ki.

1. A tanulási teljesítmény átfogó értékelése, amely témakörök, tanegységek, témaegységek lezárását, vagy a félévi és év végi minősítést célozzák.
2. Indikátor, amely átfogó információt szolgáltat a tantervi, tanulási célokhoz viszonyított előrehaladás mértékéről.
3. A diákok előmenetelének kommunikációját is szolgálja a tanulásban érdekelt szereplők számára (maga a tanuló, szülők, az iskola vagy a társak felé).
4. Bizonyos esetekben a továbbtanuláshoz szükséges pontszámok számításánál hozzáadódik a felvételi pontszámokhoz.
5. Ösztönzőként jelenik meg a tanulási motiváció érdekében.
6. Lehetőséget kínálhat felzárkóztató vagy éppen tehetséggondozó pluszfoglalkozásokhoz (pl. fakultációhoz), esetleg egyéb iskolai kiváltságokhoz köthető feladatokba (pl. társtutorálás) történő belépéshez, az abban történő részvételhez.
7. Osztály- illetve iskolai szinten lehetőséget kínál a statisztikai számítások (és további szempontok) alapján történő pedagógiai programértékeléshez.



FONTOS!

A szummatív értékelés legfontosabb célja tehát, hogy átfogó értéket állapítson meg az egyes tanulók teljesítményéről, tanulmányi előmeneteléről egy nagyobb időszak végén, méghozzá az előre definiált tanulási célok elérésének függvényében.

A szummatív értékelés klasszikus összetevői az **érdemjegyek**, amelyeket év közben kapnak a tanulók, és amelyekből kalkulálódik a **félévi és év végi osztályzat**. Az évközi teljesítményt szövegesen, százalékos értéként vagy pontszámként is kezelhetjük, amit témaegységként (egyes szokások szerint havonta) érdemjegyre kell konvertálnunk.

Ettől a rendszertől eltérnek (és nem hagyhatók figyelmen kívül) az iskolarendszer alsó évfolyamain, illetve az alternatív iskolákban működő, elsősorban **szöveges értékelésre fókuszáló megoldások**. Ezekről a később-

biekben lesz szó, de most nézzük meg a szummatív értékeléssel összefüggő legfontosabb ellentmondásokat – főleg az osztályozás szemszögéből.

17.3. Az osztályozás mint szummatív értékelési forma alapvető kérdése – osztályozzunk vagy sem a testnevelésben?

Régóta központi problémája a pedagógiának, hogy milyen módon történjen meg egy-egy pedagógiai szakasz lezárása. Erre szolgál a szummatív értékelés egyik megoldása, amikor osztályzatok formájában történik meg a tanulói előmenetel értékelése. Az osztályzatok az egyes országok szokásainak megfelelően eltérhetnek. Magyarországon az 1–5-ig történő osztályozás működik, de vannak országok, ahol 10-es (Olaszország, Görögország) vagy 20-as (Marokkó), illetve másmilyen, ötnél több fokozattal rendelkező skálán (pl. Németország, Bulgária, Svájc) értékelnek. Máshol betűkkel (pl. A–F, Kanada, USA, Svédország) vagy százalékban (India) jelölik a tanulmányi előmenetelt.

A legelső kérdés, ami állandó vita tárgyát képezi, hogy a testnevelésben indokolt-e az osztályozás, vagyis miért osztályozzuk a testnevelésórákon mutatott tanulói teljesítményeket. A szakma hosszú évtizedek óta megosztott a kérdésben, amit jól tükröznek a testneveléseméleti tankönyvek ide kapcsolódó kifejtései. Hazánkban már az 1970-es évekből találunk példákat a testnevelés osztályozás nélküli megvalósításával kapcsolatban (lásd Nagy György, 1974, hiv. Báthori, 1994), de tény, hogy az elmúlt 35 évben folyamatosan napirendre került az egyes publikációkban, tankönyvekben, szakmai fórumokon.

A 2003/2004. tanévben markánsan megjelent az oktatáspolitikában a testnevelésórák osztályozása eltörlésének lehetősége, amelyet komoly szakmai viták

mentén végül nem fogadott el 2004 decemberében a parlament (lásd az ELTE-PPK kiadványa, 2005). Fontos kitétel, hogy az akkori szakpolitikai kezdeményezés nem a testnevelés szummatív értékelésének eltörlését célozta, hanem az ötfokozatú skálán történő osztályozás megszüntetését és szöveges értékeléssel történő kiváltását. Az érvek között elsődlegesen jelent meg a testnevelésórák hatásaként (is) fennálló felnőttkori inaktivitás ellentmondásossága, a teljesítménykényszer és a mozgás örömfaktorának, a mozgás megszerettetésének ellentmondásai. Azt gondolták, hogy a módosítással segíteni lehet az említett tényezők kedvezőbb irányba fordításán.

Fontos megjegyzésünk, hogy a tantárgyi értékelés eltörlése nem lehetséges, hiszen amíg az tantárgyi formát ölt és tanterv által irányított, addig az értékelés szerves és mindennapos pedagógiai feladat az egyes formális és nemformális értékelési módszereken keresztül. Ez az értelmezés csakis akkor jelenhet meg, ha a tantárgyi értékelés és osztályozás közé egyenlőségjelet teszünk, ami téves, de sajnos az iskolarendszerben mélyen gyökerező, hagyományos elképzelés.

A szakmai szervezetek igyekeztek kinyilvánítani pro és kontra érveiket az osztályozás megszüntetésével kapcsolatban, amelyek mentén általánosságban megismerhetjük az osztályozás, mint szummatív értékelési forma melletti és elleni véleményeket (17.1. táblázat).

ÉRVEK, VÉLEMÉNYEK AZ OSZTÁLYOZÁS MELLETT

Egyenértékűnek tekinthetők azok a tantárgyak, amelyeket osztályoznak. Az osztályozás megszüntetése a tantárgyi rang eliminálódásához vezethet függetlenül egyébként attól, hogy a kötelező érettségi tárgyak önmagukban jelentőségesebbnek mutatkoznak.

Az osztályzatok egyszerűen érthető információt hordoznak a tanulók teljesítményéről, amelyet a társadalom annak tradicionális jellege miatt könnyedén megért.

Az osztályozás elfogadott megoldása a tanulói értékelésnek, és integráns részét képezi az iskolarendszernek.

Megfelelően és korszerű pedagógiai elvek mentén felépített értékelési rendszer esetén az osztályzatok objektív visszajelzést adnak.

Amennyiben az adott tanulási cél elérését mutató kritériumok és azok elérésének szintjei egyértelműek, akkor az osztályozás megbízhatóan jellemezheti a tanulói tudásszintet. Ehhez azonban kellően kidolgozott célrendszer és komplex értékelési metódus szükséges, amely kellően differenciált.

A tanulók túlnyomó többsége igényli az osztályozást. (Ez vélhetően abból fakad, hogy nem tudják másként elképzelni az értékelést, megszokták azt.)

Az osztályzatok megerősítő és motivációs jellegűek.

Sok tanuló nem venné komolyan a tantárgyat.

A testnevelés egyedüli tantárgyként történő kiemelése az osztályozott tantárgyak közül együtt járna az egyenrangúság elvesztésével.

ÉRVEK, VÉLEMÉNYEK AZ OSZTÁLYOZÁS ELLEN

Az osztályzatok a közismereti tantárgyak esetében relevánsak, a testnevelés esetében az adottságok és a képességszintek nagyfokú befolyása miatt nem lehet reálisan osztályozni.

A konzekvens osztályozás rengeteg időt emészt fel, amely a rendszeres fizikai aktivitástól veszi el az időt a tanórákon.

Az osztályozás megszüntetésével a testnevelés tantárgy vezető szerepet tölthetne be a pedagógiai reformokban.

A pedagógusok osztályozási rendszerei, elképzelései didaktikai szempontból erősen kritizálhatók. Nincs Magyarországon részletesen kidolgozott, és központilag javasolt értékelési rendszer a testnevelésben.

Az ötfokozatú skála nem hordoz kellő információt a tanuló tudásáról, előmeneteléről, a továbblépés irányairól.

A pedagógusok osztályozási rendszere kidolgozatlan és jelentős nézőpontkülönbségeket tartalmaz. Ebből fakadóan tanártól függ az egyes osztályzatok mögötti teljesítmény.

Az osztályzatok a motiváció eszközei lehetnek, amellyel a kontrollált külső motiváció irányába tolják a tanulási motivációt. Megjelenik a jó osztályzatért történő tanulás.

Az osztályzatok pszichológiai hatásukban a teljesítménykényszer irányába befolyásolják a tanulást, amely mentális túlterheléshez, szorongáshoz vezethet.

A gyenge osztályzatokat szerző tanulók esetében gyorsan és könnyen kialakul az észlelt kompetencia hiánya, amely motivációvesztést, csökkent önbizalmat, kudarcokkal terhelt tanulást eredményez. Következésképpen a csökkent fizikai aktivitás és a sporttól történő elidegenedés jellemző. Az osztályozás tehát kontraproduktív hatásokat is kiválthat.

17.1. táblázat: Az osztályozás melletti és elleni érvek, vélemények

A testnevelési szakma tehát hosszú évtizedek óta megosztott a kérdésben, amelyet azonban konkrét statisztikai adatok gyűjtésével csak kevesen vizsgáltak. *Hamar Pál és Derzsy Béla* (2002) mintegy 20 éve történt kérdőíves felmérésükben 80%-os arányát mérték az osztályozást támogatóknak. Az elmúlt közel 20 évből nem ismerünk konkrét adatot, az azonban egyértelmű, hogy nagy a megosztottság a szakmában. Annyi bizonyos, hogy az osztályozás megszüntetésével jelentős mértékben nőne az adminisztrációs teher (amely egyébként elkerülhetetlen egy korszerű értékelési rendszer működtetésében), amely sokakban vált ki ellenállást az ügyvel kapcsolatban.

A diákok véleményével összefüggésben *Bognár József és Kovács T. László* (2007) publikáltak eredményeket 1218 fő, felső tagozatos tanuló véleménye alapján. Érdekes módon a diákok 84,3%-a értett egyet az általuk megélt osztályozás lényegével és formájával, ugyanakkor 87,1%-uk jó vagy jeles osztályzatot kapott a tantárgyból. A tantárgyi átlag így 4,34 volt, ami kirívóan magasnak tekinthető, és felveti az értékelés megbízhatatlanságának kérdését, amely esetünkben a reálisnál kedvezőbb osztályzatok valószínűsíthetőségében ölt testet. Legutóbb *Hamar Pál és munkatársai* (2017) egy tanulmányukban foglalkoztak a kérdéssel. Nyílt végű, kérdőíves felmérésük során az értékeléssel kapcsolatos problémakör sokdrangú szempontként (rangsor szerint a 22. helyen) jelent meg a pedagógusok szöveges véleményalkotásában. Meglepő, hogy a pedagógusok a „a testnevelés optimális gyakorlata” kulcskifejezéshez elenyésző mértékben társították az értékelés területét. Mindezek alátámasztják az értékeléssel összefüggő, a pedagógiai gyakorlatban jelen lévő nagyfokú bizonytalanságot, szemléletbeli diverzitást.

Az **osztályozás nélküli testnevelésre** vonatkozóan több kísérlet volt már hazánkban, amelyek összességében nem mutattak olyan eredményeket, amely a testnevelés-oktatás hosszú távú céljait ne támogatnák, vagy kedvezőtlenebb hatásokat váltottak volna ki – igaz alig van empirikus bizonyíték a témában (lásd *Báthori* (1994) hivatkozását az osztályozás nélküli testnevelés megvalósult pedagógiai kísérletére az 1970-es évekből).

Összességében az osztályozás relevanciájával foglalkozó nézőpontokra reagálva szakdidaktikánkban arra kívánunk hangsúlyt fektetni, hogy milyen módon lehet a minőségi testnevelés-oktatással szemben támasztott elveknek és követelményeknek megfeleltetni a szummatív értékelési rendszerünket.

Nem az a fő kérdés tehát, hogy érdemes-e eltörölni az osztályozást vagy sem. Sokkal inkább az, hogy milyen értékelési rendszer mutatja meg leginkább az egyes tanulók tanulási teljesítményének jellemzőit.

Később látni fogjuk, hogy a jogszabály szerint jelenleg nem osztályozhatók a tantárgyak a 2. évfolyam félévéig. Az első osztályzatok a második tanulók év végi bizonyítványában jelentkezhetnek, amely szükség-szerűen szöveges értékelést hoz magával az első két évfolyamon. Emellett az osztályozással kapcsolatos kritikák elsődlegesen az alsó tagozatos évfolyamokon történő alkalmazást érintik, nem véletlen, hogy a legutóbbi NAT tervezete egészen az 5. évfolyam félévéig lehetővé kívánta tenni a szöveges, fejlesztő értékelés alkalmazását (NAT-vitaanyag, 2018).

A szöveges értékelésről a későbbiekben lesz szó, de most nézzük meg a szummatív értékeléssel összefüggő legfontosabb ellentmondásokat, kérdéseket, problémákat – főleg az osztályozás szemszögéből.



17.4. Az osztályozás eltérő, vitatott megközelítései

Az osztályozás ellentmondásos megközelítéseinek áttekintése előtt tegyük fel magunknak az alábbi kérdéseket. Mire szolgál az osztályozás? Mi alapján lehetséges a tanulási teljesítményt összegző módon igazságosan értékelni? Melyek az értékelés előre meghatározott szempontjai? Milyen összetevőkből tevődik össze az osztályzat, mi a domináns (vagy éppen kizárólagos) eleme?

Ezen a ponton kezdődik meg az a vita, amely a mai napig megosztja az elméleti szakembereket és a pedagógiai gyakorlatot egyaránt. A vita nyomán hat ellentmondásos megközelítés körvonalazható a tanulási teljesítmény szummatív értékelésével kapcsolatban a testnevelés oktatásában, amely számos nemzetközi szakirodalomban megjelenik (lásd: Lund és Kirk, 2010; Tannehill és mtsai. 2015. Pangrazi és Beighle, 2019).

1. A tanulói részvétel, a felszerelések, a magatartás alapján történő osztályozás.
2. A tanulói hozzáállás, szorgalom, erőfeszítés alapján történő osztályozás.
3. A (maximális) fizikai teljesítményszintek alapján történő osztályozás.
4. A tanulói motoros teljesítményfejlődés alapján történő osztályozás.
5. A tanulók által adott érdemjegyek és osztályzat.
6. A tanulók képességeihez mérten (vélt potenciál alapján) adott osztályzat.

17.4.1. A tanulói részvétel, a felszerelések, a magatartás alapján történő osztályozás

Kezdjük az első ponttal, amely a tanulói részvételt, a magatartást, felszerelési hiányokat veszi az osztályzatok alapjául. Ebben az értékelési elképzelésben a tanulók akkor kaphatnak jó jegyeket, ha rendszeresen részt vesznek a tanórákon, van felszerelésük, jól viselkednek, és ezzel mintaszerű attitűdöt mutatnak a tanórákkal kapcsolatban. Ezek adják a „jó jegyek” alapját.

Ennek megfelelően a fentiek megszegése együtt jár a „rossz jegyekkel”.

Az a pedagógus, aki erre a megközelítésre építi az értékelési rendszerét úgy véli, hogy objektív mutatók alapján ad osztályzatot, hiszen egyértelműen követhető és bemutatható, hogy ki hányszor viselkedett rosszul, késett az óráról vagy nem öltözött át a tanórára. A diákok ebben a rendszerben könnyedén elsajátítják, hogy a jó jegyhez nem kell különösebb erőfeszítést tenniük, és nem fontosak a tanulási célok. Elég, ha rendszeresen részt vesznek az órán, átöltöznek, fegyelmezetten dolgoznak és lelkesnek látszanak. Az elgondolás gyakran társul azzal, hogy a felszerelési hiányok miatt elégtelen érdemjegyek, vagy éppen a jelenlétért ötösök, plusz pontok stb. járnak. **A felsorolt tényezők nem tanulási célok, hanem a tanuláshoz szükséges előfeltételek.**

Komoly módszertani hibának tartjuk, ha az értékelési rendszer efféle működtetése eredményeképpen a tanulók ezekre koncentrálnak, mintsem a tantárgyi célok érdekében mozgósítanák erőfeszítéseiket. A tanulói fókuszt a pedagógus elvárásai és a sikeres tanulás kritériumai irányítják (pl. *„Mit és hogyan kell teljesíteni, hogy jó jegyet kapjak?”*), ezért fontos, hogy azok a tanulási célokra mutassanak. Szeretnénk leszögezni, hogy a testnevelésórai részvétel kötelesség, amelyet (mulasztás esetén) adminisztratív, a házirendben rögzített módon lehet szankcionálni. A rendszeres részvétel jutalmazását pedig oly módon támogatjuk, ha az a tanórákon társul valamilyen, a szummatív osztályzatba beleszámító tanulási feladattal. Ehhez a jutalomhoz azonban nem csupán meg kell jelenni és jól kell viselkedni, hanem **tanulási feladatot kell teljesíteni**, ami fontos különbség.

A fenti megállapítások nem azt jelentik, hogy a rendszeres tanórai aktív részvételt ne lehetne jutalmazni vagy elemként integrálni egy komplex értékelési rendszerbe. Egyes nézőpontok szerint ez egyértelműen de-

finiált feltételekkel és folyamatos nyomon követéssel részét képezheti az értékelési rendszernek (Tannehill és mtsai., 2013) különösen akkor, ha a részvétel nem kötelező. Nagyon fontos azonban, hogy ez egyrészt ne legyen osztályzatot meghatározó elem, másrészt kizárólag akkor alkalmazzuk (például pontrendszerek részeként), ha komoly nehézségeink vannak a tanulók részvételi hajlandóságával. Sokszor találkozunk pedagógusi fórumokon olyan osztályokkal, ahol maga a részvétel a legfontosabb probléma, amire megoldást kell találni. Ez esetben a **megoldás ne a távollét büntetése, hanem a jelenlét jutalmazására épüljön!**

Néhány feltételt azonban biztosítani kell a részvételért járó jutalom megszerzése érdekében.

(1) Egyértelműen definiálni kell a részvételért kapott jutalom feltételeit és jelentőségét az osztályzatban. (2) Bármilyen felszerelésben lehetővé kell tenni a résztvevőt valamilyen formában (mozgásos tartalom esetében kivételt képez, ha balesetveszélyes a ruházat). (3) Érdekes és változatos tanulási feladatokkal, a tanulók bevonásával kell tervezni a tanulási folyamatot. (4) Folyamatosan adminisztrálni kell a részvételt.

Részben ide kapcsolódik a **sportszerűtlen magatartásért adott érdemjegy**. A sportszerű magatartás a gyakorlás és játéktevékenység során fontos és rendszeres tanulási feladata a tanítványoknak. A sportszerűség megszegése mögött rendszerint valamilyen magatartásprobléma, érzelmi kitörés áll, amelyet érdemjeggyel nem javasolt értékelni. A sportszerű magatartás összetevői elsősorban ismeretek, amelyek gyakorlati megértése és alkalmazása sok-sok beszélgetést, szituációelemzést igényel. Az egyéni helyzetek megbeszélését fejlesztő értékelésként, illetve nevelési eszközként javasoljuk, mivel a diákok a sportszerűtlenségért kapott érdemjegyet leginkább fegyelmező eszközként értelmezik (Miller, 2013).



A LEGFONTOSABB ELLENÉRVEK A RÉSZVÉTELI HAJLANDÓSÁG, FELSZERELÉS ÉS MAGATARTÁS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ OSZTÁLYOZÁSSAL KAPCSOLATBAN

- Semmiféle információt nem szolgáltatnak a fenti elemek a tanulók tanulási teljesítményére vonatkozóan és a kitűzött tanulási célok elérésének jellemzőiről.
- A megközelítés aláássa a testnevelés tantervi célrendszerét, hiszen a tanóra osztálymenedzsmenttel és adminisztratív elemeivel összefüggő elemek alapján értékeli a tanulókat.
- A tanórai magatartási problémákat nem lehet beszámítani a tanulási teljesítménybe, hiszen nincs közvetlen összefüggés a magatartás és a tudásszintek, teljesítmények között. A magatartási problémákat a házirend alapján külön lehet és kell adminisztrálni, és a magatartás értékelésébe beleszámítani.

17.4.2. A tanulói hozzáállás, szorgalom, erőfeszítés alapján történő osztályozás

A testnevelésórai tanulási folyamat – mint bármely tanulási esemény esetén – feltételezi, hogy a tanítványok **motiváltan és kellő szorgalommal** vegyenek részt a tanórákon. A folyamatos gyakorlásba vetett hit, a kitarító gyakorlás együtt jár a tanulási teljesítmény növekedésével, a kitűzött tanulási célokhoz kapcsolódó kritériumok teljesítésének valószínűségével. Ennek a szintje azonban a legsubjektívebben megítélhető elemként jelentkezik az oktatásban.

A pedagógusok ilyenkor azt próbálják megítélni, hogy az egyes gyerekek milyen erőfeszítéseket tesznek, mennyire kitarítóan próbálkoznak a fejlődésük érdekében, más szavakkal kifejezve mennyire keményen dolgoznak („akarnak”) az órán.

A tanulói hozzáállás, szorgalom az egyes tanórákon általában az ún. **órai munkák érdemjegyein** keresztül jelentkezik. Sok pedagógus számára ez a legfontosabb összetevője a testnevelésórai osztályzatnak, amit jól mutat egy 1999-es kutatás (Gergely, 2002). A megkérdezett pedagógusok a második legfontosabb össze-

tevőként jelenítették meg a tanórai aktivitást a tanuló önmagához mért fejlődése után.

Tudomásul kell azonban vennünk, hogy a tanulói erőfeszítések mértéke nemcsak óráról órára különbözhet, hanem egy tanórán belül is változhat, akár feladatról feladatra. Ha nagyon könnyű az adott feladat akkor nem szükséges a teljes erőbedobás a megoldásához.

Érdekes eredményt hozna, ha megkérdeznénk 10 pedagógust arról, hogy kinek, mit jelent a megfelelő hozzáállás és a kellő erőfeszítés, akarat a testnevelésórán.

A „Mozgástanítás felsőfokon” elnevezésű közösségi, online szakmai fórumon például a következő értelmezések láttak napvilágot arra a kérdésre, hogy ki, milyen módon alapoz a hozzáállásra az osztályzat részeként.

- „Nálam a legfontosabb tényező.”
- „Egy szerzett havi jegy a hozzáállást értékeli.”
- „Az akaratot külön jeggyel értékelem.”

A kiragadott véleményekből is látjuk, hogy a pedagógusok által kialakított értékelési rendszerek szerves részét képezi ez az elem. Az alkalmazás érvei között pedig markánsan megjelenik, hogy ez az értékelés testi adottságoktól függetlenül jelentkezhetsz, ami az értékelésben megvalósuló differenciálás egyik kapaszkodója.

Sajnos azonban kikerülhetetlenek azok a szubjektív megítélésből fakadó hibák és félreértések, amelyek árnyalják, és alapvetően kérdőjelezzik meg az erre alapozott értékelést. A problémák közül a legáltalánosabakat a következő példákon keresztül érzékeltetjük.

- A tanuló úgy érzi, hogy mindent megtett az órán, ugyanakkor a tanára szerint nem, ezért rosszabb jegyet kap az órai munkára.
- A tanár szerint a tanuló órai munkája kiváló volt, ugyanakkor a diák tudja, hogy ez több okból sem igaz, meg is lepődik rajta.
- A feladatok túl könnyűek voltak miatt egy sportolónak az erőfeszítései töredékét kell mozgósítania, és még így is a társai fölött teljesít.

- Egy futófeladatban a túlsúlyos tanuló nagyon magas intenzitáson dolgozott, azonban a megfigyelhető teljesítménye vagy végrehajtása alapján lustának tűnik, ezért egyest kap.
- A kimagasló ügyességű tanuló szándékosan visszafogja magát annak érdekében, hogy a társai egy játékban érvényesülhessenek, vagy éppen ne ő nyerjen meg minden kihívást az osztályban.
- A nagyhangú, agresszívebben kommunikáló tanuló gyakorta láttatják magukat úgy, mintha nagyon nagy erőfeszítéseket mozgósítanának.
- A visszahúzóbb, halkabb tanulók hozzáállását könnyen félre lehet érteni. Úgy tűnik mintha kevésbé „tennék oda magukat” pedig valójában csak nem törekszenek a figyelemre, vagy épp elnyomják őket a dominánsabb tanulók (pl. játék közben).
- Az ún. „**kompetens szemlélők**” azok a tanulók, akik látszólag részt vesznek a feladatokban, de valójában nagyon ügyesen kerülnek ki a pedagógus figyelmét. Észrevehetetlenül kerülnek el a feladatokat vagy vesznek részt minimális erőfeszítéssel bennük, ami félrevezető az órai munka megítélésre nézve is.

SZORGALOM

A **szorgalom** megítélése ugyanakkor egy másik olyan tényező a magatartás mellett, amelyre külön rubrika áll rendelkezésre a bizonyítványban. A szorgalom egy adott tantárgy kapcsán szorosan összefügg a tantárgy kedveltségével, a tantárgyi motivációval, amelyet végső soron a pedagógus alakít és szabályoz. Vajon korrekt a tanuló közömbös vagy éppen kedvezőtlen látszólagos hozzáállását érdemjegyekkel minősíteni, ha például a tanórák folyamatosan unalmasak, érdektelenek és jelentőség nélküliek a tanítványok számára?

A tanórákon mutatott attitűdök a legtöbb esetben a következményei annak a pedagógiai gyakorlatnak, amellyel a pedagógus vezeti az óráit. A tanulási környezet, a tanulói motiváció alakítható, formálható a tanórák folyamán. Ez ma már axióma a pedagógiában, amiről a 10. fejezetben részletesen írtunk.

A tanulói hozzáállás és erőfeszítés nagyon fontos előfeltételei és magatartásformái a tanóráknak, de mint

ahogy a tanórai részvétel, ugyancsak előfeltételeit jelentik a tanulásnak.

Mit kezdünk akkor a tanulói erőfeszítések és szorgalom, végső soron az órai munka értékelésével? Válaszunk a következő. **Integráljuk a tanulási feladatok teljesítésének feltételeit és tartalmát meghatározó kritériumok közé** (pl. egy mozgássor bemutatása, egy portfólió összeállítása, egy társfigyelési lap kitöltése)! Ha megfelelően tűztük ki a tanulási feladat célját, akkor a tanítványainknak megfelelő erőfeszítést kell tenniük, és szorgalmasnak kell lenniük, hogy azt teljesítsék. Az erőfeszítés ily módon beépül a tanulási feladatba, és integráns részét képezheti a tanulási eredményességnek.

ELLENÉRVEK A TANULÓI HOZZÁÁLLÁS, SZORGALOM ÉS ERŐFESZÍTÉS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ OSZTÁLYOZÁSSAL SZEMBEN

- A tanulói erőfeszítések mértékének megítélése szubjektív tényező. Ha túl alacsonyak az elvárások, akkor könnyen megtanulják a tanulók, hogy ha folyamatosan (látszólag) csinálnak valamit, mosolyognak és nem viselkednek rosszul, akkor jó jegyet kapnak. Így sokkal inkább a magatartással összefüggésben szereznek érdemjegyet, mintsem a valódi, tanulásba fektetett energiáik alapján.
- A tanuló szorgalmának értékelését a tanulási teljesítménytől elkülönítetten kell kezelni, erre szolgál a szorgalom rubrika.
- A hozzáállás nagymértékben függ a tanulási környezettől, a pedagógus konkrét módszertani kultúrájától, a tanár-tanuló interakció jellemzőitől, a tanórák motivációs elemeitől, érdekességétől, feladataitól.
- A hozzáállás, erőfeszítés mértékének megállapításakor számtalan hibalehetőség merül fel, vagyis ezek megítélése szubjektív tényező, amely gyakran vált ki konfliktust a pedagógus és a diák értelmezéseiben.

17.4.3. A (maximális) fizikai teljesítményszintek alapján történő osztályozás

A magyar iskolai testnevelésben az egyik legvitatottabb osztályozási szokás, amikor bizonyos fittségi tesztekhez vagy mérhető sportteljesítményekhez kapcsolódó maximális teljesítményekhez társulnak érdemjegyek, vagy pontszámokhoz rendelt érdemjegyek. Kialakulásához nagymértékben járultak hozzá az alábbi tényezők.

- Az iskolarendszerben alkalmazott értékelési módszerek, rendszerek kialakítása az oktatási reformok és a pedagógiai kutatások következményeképpen jelentősen fejlődtek, átalakultak. A formatív értékelés módszertani eszköztára, illetve a kimenetorientált tantervek bevezetése érdemben az 1990-es évektől kezdődött. Ahogyan sok más tantárgy esetében, addig a testnevelésben is a tradicionális értékelés volt jellemző.
- A testkulturális felsőoktatásban a mai napig meghatározó az egyes sportági tantárgyak esetében bizonyos fizikai szintek teljesítése, a minimum szintek nem teljesítése esetén pedig elégtelen gyakorlati jegy. A testnevelő tanárok tehát az egyetemi tanulmányaik alatt az egyik leggyakoribb értékelésként találkoznak a fizikai teljesítményszintek értékelésével, tulajdonképpen ebben szocializálódnak, ezt viszik tovább az iskolákba.
- A testneveléssel kapcsolatos egyik legelterjedtebb hiedelem, hogy az objektív értékelés kizárólagos eszköze, ha cm-ben, mp-ben vagy darabszámban mérünk egy teljesítményt.
- Az ilyen típusú teljesítmények mérése és értékelése relatíve egyszerű, a tanórán azonnal kivitelezhető különösebb mérlegelés nélkül.
- A testnevelés érettségi vizsga jelentős összetevőjét jelentik a maximális fizikai teljesítmények pontszámai.
- Az iskolák gyakran használnak olyan táblázatokat, amelyekkel évfolyamokra bontva értékelik a pedagógusok a maximális fizikai teljesítményszinteket. A felsőoktatásból bekerülő pályakezdőknek egy meglévő szokásrendszerhez (és pedagógiaiprogram-tartalomhoz) kell igazodniuk.

- Az értékeléssel összefüggésben alig-alig található megalapozott szakirodalmi összegzés, kritikai elemzés a hazai folyóiratokban, szakkönyvekben.

Az a pedagógus, aki a maximális teljesítményszintekre alapozza értékelési rendszerét abban hisz, hogy a testnevelésnek a sport világát kell leképeznie az értékelés során. A sport sajátja a teljesítményre törekvés, a sporteredmények a teljesítmények alapján rangsoroltak. A diákoknak meg kell tanulniuk, hogy az „életben” az egyént a teljesítménye alapján ítélik meg. Nem igazán foglalkozik azzal, hogy a tanítványok eredményeit differenciáltan kezelje, hiszen nem alkalmazhat kettős mércét. Egyes nézőpontok szerint a táblázatok alapján történő osztályozással nincs probléma, hiszen a közismereti tárgyak tanulásában is nagyfokúak a tanulói különbségek, és ott is osztályozunk. Ez igaz, azonban a tanórákon megtanított ismereteket értékelnek, amire gyors és jelentős mértékű ráhatása van a tanulónak, ami nagy különbség a testneveléshez képest, és ezt nem lehet csak úgy figyelmen kívül hagyni.

A fenti kijelentésekkel szemben számos kritikai fogalmazható meg. Hangsúlyozzuk, hogy a probléma nem a tesztek vagy mérhető sportteljesítmények (pl. atlétikai távolugrás, sikeres fektetett dobások száma) mérésével és értékelésével van, hiszen azt bemeneti és fejlesztő értékelésként a tanulás érdekében fel tudjuk, és fel is kell használni. A valódi problémát az jelenti, hogy ezen eredmények viszonyítása normatív alapon történik, ami eleve kudarcra ítéli a kedvezőtlenebb adottságú, vagy kevésbé gyakorlott diákokat. (A normatív viszonyításról a 14. fejezetben írtunk.)

Ez a nézőpont lassan 50 éve, rendszeresen kritizált a hazai testnevelési szakirodalomban. Ahogy *Bély Miklós* és *Kálmánczhey Zoltán* fogalmazott 1972-ben. „Meggondolhatatlan tehát minden olyan eljárás, amely standard követelményszinteket állít a tanulók elé, s azok teljesítményét centiméterben, másodpercben vagy egyéb hasonló módon meghatározott értékskálához viszonyítva ítéli meg. Az iskolák felszerelésbeli, létesítményi eltérései s a tanulók alkati tulajdonságaiban, adottságaiban, teljesítőképességében stb. megmutatkozó különbsége az ilyen

ELLENÉRVEK A FIZIKAI TELJESÍTMÉNYSZINTEK ALAPJÁN TÖRTÉNŐ OSZTÁLYOZÁSSAL SZEMBEN

- A tanulók közötti alkati, adottságbeli különbségekre és a genetikailag meghatározott biológiai fejlődés jellemzőire a tanulónak nincs ráhatása.
- Egy adott évfolyamon a biológiai életkor különbségei a naptári életkorhoz viszonyítva akár $\pm 4-5$ évnyi különbséget is mutathatnak, de a 2-3 évnyi különbség általános jelenség.
- A különbségek jelentősen nőhetnek a csúcs-növekedési lökéssel párhuzamosan.
- Önmagában egy motoros teljesítményszint nem azonos a tanulási teljesítménnyel, a teljesítményszintből nehéz közvetlenül értékelni a tanulást.
- További problémát jelent, hogy alig-alig állnak rendelkezésre megbízható, tudományosan megalapozott és publikált teljesítményfejlődési normák, amelyek alapján objektíven megítélhető lenne a készség-, illetve képességfejlődés. Az iskolákban alkalmazott pontértéktáblázatok megbízhatósága alapjaiban vitatható azok kialakításának limitációi miatt (pl. mintaválasztás, elemszám, mérési pontosság, eszközök, statisztikai eljárások).
- Kérdéses, hogy önmagában a testnevelésórán megvalósítható készség- és képességfejlesztés elegendő tanulási időt tud-e biztosítani egy-egy időszakon belül az érdemi teljesítményfejlődésre.
- Az ilyen típusú osztályozási megközelítés eredményeképpen szinte kizárólag a fejlettebb, jobb képességű, kedvezőbb adottságú, a testnevelésórán kívül is rendszeresen sportolók érhetnek el „jó” jegyeket. Sokszor ráadásul úgy, hogy különösebb erőfeszítést sem kell tenniük. A másik oldal viszont ezzel ellentétben eleve kudarcra van ítélve, hiszen a normatív alapú teljesítménytáblázatok mindig az átlaghoz igazodnak.
- NETFIT® bevezetésével nagy előrelépés történt a fittségi tesztek pedagógiai szerepének tisztázásában, a helyes pedagógiai alkalmazási protokollok kialakításában (lásd Kaj és mtsai., 2018). A NETFIT® mint az egészségközpontú fittségi összetevők mérését és értékelését biztosító, egységes rendszer nem teszi lehetővé, sőt kifejezetten tiltja a mért eredmények pontrendszerbe vagy érdemjeggyé konvertálását.

értékelési és elbírálási módszereket már eleve irreálissá, igazságtalanná, pedagógiailag elfogadhatatlanná teszik.” (335. o.)

Számos nemzetközi szakirodalom is hangsúlyozza, hogy ezeknek a méréseknek az osztályozása helytelen, de legalábbis erősen vitatható módszertani megoldás a következők miatt (lásd Darst és mtsai. 2014; Bert és Summers, 2012).

AZ ABSZOLÚT FIZIKAI TELJESÍTMÉNYEK ÉRTÉKELÉSÉNEK KÉT MEGKÖZELÍTÉSE

Az abszolút teljesítmények értékelését két alapvető csoportba sorolhatjuk. Az egyikbe a fittségi tesztekben elért eredmények értékelése (pl. állóképesség, gyorsaság, erőszint, hajlékonyság, koordináció, egyensúlyozás, agilitás), míg a másikba bizonyos sportágspecifikus vagy egyéb motoros teljesítmények számszerűsített értékelése (pl. ugrókötel-áthajtás, távolugrás, magasugrás, kislabdahajtás, dobáspontosság) tartozik. Mindkét esetben kerülendő, hogy az abszolút fizikai teljesítményeket önmagukban érdemjeggyé konvertáljuk. Hasonlóan nem elfogadható számunkra a fittségi állapot érdemjeggyé konvertálása sem.

17.4.4. A motoros teljesítményfejlődés alapján történő osztályozás

Az előző pontban tárgyalt motoros teljesítmények egy látszólag védhetőbb osztályozási metódusa, amikor a fejlődés és annak mértéke kerül az osztályozás középpontjába. A fejlődés akkor nyilvánul meg, ha egy kiindulási értékhez képest a tanulás, gyakorlás vagy edzés eredményeképpen a tanuló egy magasabb szintre jutott. A vitapont pedig ennek kizárólagos megjelenése a szummatív tanulásértékelésben, méghozzá a teljesítmény mérhető paramétereit figyelembe véve leginkább a motoros tesztek, próbák és a sportági teljesítmények eredményeiben (cm, mp, db, stb.).

A tanulók önmagukhoz mért fejlődése, mint az értékelés alapjául szolgáló eljárás, mélyen gyökerezik a magyar testnevelésben. Ennek okai között vezető szerepet tölt be a differenciálás igénye az értékelésben is. Már

PÉLDA A HÉTKÖZNAPI GYAKORLATBÓL

Képzeljünk el a gyakorlatban két példát! Az egyik példa főszereplője legyen Ádám. Ádám korán érő, 12 éves tanuló, aki nagyon szeret irodalmi műveket olvasni, még verseket is ír, de a sportolást sem ő, sem a szülei nem tartják fontosnak. Mivel azonban fizikálisan nagyszerű adottságai vannak, a legtöbb fizikai mérésben az osztály legjobbjai között teljesít. Emiatt rendszeresen jeleseként kap. Mindezt annak ellenére, hogy a fizikai aktivitási szintje nagyon alacsony, nem sportol semmit, és ülő életmódot folytat.

Kati 13 éves, rendkívül lelkesen jár testnevelés-órára, imád mozogni. Rendszeresen táncol, de sajnos túlsúlya miatt rengeteg plusz kilót kell cipelnie. A motoros mérésekben alig tudja teljesíteni a tanár által kijelölt szinteket, ami nagyon elkeseríti. Retteg a mérésektől, mert rendszeresen rossz jegyet kap rájuk.

Vajon Ádám rendszeresen megkapott jó jegyei, vagy Kati rossz jegyei méltatlanok és igazságtalanok? Esetleg mindkettő igazságtalan? Mit gondol a kedves Olvasó?

az 1963. évi általános iskolai tantervben is megjelent a fejlődés értékelésének kérdése, amely szerint: „*a tanuló teljesítményében megmutakozó fejlődést, javulást kell elsősorban figyelembe venni*”.

Szinte minden, azóta megjelent tanterv és testnevelés-elméleti munka hangsúlyozza ezt a nézőpontot, amely jól láthatóan szemben áll az előző alfejezetben kritizált abszolút teljesítmény osztályozási szokásával. Amennyiben hangsúlyosan erre épül az osztályozás rendszere, akkor a **relatív fejlődés megítélése** történik.

A korábban hivatkozott *Gergely Gyula*-féle (2002) kutatásból is egyértelműen látszott, hogy az egyéni fejlődés

alapján történő osztályozás korábban (és ma is) a legelterjedtebb hazai nézőpont, hiszen a tantervekben is ez jelentkezik.

Az a pedagógus, aki a fizikai teljesítményszint fejlődésére alapozza értékelési rendszerét abban hisz, hogy az abszolút teljesítményre adott osztályzat nem korrekt az előzőekben kifejtett biológiai adottságok és környezeti lehetőségek miatt. Úgy véli, hogy fejlődésre mindenki képes, ami független az adottságoktól. Érzékeny a kevésbé fejlett, később érő, kedvezőtlen testi adottságokkal rendelkező tanítványok irányába, ezért értékesebbnek tartja a fejlődést, mint a végeredményt. Jó jegyet annak ítél meg, akinél jelentős fejlődést tapasztal a teljesítményben, s ezzel igyekszik a motivációt fejleszteni, fenntartani.

A RELATÍV, CSOPORTHOZ VISZONYÍTOTT TELJESÍTMÉNYFEJLŐDÉS MEGOLDÁSA

A fejlődés alapján történő értékelés egy kiegyensúlyozottabb megoldása érdekében Lacy (2011) az osztály legmagasabb teljesítményértékéhez viszonyított számítást javasolt. A képletet nem osztályozási módszerként, hanem elsősorban a fejlődés reális megítélését segítő, fejlesztő értékelési megoldásként javasoljuk alkalmazni. Ez nem zárja ki, hogy a szummatív értékelésben ezen elv alapján bizonyos mozgásanyagok esetében egy összetevőként alkalmazzuk.

A matematikai képlet a következőképpen néz ki.

A CSOPORTHOZ VISZONYÍTOTT TELJESÍTMÉNYFEJLŐDÉS ÉRTÉKELÉSE

$$\frac{\text{egyéni kimeneti érték} - \text{egyéni bemeneti érték}}{\text{legmagasabb érték} - \text{egyéni bemeneti érték}} = \text{fejlődési érték}$$

Lássuk a képletet egy konkrét példán keresztül. Az osztály legjobb teljesítménye egy célbadobó feladatban 16 pont, vagyis ez a legmagasabb érték.

„A” tanuló bemeneti teljesítménye 8 pont, kimeneti teljesítménye 12 pont. A 4 pont fejlődés önmagában 50%-os lenne.

„B” tanuló bemeneti teljesítménye 14 pont, kimeneti teljesítménye 15 pont. Az 1 pont fejlődés önmagában 7%-os lenne.

A probléma viszont, hogy a magasabb abszolút teljesítmény a fejlődést tekintve jelentősen kedvezőtlenebb. A képlet tehát ezt kezeli azzal, hogy a kezdeti magasabb eredményt figyelembe veszi.

$$\text{„A” tanuló} \quad \frac{12 - 8}{16 - 8} = 0,5$$

$$\text{„B” tanuló} \quad \frac{15 - 14}{16 - 14} = 0,5$$

Az „A” és „B” tanuló közti kezdeti, 43%-os fejlődésbeli különbség a képlet segítségével kiegyenlítődött, így a relatív fejlődés nem érinti hátrányosan a „B” tanulót, hiszen a fejlődési érték 0,5 lett mindkét tanuló esetében.

Külön szeretnénk kitérni ezen a ponton egy 2007-ben publikált kétrészes tanulmányra (F. Mérey, 2007), amely a testnevelés értékelésének korszerűsítését célozza a Hungarofit tesztrendszer alkalmazásával. A vázolt rendszer egyik eleme többek között a fitességi állapotot jellemző abszolút és fejlődési érdemjegy attól függően, hogy mennyivel jobb vagy rosszabb a tanuló eredménye a kialakított normákhoz képest. Az elképzelés szerint a közepes vagy annál gyengébb tanulókat fejlődésük alapján, a közepesnél jobbakat viszont abszolút teljesítményük alapján javasolt osztályozni. A bemutatott „korszerűsítés” javító célzatú szándékában nem kételkedünk, fontos azonban rámutatnunk, hogy az elképzelés a korszerű didaktikai elvekkel szemben álló, egysíkú modell. Nélkülözi a modern tanulásértékelés eddigiekben vázolt alapvető jellemzőit, elveit és szak tudományos eredményeit. Alkalmazását semmiképpen nem ajánljuk az iskolai testnevelésben.

LEGFONTOSABB ELLENÉRVEK A MOTOROS TELJESÍTMÉNYFEJLŐDÉS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ OSZTÁLYOZÁSSAL SZEMBEN

- Amennyiben objektíven kívánjuk megítélni a fejlődés mértékét, minden esetben szükséges formális bemeneti és kimeneti értékelést megvalósítani az adott tananyag esetében. Ha ez jelentős időkeretet emészt fel, az sokszor éppen a tanulási időkeretet csökkenti.
- Könnyen lehet, hogy a bementi mérések során a tanulói felkészültség nem elégséges az adott mozgásos feladat végrehajtására (gondoljunk pl. egy szertornagyakorlatra), sőt balesetveszélyes is lehet, hiszen nincs kellő előképzettség. Különösen azon tesztek, feladatok esetében problémás ez, ahol nagy intenzitású mozgást kell végrehajtani előzetes felkészítés nélkül.
- A bemeneti mérések során tapasztalt eredmények a megfelelő előképzettség hiányában nem feltétlenül megbízhatóak. A pontatlan végrehajtásokból fakadóan az eredmények ilyenkor sokszor értelmezhetetlenek kiindulóértékként. A bemeneti értékeléshez előzetes tudásra és tapasztalatra van szükség, amely az objektív értékelést segíti.
- Abban a pillanatban, amikor a diákok megtapasztalják, hogy a fejlődésük fogja képezni az osztályzatuk alapját, megtanulják, hogy önmaguknak nagyobb fejlődési teret hagyva kell teljesíteniük a bemeneti méréseken. A rendszer tulajdonképpen belekényszeríti a diákokat egy olyan helyzetbe, amikor manipulálhatják a fejlődés valós mértékét. Ehhez sokszor elég, ha „véletlenül” hibáznak, vagy nem teljesítenek teljes erőbedobással. Ennek nyomán követése lényegében lehetetlen, ami szubjektív tanári értékeléshez vezet, és irreális fejlődési jellemzőket hozhat magával.
- A legfelkészültebb, legügyesebb, fizikálisan előre tartó tanulók eredményeiben nagyon nehéz jelentős fejlődést kimutatni. Ha valaki a bemeneti méréskor például 10-ből 7 büntetőt bedob, annak nagyon nehéz lesz túlszárnyalni az eredményét. Szemben azokkal, akik csak 1-2 sikeres találatot érnek el. Ha a kimenetkor a 7 találat, 7 marad, viszont a 2 találatból mondjuk 4 lesz, akkor „A” tanuló esetén nincs fejlődés, „B” tanuló esetén viszont 100%-os fejlődés. Vagyis a fejlődés alapján történő teljesítménymegítélés tipikusan a felkészültebb, ügyesebb tanulókat érinti hátrányosan. Ez sokszor

vezet igazságtalan helyzetekhez, amin csak ront, ha például „A” tanulót az abszolút eredménye, „B” tanulót pedig a fejlődése alapján értékeljük (mint azt pl. F. Mérey, 2007 javasolja).

- A tanulás sajátossága, hogy egy bizonyos gyakorlottság után ún. tanulási plató jöhet létre. A **tanulási plató** jellemzője, hogy a mozgáskivitelezés, illetve az eredmény szintjén nem látható változás a további gyakorlás ellenére. Tanulási plató ugyancsak nem befolyásolható rövid távon a tanuló által, s emiatt gyengébb osztályzatot adni helytelen pedagógiai megoldás.
- Az őszi-tavaszi összehasonlítás problematikája az, hogy tanítványaink a természetes érési és növekedési folyamatok eredményeképpen is fejlődnek, méghozzá különböző ütemben és módon. A tanulás, edzés eredményeképpen megvalósuló motoros fejlődést (közép- és hosszú távon) lehetetlen leválasztani a biológiai növekedés, érés eredményeképpen megvalósuló fejlődésről, különösen az őszi-tavaszi összehasonlítások alapján. A két időpont között ugyanis 7-8 hónap telik el.

Tegyük fel, hogy jelentős fejlődést ér el a tanuló a távolugrásban annak ellenére, hogy bármilyen specifikus edzéssel vagy önálló gyakorlással élt volna. A fejlődés háttérében a biomechanikailag optimálisabb teljesítményfeltételek, illetve az érettebb idegrendszerrel együtt járó előnyök állnak. Vajon helyes ebben az esetben a fejlődése alapján osztályozni a teljesítményét? A lányok esetében az érési folyamatokkal együtt jár a relatív testzsírtartalom növekedése, amely kihat a motoros teljesítményükre. Vajon helyes az érés miatti teljesítménystagnálást, vagy -csökkenést gyengébb érdemjegyekkel minősíteni? Tegyük fel, hogy egy tanítványunk rendkívül elszántan próbálkozik, de nem tud teljesíteni bizonyos minimum-teljesítményszinteket. Bár nagyot fejlődött, de még mindig nem éri el az elégségeshez szükséges feltételeket. Vajon igazságos ennek ellenére odaítélni az elégségest? Az előbbi kérdésekre nemmel válaszolunk, azaz kizárólagosan a fejlődést figyelembe véve nem tartjuk helyesnek az osztályozást.

17.4.5. A tanulók vélt képességpotenciálja alapján adott osztályzat

A pedagógusok egy része úgy alakítja értékelési rendszerét, hogy az általa becsült tanulói potenciálhoz viszonyít. Különösen alsó tagozatban jellemző ez a teljesen szubjektív megközelítés, amely az alábbi pedagógusi szemléletmódot jelenti a gyakorlatban: „*Tudom, mire lenne képes, és ahhoz mérten osztályozom.*”. Ez a metódus ismét erősen megkérdőjelezhető, hiszen az, hogy kinek mit jelent a tanulóban rejlő potenciál rendkívül szubjektív.

A tanárok abba vetett hite, hogy pontosan becsüljék minden gyermek tanulási potenciálját, és ahhoz mérten, objektíven legyenek képesek osztályozni a teljesítményt – nos az asztrológia területéhez tartozik. Lehetetlen érvekkel alátámasztani, ha például valaki azért kap rosszabb jegyet, mert például „*több rejlik benne*”.

17.4.6. A tanulók által adott érdemjegyek és osztályzat

A tanulói önértékelés és társértékelés a fejlesztő értékelés hangsúlyos és előremutató értékelési módszerei. Annak ellenére, hogy a tanulói ön- és társértékelések folyamatosan alkalmazandók a testnevelésórákon, azok alapján érdemjegyeket megállapítani vagy osztályzatot adni nem szabad. Ez persze nem azt jelenti, hogy ne lehetne megvitatni a jegyeket, az értékelést a tanulókkal, vagy ne élhetnénk azzal, hogy ők vajon milyen érdemjegyet adnának maguknak bizonyos teljesítményekre, produktumokra. Sőt akár az önértékelésük is képezheti a szöveges értékelés egy részét, ahogy erre jó gyakorlat is működik hazánkban (lásd később az alternatív iskolák értékelésénél).

További szempont, hogy a tanulói önértékelést befolyásolja az értékelés tétje, valamint az a tapasztalat, hogy a tanulók hajlamosak alulértékelni (egyések túlértékelni) a teljesítményüket. **A szummatív értékelés nem a tanuló feladata és felelőssége.**

17.4.7. Az iskolai diáksportversenyekre, egyesületi sportversenyekre adott érdemjegyek

Elterjedt, a lelkes és sportos tanítványok igyekezetét jutalmazó értékelési megoldás, amikor a különböző diáksportversenyekre, egyesületi sporteredményekre adnak érdemjegyeket testnevelésórán. Mi több, sokan vélekednek úgy, hogy aki versenysportoló, az „alapból” jelest kap. Ezzel a szokással nem értünk egyet. Mindekelőtt kiemelnénk, hogy itt nem arról van szó, hogy ne tartanánk becsben ezt a törekvést és az eredményeket. Éppen ellenkezőleg! Célunk, hogy minél több tanuló számára megmutassuk a tanórán kívüli sportolás, edzéstevékenység szépségeit és jelentőségét. A törekvésünk azonban nem csupán a versenysport és élsport irányába hat, hanem a rekreációs célú és nem versenyszerű sport irányába is. Ebből fakadóan, ha a tanórán kívüli tevékenységet szeretnénk jutalmazni, akkor lehetőséget kell kapjanak azon tanulók is, akik az utóbbi területen jeleskednek.

A minőségi iskolai testnevelés meghatározott tananyaggal, sokkal széleskörűbb tapasztalatok és ismeretek birtokába tudja juttatni a tanítványokat, nagyon fontos alapokat ad egy leendő élsportoló számára is. Látni kell, hogy éves szinten csak nagyon kevés tanuló jut el a professzionális sport környékére. Az ő foglalkoztatásuk a tehetséggondozás kérdésköréhez tartozik¹. Hiszünk abban, hogy az iskolai testnevelés tananyag tartalma és a tanórákon megvalósuló tanulás segítségével minden utánpótlás-sportoló esetében hozzá tudunk járulni a későbbi esetleges sikereihez, eredményeihez. Ez a sportegyesület, az edző és a testnevelő tanár közös célja is.

Sajnos gyakran az a tapasztalat, hogy egyes iskolák felmentik utánpótláskorú sportoló tanulóikat a testnevelésórák alól, vagy éppen nem kötelező számukra az órákra járni. Az is előfordul, hogy néhány tanuló lekezelően gondolkodik a testnevelésórákról, ezért „elszórakozza” azokat ahelyett, hogy példát mutatna. Attól, hogy egy tanuló kiváló sporteredményekkel rendelke-



zik, nem feltétlenül jeleskedik a testnevelésórák tanulási feladataiban.

Összességében úgy véljük, hogy **a diáksportversenyekre történő felkészülést és részvételt, továbbá a rendszeres szabadidős sportolást kapcsoljuk össze egy tanulási feladattal** (pl. naplóírás, rövid beszámoló, önértékelés), **amely így megalapozottan válhat részévé a testnevelési osztályzatnak.** A szorgalmi vagy „bónuszjegy”, valamint pontrendszer alapú értékelésben a többletpontok megfelelő jutalmazását jelentik ennek a tevékenységnek.

17.4.8. Az évfolyamisméltés lehetősége

Az évfolyamisméltés, köznyelven bukás lehetősége ugyancsak örök téma a testnevelés szummatív értékelésében. Ki ne találkozott volna már a problémával, hiszen az iskolában, aki nem teljesíti a minimumkövetelményeket, az osztályozóvizsgára vagy évisméltésre kötelezhető. Nincs ez másképpen a testnevelésben sem. Maga a téma felvetés heves érzelmeket is kivált-

hat belőlünk, hiszen a mindennapi minőségi munkánkkal szeretnénk minden tanulót eljuttatni az egészséges életvezetéshez és rendszeres testmozgáshoz szükséges tudás birtokába. Sokan személyes kudarcként is megélik, amikor egy-egy tanuló nem teljesíti a minimumkövetelményeket. Az esetek döntő részében ez mindenekelőtt a tanulói hanyagság és nemtörődömség eredménye – különösen a középiskolás években.

Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a fizikailag lemaradó vagy éppen sajátos nevelési igényű tanulók biológiai adottságai miatti gyenge motoros teljesítmények alapján évet ismételtetni nem helyes. A komplex és számos területet átfogó osztályozási rendszerben a testi adottságok önmagukban nem eredményezhetnek bukást vagy rossz jegyet. Ezt a differenciált értékelési rendszer kialakításakor fokozottan figyelembe kell venni!

Ha az iskolai testnevelésre, mint egyértelmű tanulási célokkal és elvárásokkal meghatározott tantárgyra gondolunk, az évfolyamisméltés – mint minden tantárgy



17.4. kép: Az élsportoló tanítványaink számára is fontos tudásanyag biztosítható a testnevelés órákon

esetében – potenciálisan lehetséges záróértékelési forma. Az elmúlt években minimális volt azon tanulók aránya, akik elégtelennel zárták az évet. Ezt láthatjuk a 15.2. táblázatban.

Alapkérdés azonban, hogy mi az az éves teljesítmény, amely elégtelennel értékelhető, azaz nem éri el a kettes osztályzatot. Ebből a szempontból is nagyon lényeges a megalapozott értékelési rendszer kialakítása a testnevelésben.

	2016/2017. TANÉV		2017/2018. TANÉV		2018/2019. TANÉV		2019/2020. TANÉV	
	Tanulók száma	Tanulók aránya	Tanulók száma	Tanulók aránya	Tanulók száma	Tanulók aránya	Tanulók száma	Tanulók aránya
Elégtelen osztályzatok testnevelés tantárgyból az 5–12. évfolyamon	3 543	0,48%	3 101	0,42%	2 968	0,40%	2 065	0,28%

15.2. táblázat: Az elégtelen év végi osztályzatok aránya Magyarországon 2016–2020 között

17.5. A szummatív értékeléssel kapcsolatos jogi szabályozók

Az eddigiekben áttekintettük azokat a területeket, problémás szempontokat, amelyek segítenek egy korszerű, didaktikailag megalapozott értékelési rendszer kialakításában. Ahhoz azonban, hogy felépítsük saját értékelési modellünket, szükséges, hogy az értékelés jogszabályi háttéréről is tájékozottak legyünk.

A hatályos Nemzeti Köznevelési Törvény 54–57. §-a szabályozza a **magatartás**, a **szorgalom** és a **tanulmányi előmenetel értékelésével** összefüggő elveket. Ezek közül kiemeljük a következőket.

- A pedagógus évközben **érdemjegyekkel**, félévkor és év végén **osztályzattal** értékeli a tanulói teljesítményt. Első évfolyamon és második évfolyam félévkor **szöveges minősítés** szolgálja a szummatív értékelési célokat.
- A fenti értékelési szisztéma alól az intézmények jóváhagyott kerettanterv vagy az oktatásért felelős

miniszter engedélyével eltérhetnek, amelyet a pedagógiai programjukban rögzíteni szükséges. Ezekben az esetekben más jelölés vagy szöveges értékelés is alkalmazható.

- A sajátos nevelési igényű tanulót a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az igazgató mentesíti az osztályzatokkal és érdemjegyekkel történő értékelés alól, helyette szöveges értékelést ír elő.
- A magatartás és szorgalom minősítését az osztályfőnök végzi az osztályban tanító pedagógusok véleményének kikérésével.
- Minimum félévkor és év végén (de a pedagógiai program alapján akár gyakrabban is) **félévi értesítő**, illetve **bizonyítvány készül**, amelyben az értékelést hivatalos formájában kell a tanuló és szülője rendelkezésére bocsájtani.
- „Az érdemjegy és az osztályzat megállapítása a tanuló teljesítményének, szorgalmának értékelésekor, minősítésekor nem lehet fegyelmezési eszköz.”

A TUDÁS ÉRTÉKELÉSE	A TUDÁS ÉRTÉKELÉSE SZÖVEGES MINŐSÍTÉSSEL	A MAGATARTÁS ÉRTÉKELÉSE	A SZORGALOM ÉRTÉKELÉSE
Jeles (5)	Kiválóan teljesített	Példás (5)	Példás (5)
Jó (4)	Jól teljesített	Jó (4)	Jó (4)
Közepes (3)	Megfelelően teljesített	Változó (3)	Változó (3)
Elégséges (2)	Felzárkóztatásra szorul	Rossz (2)	Hanyag (2)
Elégtelen (1)			

17.3. táblázat: Az értékelés során alkalmazott szintek a hatályos törvényi rendelkezés szerint

A 17.3. táblázatban az értékelés során alkalmazott besorolások összefoglalása látható.

Az egyes tanulók év végi osztályzatáról **nevelőtestületi osztályozó értekezleten** születik végső döntés, amely a magasabb évfolyamra történő lépésről is dönt. Ez az intézmények életében egy rendszeresen megvalósuló és nagy horderejű döntéshozatali fórum.

A törvényi előírásokat az intézmények önálló pedagógiai programja szabályozza tovább. A 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet 7.§ (1) bekezdése szerint a pedagógiai program meghatározza „a *tanuló tanulmányi munkájának írásban, szóban vagy gyakorlatban történő ellenőrzési és értékelési módját, diagnosztikus, szummatív, fejlesztő formáit, valamint a magatartás és szorgalom minősítésének elveit.*”

Eszerint minden intézmény pedagógiai programjában külön fejezet szabályozza, hogy milyen elvek szerint zajlik a tanulók értékelése, amit pedagógusként nemcsak hogy ismernünk kell, hanem alkotó módon részt kell vennünk annak rendszeres felülvizsgálatában is, javaslatokat téve innovatív értékelési megoldások beépítésére.

Kiváló példa a magatartás és szorgalom évközi értékelésének alternatív megoldására a szentendrei Temp-

lomdombi Általános Iskola értékelési rendszere, amelyet a 17.2. ábra mutat be.

		😊	😊😊	😊😊😊	😊😊😊😊
<ul style="list-style-type: none"> 😊 Példamutatóan tetted. 😊😊 Többnyire jellemző volt rád. 😊😊😊 Igyekeztél, de nem voltál elég kitartó. 😊😊😊😊 Hullámzóan teljesítetted. 😊 Ritkán próbálkoztál vele. 😊😊 Ezzel nem törődél. 					
MAGATARTÁS	Az általános udvariassági és illem-szabályokat betartod ... társaidal.	😊😊	😊😊😊		
	... felnőttekkel.	😊😊	😊😊😊		
	Fegyelmezetten segíted a közösség tevékenységét ... tanórán.	😊😊	😊😊😊		
	... tanórán/iskolán kívül.	😊😊	😊😊😊		
	Vigyázol környezeted tisztaságára, az iskola berendezéseire.	😊😊	😊😊😊		
	A közösségért feladatot vállalsz.	😊😊	😊😊😊		
Házirendünk egyéb szabályait betartod. (pl. késés, váltócipő, telefon, stb.)	😊😊	😊😊😊			
SZORGALOM	Tanórákon tevékenyen veszel részt.	😊😊	😊😊😊		
	Feladataidat időben, pontosan, legjobb tudásod szerint készíted el.	😊😊	😊😊😊		
	Iskolai munkához szükséges felszerelésedet magaddal hozod.	😊😊	😊😊😊		
Dicséret:					
Elmarasztalás:					

17.2. ábra: Példa a magatartás és szorgalom évközi értékelésére (Templomdombi Általános Iskola, Szentendre)

17.6. A szummatív értékelés normaorientált és kritériumorientált megközelítése

17.6.1. A normaorientált osztályozás megoldásai

A 14. fejezetben már kitértünk egy értékelési módszer viszonyításának kérdésére. Meghatároztuk, hogy **normaorientált** (normára irányuló) az értékelés, ha egy tanuló teljesítményét az osztálytársaihoz, évfolyamtársaihoz vagy valamilyen szempont szerint vele összehasonlítható populáció eredményeihez viszonyítjuk egy értékelési feladat eredményeit felhasználva.

Egy **tanulócsoporton belüli viszonyítás** esetén a tanulók eredményeit ilyenkor rangsorba állítjuk, amelyből látható lesz, hogy hányan teljesítettek jobban vagy rosszabbul az adott egyénhez képest, vagyis az ő eredménye hol helyezkedik el a rangsorban. Ez alapján pedig kategorizálható az eredmény akár szóvegesen, akár osztályozás formájában is.

Miller (2013) négy megközelítést mutatott be a normaorientált osztályozás megoldásai közül, amelyek között van elfogadható és az iskolai értékelést tekintve elfogadhatatlan megoldás is.

TANTÁRGYI ÉRTÉKELÉSRE NEM ELFOGADHATÓ MEGOLDÁSOK

1. A **természetes törés módszerének** alkalmazása esetén a teljesítményértékek (pl. tesztpontszámok) közötti töréspontokat választják ki kategóriahatárértéknek. Képzeljünk el egy százalékkérték sorrendet rangsorba állítva. 92-91-90-88-87-86-78-77-75-74-72-67-65 stb. Látható, hogy 86%-nál és 72%-nál jelentős különbséggel rangsorolódik a következő tanuló. Osztályzat szempontjából ez azt jelenti, hogy 86%-ig ötöst, 72%-ig négyest, 67% alatt hármast jelent a teljesítmény. Ez a megoldás az iskolai értékelésben nem elfogadható!
1. A **százalékos módszer** esetében a pedagógus eldönti, hogy egy osztályból hány százaléknyi tanuló

sorolódik be egy-egy kategóriába. 20 tanuló esetén például azt mondhatja, hogy minden osztályzatot csak 4 tanuló kaphat meg, azaz 20%. A 17.4. táblázatban látható példánkban ez azt jelenti, hogy 4 tanuló elégtelen, 4 tanuló elégséges, 4 tanuló közepes, 4 tanuló jó és 4 tanuló jeles lesz függetlenül attól, hogy az elért eredmények egyébként milyen szintű tudást tükröznek. Fontos probléma, hogy az „A” helyzetben elért 48 pont 96%-os teljesítménye és a „B” helyzetben elért 29 pont 58%-os teljesítménye egyaránt 5-öst jelent, míg a 80%-os és a 20%-os eredmény egyaránt kettést. A bemutatott limitációi miatt ez a megoldás sem alkalmazható az iskolában. Megjegyezzük, hogy amennyiben a szórásértékek módszerénél javasoltakhoz hasonlóan járunk el, bizonyos feltételek esetén elfogadható lehet a megoldás, de az iskolai előmenetel megállapítására szummatív értékelésként ezt a módszert sem tudjuk elfogadni.

TANTÁRGYI ÉRTÉKELÉSRE ELFOGADHATÓ MEGOLDÁSOK

3. A **szórásérték módszere** felhasználása a teljesítmények átlagából és szóródásából indul ki. A szórásértékek matematikai kalkulációjával az átlagtól való eltérés mértékéhez igazodnak a ponthatárok, így az érdemjegyek, osztályzatok. Ilyen példa a következő: átlag fölött 1,5 szórás vagy fölötté = (5, azaz ötös); +0,5 és +1,5 szórás között = (4); -0,5 és +0,5 között = (3); -1,5 és -0,5 között = (2); -1,5 vagy alatta (1). Ezek az értékek feltételezik a normális eloszlást, amely kis valószínűséggel alakul ki kis létszámú osztályok esetén. Javasolt éveken keresztül, több osztályban gyűjtött adatok birtokában kialakítani a ponthatárokat, amit utána osztályozásra is alkalmazhatunk. Megfelelő statisztikai számításokkal ez elfogadható megoldást jelent, amennyiben csak normaorientáltan tudunk értékelni. Figyelembe kell azonban venni a módszer korlátait, azaz, hogy mindig cso-

			„A” HELYZET			„B” HELYZET		
Sorsz.	Kategória létszáma	Név	1. teszt-pontszám	Relatív teljesítmény	Érdemjegy	2. teszt-pontszám	Relatív teljesítmény	Érdemjegy
1.	4 fő	A. G.	48 pont	96%	(5)	41 pont	82%	(5)
2.		B. F.	48 pont	96%		35 pont	70%	
3.		S. D.	48 pont	96%		32 pont	64%	
4.		K. L.	48 pont	96%		29 pont	58%	
5.	4 fő	E. O.	47 pont	94%	(4)	28 pont	56%	(4)
6.		L. J.	46 pont	92%		26 pont	52%	
7.		...	46 pont	92%		22 pont	44%	
8.		...	45 pont	90%		20 pont	40%	
9.	4 fő	...	44 pont	88%	(3)	19 pont	38%	(3)
10.		...	43 pont	86%		18 pont	36%	
11.		...	43 pont	86%		17 pont	34%	
12.		...	42 pont	84%		15 pont	30%	
13.	4 fő	...	41 pont	82%	(2)	12 pont	24%	(2)
14.		...	41 pont	82%		11 pont	22%	
15.		...	41 pont	82%		10 pont	20%	
16.		...	40 pont	80%		10 pont	20%	
17.	4 fő	...	39 pont	78%	(1)	9 pont	18%	(1)
18.		...	39 pont	78%		8 pont	16%	
19.		...	38 pont	76%		6 pont	12%	
20.		...	38 pont	76%		5 pont	10%	

17.4. táblázat: Normatív értékelés példája azonos kategórialetszámok alkalmazásával, két különböző teszteredmény példáján (százalékos módszer)

portfüggő lesz a besorolás, vagyis nem az elvárt tudásszintek határozzák meg az osztályzatokat.

4. A **normák módszere** a legelfogadottabb megoldást jelenti a tanulók normatív megközelítésű értékelésére. Az ún. normasz tenderdeket (normákat) egy meghatározott populáció (pl. azonos életkori csoport, nem, iskolafok, tudásszint) számára, nagyszámú egyéni eredményeket feldolgozva alakítanak ki statisztikai módszereket felhasználva. A normák ilyen esetben vonatkozhatnak országos, helyi vagy iskolai szintre attól függően, hogy milyen minta alapján lett kialakítva a rendszer. Ebben az esetben előre definiált normahatárértékek adják a referenciaértékeket, amelyek érdemjegyekké vagy egyéb értékeké (pl. szöveges értékelésre, pontszámokká) konvertálhatók. A 14. fejezetben írtunk róla, hogy a megbízható normák minden esetben valamilyen szempontból reprezentatív mintán kerülnek kialakításra, és statisztikai módszerekkel (pl. percentilrangsor, T-értékek, z-értékek alapján) történik a megállapításuk. Az így kialakított normák több éven keresztül használhatók, azonban javasolt kb. 10 évente felülvizsgálni azokat. A 20-30 vagy több éve kialakított normák ma már nem tekinthetők érvényesnek.

A negyedik a megoldásnak az az előnye, hogy a tanulók eredményei nem függenek egymástól, hiszen nem közvetlenül egymáshoz viszonyítjuk a teljesítményeket. Ebből fakadóan mindenki elérhet egy időben jobb vagy rosszabb érdemjegyeket és osztályzatot, értékelést. További előny, hogy többszöri felmérés esetén is összehasonlíthatók az eredmények, hiszen a normák nem függenek a csoport pillanatnyi teljesítményétől.

Amennyiben az értékelés valamilyen mozgásteljesítményre vonatkozik, akkor a normaorientált viszonyítás sajátja, hogy az adott osztály tanulóinak átlagos teljesítményeihez képest ítéljük meg az egyént. Ez szövegesen gyakran vonz magával olyan kifejezéseket, mint például átlagos, átlagon felüli, átlagon aluli.



FONTOS!

Egy komoly probléma azonban továbbra is fennáll. A normák alapján nem tudjuk meghatározni, hogy mi az a teljesítmény, amely egy adott tanultsági szintet vagy az előre meghatározott tanulási célt megfelelően jellemez. A szummatív értékelés kapcsán ez különösen fontos, hiszen szakdidaktikánkban a tanulók teljesítményeit nem egymáshoz viszonyítva kívánjuk minősíteni.

17.6.2. A kritériumorientált osztályozás megoldásai

A kritériumorientált osztályozás az a megoldás, amely az előre meghatározott és az elsajátítás szintjeihez viszonyított megítélést tesz lehetővé. Ez esetben a diákok nem egymással versenyezve szerezhetnek jobb vagy rosszabb osztályzatot, hanem előre meghatározott, külső értékekhez viszonyítva (azaz nem függenek egymás teljesítményétől). Szummatív értékelési szempontból ez azt jelenti, hogy egyértelműen definiálni szükséges azokat az elvárt tudás- és teljesítményszinteket, amelyek alapján megítélhetővé válik egy-egy tanulási eredmény elsajátításának, teljesítésének minősége. A szummatív értékelési rendszernek ennek folytán azt kell tükröznie, hogy milyen mértékben feleltek meg a tanulók az előzetes kritériumoknak.

Miller (2013) két elfogadott kritériumorientált osztályozási módszer mentén tárgyalta a témát.

1. A **megegyezéssel módszer** alkalmazható egyéni és osztályszinten egyaránt. Lényege, hogy az elvárt elsajátítási szinteket, minőséget, mennyiséget vagy típust, előre kijelölt értékekhez (érdemjegyekhez, osztályzathoz) társítanak, ezzel pedig minden tanuló számára lehetővé válik a célul tűzött osztályzat elérése.

Ha például kijelöljük, hogy egy témaegység végére a kiadott 5 feladat (pl. dolgozat, mozgásfeladat bemutatás, házi feladat) mindegyikében minimum

6 pont elérése szükséges a jeleshez, akkor ezt a módszert alkalmaztuk. Ebben az esetben a 6 pontot a szükséges tanulsmennyiség elvégzéséhez kötöttük.

A metodika alkalmas arra is, hogy egyéni szinten határozzunk meg elérendő célokat, amellyel így különböző teljesítményösszetevők, feladatok megoldásával is elérhetővé tesszük a jeles osztályzatot.

2. A **százalékmegfeleltetés módszerét** valószínűleg mindenki ismeri, hiszen rendszeresen alkalmazzuk az értékelésben. Ebben az esetben az értékelés során meghatározott százaléktételekhez kapcsolunk minősítést (sikerült, nem sikerült) vagy

jegyeket. Az értékek kialakítása komoly előkészületeket és átgondolást igényel, amihez az előzetes eredmények és a feladatnehézségek figyelembevételével meghozott szakértői döntés szükséges. A 17.5. táblázatban szigorú és kevésbé szigorú határérték példákat láthatunk. Az első három példában arányosan jelentkeznek a jegyek, a negyedik példában viszont aránytalanul. A pontrendszereknél fogjuk a későbbiekben látni, hogy erre a megoldásra is van lehetőség. Az elégséges és közepes jegyek kisebb értéksávja azt eredményezi, hogy a rosszabb jegyeken könnyebb lesz „áthaladnia” a tanulónak, ami így motiváltabbá teheti őket a nagyobb erőfeszítésre.

ÉRDEMJEGY/ OSZTÁLYZAT	TARTOMÁNY (1. PÉLDA)	TARTOMÁNY (2. PÉLDA)	TARTOMÁNY (3. PÉLDA)	TARTOMÁNY (4. PÉLDA)
Jeles (5)	90% fölött	87,5% fölött	80% fölött	90% fölött
Jó (4)	80%–89,9%	75%–87,4%	60%–79,9%	75%–89,9%
Közepes (3)	70%–79,9%	62,5%–74,9%	40%–59,9%	70%–74,9%
Elégséges (2)	60%–69,9%	50%–62,4%	20%–39,9%	65%–69,9%
Elégtelen (1)	60% alatt	50% alatt	20% alatt	65% alatt

17.5. táblázat: Határérték példák a százalék-megfeleltetés módszerében

17.7. Egy szummatív értékelési rendszer kialakításának szempontjai

A következő alfejezetekben egy szummatív értékelési rendszer felépítésének, modelljének kialakításához szükséges alapvető szempontokat tárgyaljuk, figyelembe véve az osztályozás és a szöveges értékelés gyakorlatát. Először az osztályozás, később a szöveges értékelés kerül a középpontba. Végül a pontrendszeren alapuló, játékosított értékelés alapjait mutatjuk be.

17.7.1. Kitekintés a hazai szakirodalmi ajánlásokba

Az osztályozás háttérében kialakított értékelési rendszer egy rendkívül komplex, a tantervi célokat, tervezést, oktatási folyamatot és a tanulásértékelés egészét egyaránt figyelembe vevő rendszer. A testnevelésemélet szakértői többféle megközelítésből igyekeztek javasla-

tokat megfogalmazni egy optimális osztályozási rendszer kialakítására az elmúlt évtizedekben. Konkrét, részletesen kidolgozott módszertani modell azonban nem jelent meg a testneveléseméleti munkákban.

Hamar Pál (1999, 2016) érdekes elképzelés mentén felváltaná a jelenlegi 5 fokozatú osztályozási rendszert 10 fokozatú skálán történő értékeléssel. Felvetése egy érzékenyebb, több skálaértékkel működő értékelést céloz. Konkrét modellt nem kínált, viszont állást foglalt az osztályozással együtt megjelenített szöveges értékelés kívánalma mellett, amit mi magunk is fontos fejlődési iránynak tartunk.

Rétsági Erzsébet (2004) már egy értékelési modellt kínált. Három különböző érdemjeggyel kívánta megoldani az osztályozás problematikáját. Javaslatára szerint a három különböző érdemjegy tükrözi (1) a pszichomotoros tudást (benne a tantervi tartalom elsajátítási szintje), (2) a tanórai tevékenységet (erőfeszítés, szorgalom, hozzáállás, segítségadás a társaknak, kreativitás) és (3) a tanuló aktivitását a tanórán kívüli testnevelés és sporttevékenységben (iskolai és iskolán kívüli sporttevékenység, sporteredmények, sportszervezésben, rendezésben betöltött szerep).

Makszin Imre (2014) szerint az osztályozás területei az alábbiak: (1) sportágak ismeretanyagában elért tudás (2) készségtanulásban mutatkozó előrehaladás (3) pszichomotoros terület képességeinek elért szintje (4) affektív viselkedés, erkölcsi-akarati megnyilvánulások a teljesítményben (5) kognitív területről a motoros feladatok, cselekvések megoldásai és a szabályok ismerete, alkalmazása. Könyvében kiemeli azt is, ami véleménye szerint nem osztályozható: (1) „a képességek változását (fejlődés, visszafejlődés) nem osztályozzuk, hiszen az egyes motoros próbákban nyújtott teljesítmény önmaga minősíti a tanulót” (271. o.); (2) a tanulói aktivitás; (3) a tanuló viselkedése.

A hivatkozott megközelítések között azonosságokat és jelentős különbségeket is felfedezhetünk. A szerzők egyetértenek abban, hogy **mindhárom tanulási területet le kell fednie az osztályzatoknak**. Egyetértés van

abban is, hogy a pszichomotoros tudás és a tantervi tananyag elsajátításának szintje az osztályozás részét képezi. A motoros képességek (fittségi állapot) szintjének osztályozásáról már megoszlanak a vélemények, mint ahogy a tanuló tanórai aktivitásának kérdéséről is. (Emlékezzünk a korábban, a témában kifejtett vitapontokra!)

Az osztályozással kapcsolatos módszertani ajánlások között ugyanakkor jónéhány olyan vitatható álláspont is megjelent a hazai szakirodalomban, amellyel szemben szeretnénk állást foglalni.

- a) Úgy gondoljuk, hogy az osztályozás által nem a személyiséget értékeljük, hanem a diákok tanulási folyamatban, célokhoz viszonyított teljesítményét, produktumait. Más kérdés, hogy az értékelés kiterjed mindhárom tanulási doménre, azaz jellemzi ezen személyiségterületekhez kapcsolódó tanulási eredményességet.
- b) Az egyes teljesítménypróbákban elért eredmények nem jelentenek automatikusan szummatív értékelést (kivéve, ha valaki helytelenül alkalmazza azokat szummatív célra). Fontosnak tartjuk a teljesítménypróbák, mint tanulást támogató objektív értékelési lehetőségek diagnosztikus és fejlesztő értékelésként történő beépítését az értékelési rendszerbe.
- c) A szummatív értékelés nem szinonimája a normaorientált értékelésnek, mint ahogy a formatív értékelés sem szinonimája a kritériumorientált értékelésnek. E két-két fogalom összekapcsolása helytelen, és téves következtetésekhez vezet.

17.7.2. Az osztályozási rendszer kialakítását meghatározó szempontok

Egy didaktikailag megalapozott és hatékony értékelési rendszerben a szummatív értékelés kialakítása minden gyakorló pedagógus számára kihívást és feladatot jelent a pályája során. Ahhoz, hogy javaslatokat fogalmazzunk meg a rendszer önálló felépítéséhez, először áttekintjük azokat a szempontokat, amelyek ezzel kapcsolatban megjelennek az értékelés nemzetközi szak-

irodalmában (Melograno, 2007, továbbá Lund és Kirk, 2010 alapján).

1. Az értékelési rendszer kiindulási pontja a tantervben rögzített és bizonyos időszakokra (jelenleg két évre) vonatkozó tanulási célrendszer, amit a 2020-as kerettanterv elvárt tanulási eredményeként értelmez. A tanterv által elvárt tanulási eredmények, mint kimenetek rögzítik, hogy a tanulónak mit kell tudnia, mire kell képesnek lennie egy bizonyos évfolyamciklus végén.

Egy megfelelően felépített tanterv az egyes tematikai egységek/témakörök mentén strukturálja a tanulási kimeneteket. A tanulási kimenetek szabályozzák, hogy az adott témakör feldolgozásakor mit kell tudniuk, hova kell eljutniuk a tanulóknak. Ezt kell a tervezési munkában visszabontani évfolyamokra a helyi tantervben, majd definiálni a tanmenetben, hogy az egyes témaegységek végére mik az elvárt tanulási eredmények. Az osztályozásnak a diákok tanulási teljesítményét kell reálisan jellemeznie, méghozzá a célokhoz viszonyított elsajátítás mértékét alapul véve.

Az értékelési rendszer elemei tehát – megközelítésünk szerint – közvetlenül a tantervi célokat kell szolgálják, az ahhoz viszonyított tanulói teljesítményeket kell jellemezniük. Az osztályozás alapját a tanulási folyamatban elért teljesítmények, produktumok képezik.

2. A testnevelés oktatásában a motoros tanulási terület mellett az affektív és kognitív tényezők is szerepet kapnak a fejlesztésben. Ez a testnevelési tantervek általános jellemzője. Az osztályozás elemei között kell tartani mindhárom területen megvalósuló ismeret- és készségsajátítást.

Az értékelési rendszernek – a testnevelés jellegeből fakadóan – mindhárom tanulási domént fel kell ölelnie, ezáltal ítélni meg a komplex tanulási teljesítmény.

3. A tanulási célokat és kimeneteket oly módon kell meghatározni, hogy az magas szintű elvárásokat tükrözzön. Ez a pedagógiai tervezés egyik legfontosabb és legnagyobb szakértelmet igénylő feladata. A túl alacsonyra tervezett elvárások kihívások nélküli, unalmas tanulást, motivációvesztést hoznak magukkal, ahol a tanulási teljesítmény és a fejlődés mértéke alacsony marad. A túl magas elvárások ugyanakkor kudarcra terhelte tanulási folyamatot, elérhetetlen tanulási célokat eredményeznek. A reális oktatási célok az adott tanulócsoport megismerésével, az előképzettség ismeretében tűzhető ki. A célkitűzések pedig az előrehaladás függvényében szabályozhatók, figyelembe véve az egyéni, kezdeti tudáskülönbségeket.

Az osztályozás alapjául szolgáló, értékelési célú feladatoknak magas szintű, kihívást jelentő, de teljesíthető elvárásokat kell tükröznie.

4. A tanulói teljesítmények megítélése többféle módon megvalósulhat. Az egyetlen és egysíkú értékelési célú feladat alapján osztályozott teljesítmény (pl. egyetlen mozgásbemutató vagy szabálydolgozat) nem mutatja megbízhatóan a valódi tudást. Egyetlen teszt, dolgozat vagy motoros próba soha nem lehet önmagában az osztályozás alapja. Egy teljesítmény mögött a kognitív, affektív és motoros tényezők egyaránt közrejátszanak, amelyek az osztályozás során is jelentőségteljesek.

A tanulói teljesítményt, produktumot többféle szempont szerint, és többféle értékelési célú feladat segítségével szükséges értékelni, amelyre kellő felkészülési időt kell biztosítani.

5. A kidolgozott értékelési rendszernek – különösen az osztályozást tekintve – igazságosnak és következetesnek kell lennie. A komplex és tanulói választásokat is magában hordozó értékelés lehetőséget teremt az egyéni tanulási utakra, a sikeres tanulás egyéni szintű megvalósítására. Az értéke-

lési feladatokban jelentkező döntési lehetőségek a differenciálást támogató értékelés alapvető feltételei, amelyet többoldalú (több területre kiterjedő) dokumentálással lehet biztosítani. Ne bízunk az emlékezetünkben, lehetetlen ugyanis 120-180 tanuló tanulási teljesítményét az emlékezetre hagyatkozva megítélni!

A megalapozott osztályozás a tanulási teljesítmény többoldalú dokumentálásán alapul.

6. Gyakori tapasztalat sajnos, hogy bizonyos esetekben csak egyetlen lehetőségük van a tanulónak egy-egy érdemjegy megszerzésére. Ez nem csupán pszichológiai értelemben jelent komoly terhet, hanem magát a teljesítményt is negatívan befolyásolhatja. Így nem a valódi tudás, hanem egy szorongó állapot, esetleg elrontott feladat eredményét kapjuk. További következmény, hogy az egyetlen alkalommal végrehajtható értékelési feladatok erősen visszavethetik a tanulási motivációt. Az értékelési célú feladat teljesítésére adott több lehetőség, további gyakorlási lehetőség – különösen a lemaradó tanulók számára – szükséges eleme a rendszernek. Arra sarkallja a tanulókat, hogy még nagyobb erőfeszítés mellett igyekezzenek gyakorolni, fejlődni.

Egy osztályozott feladat esetében biztosított többszöri végrehajtási lehetőség segíti a motivációt, és csökkenti az értékeléssel együtt járó szorongást, ezzel együtt nagyobb eséllyel mutat megbízható képet a tanulási teljesítményről.

7. A tanulási eredményekre fókuszáló, kimenetközpontú értékelés elsődlegesen egy folyamat végén nyújtott tanulói teljesítményre koncentrálni (természetesen fontosnak tartva a folyamat közbeni erőfeszítést, szorgalmat). A bemeneti tudásszint a tervezéshez és a tanulás optimalizálásához lényeges, az osztályozáshoz nem. A tanulási folyamat elején gyenge teljesítménnyel rendelkező tanulók ugyanis a jól felépített oktatási folyamat eredményeképpen elérhetik a kitűzött elsajátítási célokat. Ilyen eset-

ben rendkívül kedvezőtlenül befolyásolnák a korai érdemjegyek a végső eredményt. Az érdemjegyek tanegységen, témaegységen belüli átlagolása egy adott feladat esetében nem a célokhoz viszonyított elsajátítás szintjét mutatja, ezért nem javasoljuk alkalmazását.

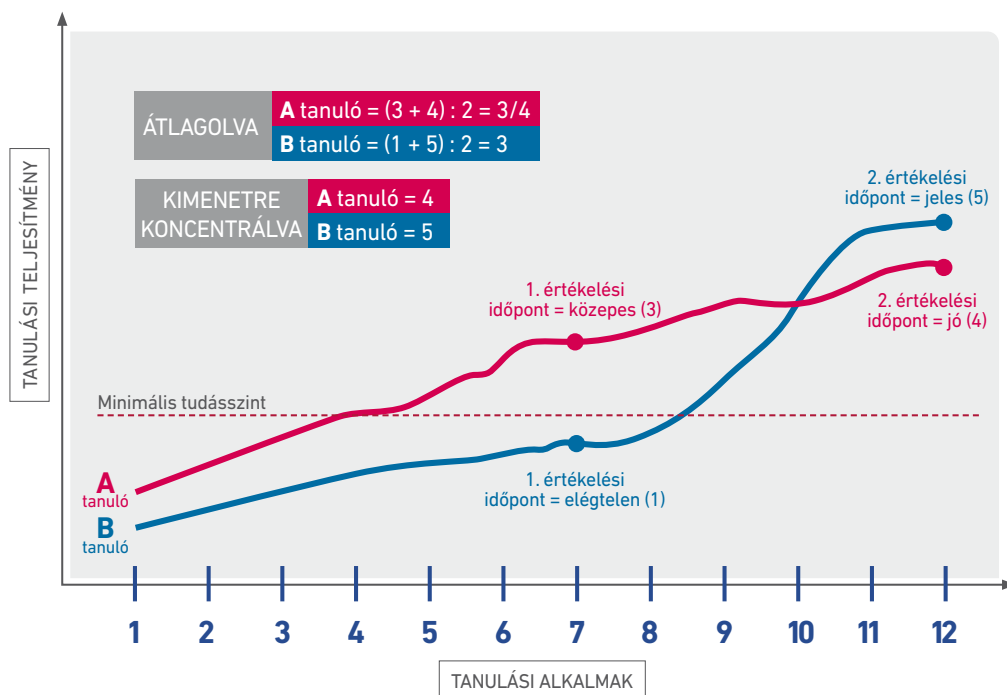
Az értékelést szolgáló feladat többszöri bemutatásával párhuzamosan a korábbi próbálkozás érdemjegye (vagy pontszáma) **íródjon felül, ne átlagoljuk a korábbi értékkel!**

A problémát a 17.3. ábrán érzékeltetjük egy fiktív, 12 órás témaegység példáján. Az „A” és a „B” tanuló óráról órára gyakorolja az értékelési célú feladathoz szükséges gyakorlatokat. Két értékelési időpontot terveztünk, méghozzá a 7. órán és a 12. órán. Látjuk, hogy az első értékelési időpontban az „A” tanuló közepesre, míg a „B” tanuló elégtelenre tudta a feladatot. A második értékelési időpontra az „A” tanuló azonban már négyesre, míg a „B” tanuló jelesre tanulta meg azt. Ha átlagolnánk a két értéket, akkor „A” tanuló $\frac{3}{4}$ -et, „B” tanuló pedig közepesre szerezne. Fontos látni, hogy a tanulás eredménye a tanulási folyamat végi értékeléshez kapcsolódik, így a tanulási folyamat közbeni értékelésnek a fejlesztést, támpontként a tanulási folyamat további optimalizálását kell céloznia.

A tanegységek, témaegységek végi jegyeknek a célokhoz viszonyított elsajátítást kell reprezentálnia, ezért nem használunk témaegységen belüli átlagértéket egy értékelési célú feladat esetében.

8. Előfordulhat, hogy bizonyos értékelési feladatot valamilyen oknál fogva nem kívánunk beszámítani az osztályzatba. Erre természetesen van lehetőségünk. A diagnosztikus és fejlesztő értékelések során kapott eredményeket, értékeléseket ezért sem javasoljuk érdemjeggyel értékelni.

Nem feltétlenül szükséges minden értékelési feladatot integrálni a szummatív értékelésbe.



17.3. ábra: A tanulási folyamat közbeni és végi érdemjegyek átlagolásának problémája ugyanazon értékelési célú feladat esetében

9. Bizonyos esetekben előfordulhat, hogy úgy érezzük, motivációs célból érdemes manipulálni egyes tanulók érdemjegyeit vagy osztályzatát. Ez történhet lefelé és felfelé egyaránt. Véleményünk szerint ez az eljárás nem helyes, konzekvensen és reálisan szükséges megítélni a tanulók teljesítményét. A motiváció megteremtése, fokozása a fejlesztő értékelés megoldásaival, jól felépített tanórákkal, pozitív tanulási környezettel és kommunikációval lehetséges. Ha a tanuló „két jegy között áll”, akkor javasolt teljesítményt igénylő feladat értékelésével eldönteni a végső osztályzatot.

Motivációs céllal ne manipuláljuk az érdemjegyeket, osztályzatot. Kétes esetben plusz feladattal adjunk lehetőséget a jobb jegy irányába történő elmozduláshoz!

10. A magyar iskolai testnevelésben a tantárgyi átlag tapasztalataink szerint relatíve magas a többi tantárgyhoz képest. Habár konkrét statisztikát nem ismerünk ezen a területen, a túl kedvező tantárgyi átlagok felvetik az **osztályzatok inflálódásának** kérdését. Amennyiben az osztályzatok nem a valós teljesítményszinteket jelzik, hanem azok első-

sorban szubjektív okokból felülértékeltek, akkor az osztályozás nem tükrözi a valós tudást.

Az osztályzatok inflálódása együtt jár a tantárgyi értékelés komolytalanná és irreálissá válásával. A reális, objektív osztályozás alapvető fontosságú.

11. Néhányan úgy gondolják, hogy az értékelési célú feladat elmaradása vagy értékelhetetlenné minősítése nullás jegyet von maga után, ami be is számít az átlagolt osztályzatokba. A nullás jegy nem létező kategória a magyar értékelési rendszerben, alkalmazása ezért hivatalosan nem is lehetséges. Ugyanígy inkorrekt, ha valaki egy már megszerzett érdemjegyből kap jegylevonást akármilyen (például magatartási) oknál fogva. További helytelen eljárás, ha valaki egy hiányzó vagy elégtelenre értékelt feladat miatt egy teljes témakört elégtelenre minősít.

A 0-s értékű jegy, illetve a megszerzett jegy utólagos lerontása inkorrekt értékelési megoldásnak tekinthető.

17.8. Hogyan tervezzük meg és építsük fel a saját értékelési rendszerünket?

Egy értékelési rendszer megtervezése elválaszthatatlanul kapcsolódik a tantervhez és a tanmenetkészítéshez, azon belül az egyes témaegységek tantervi elemeihez – erre többször utaltunk már. Ezen felül pedig erőteljesen kihat pedagógiai szemléletünkre. Az értékelési rendszer tartalmazza mind a diagnosztikus, mind a fejlesztő, mind a szummatív értékelés módszereit, rendszerét, a mindennapi oktatási tevékenység szerves része. Nem véletlen, hogy a tanmenetben külön tartalmi egység szükséges, amelyben minden egyes témaegységhez specifikusan ki vannak jelölve az értékelés tartalmi és módszerei.

Az értékelés mindig specifikusan kapcsolódik a tartalomhoz, amely biztosítja, hogy valójában azt **értékeljük, amit tanítottunk**, és amelyből valóban következtethetünk a célokhoz viszonyított tanultsági szintre. Nem fordulhat elő, hogy amit értékelünk, az valójában nem reagál a tanulási célokra, tanulási kimenetekre.

Az általunk is javasolt értékelési rendszert alapjaiban határozza meg a **kritériumorientált szemlélet**. A kritériumok segítségével megállapítható a célokhoz viszonyított elsajátítási szint. A kritériumok végigvonulnak a teljes értékelési folyamaton, egészen az egyes értékelési célú feladatok viszonyításától a témaegységek lezárásán keresztül az év végi osztályzat kialakításának metodikájáig.

E rövid felfezető után a következőkben egymásra épülő lépések segítségével, az alapvető megoldási lehetőségeket szem előtt tartva építünk fel egy értékelési rendszert.

ELSŐ LÉPÉS – Az értékelési rendszer kiindulópontjaként, a helyi tantervből levezetve, a tanmenetünkben jelöljük ki az egyes témaegységek tanulási céljait, gondolva azok kognitív és affektív területeire egyaránt!

A hazai tantervi szabályozást figyelembe véve, az évfolyamciklusonkénti témakörök (KT 2020) azok a tartalmi egységek, amelyekre vonatkozóan tanulási eredményeket határoztak meg. Az évekre bontott tanulási eredményeket és fejlesztési feladatokat a kerettantervből levezetve a helyi tanterv tartalmazza. A helyi tantervhez igazodó tanmenetben kialakított témaegységek (tanítási egységek) végére kijelölt tanulási célok, eredményelvárások formájában – elvben – konkrétan értékelhető teljesítményeket takarnak. Amennyiben nem, szükséges azok meghatározása. (Sajnos a hazai tantervi szabályozás nagyon gyenge ezen a területen.) Egy témaegységen belül, amikor csak lehet, figyelni kell a mozgásos tartalmak mellett az ismeretsajátítás és az affektív tanulási tényezők bevonásának lehetőségeire. **Egy-egy témaegység tanulási kimenetei azt a konkrét tudásszintet jellemzik, amely valamilyen értékelési módszer segítségével objektíven megítélhető.**

MÁSODIK LÉPÉS – Alakítsuk ki, hogy éves szinten és témaegységenként milyen arányban jelentkeznek a tanulási célok között a kognitív és az affektív terület!

Axiómaként kezeljük, hogy a testnevelés tantárgynak mindhárom tanulási doménben van oktatási feladata. A második lépésként azt kell eldönteni, hogy a három tanulási terület, milyen arányban szerepeljen az egyes témaegységeket lezáró jegyekben, illetve a félévi, év végi osztályzatokban. Nézőpontunk szerint szükséges, hogy mindhárom tanulási területre vonatkozóan vagy azok együttes figyelembevételével szülessenek érdemjegyek (pontrendszer esetén pontok) a tanulási folyamatban.

Ha nem lenne Magyarországon központi tanterv, hanem az iskolák önmaguk határoznák meg, hogy milyen tantervi irányzatot választanak, akkor az adott tantervi



irányzat önmagában szabályozná, hogy az egyes tanulási területek milyen arányban jelentkeznek a szummatív értékelésben. Példaként hivatkozunk a 9. fejezetben bemutatott TPSR modellt, amely az affektív dimenzió fejlesztését helyezi a középpontba, ezért nyilvánvalóan ennek tükröződnie is kell az értékelési rendszere kialakításában. A sztenderdalapú oktatási felfogásra jellemző, hogy az értékelési rendszer a sztenderdekkel összefüggésben állapít meg értékeket, azaz a sztenderdhez viszonyított tudásszintet takarja (sztenderdenkénti osztályzat). Ez a tantervtől függően 5-6 különböző sztenderdet is jelenthet, amely együtt képezi a féléves vagy év végi osztályzatot. (Megjegyezzük, hogy a minőségi testnevelés oktatási keretrendszerében a fő fejlesztési területek lényegüket tekintve oktatási sztenderdeként is értelmezhetők – lásd a 2. fejezetet.)

Az értékelési rendszer kialakításakor meg kell hoznunk azt a döntést is, hogy **témaegységként egy szummatív jegyet** alakítunk ki, vagy pedig **minden egyes jegyet beszámítunk** a féléves vagy év végi osztályzatba. Ha témaegységként egy szummatív jegyben gondolkodunk, akkor annak részjegyeit már közvetlenül nem vehetjük figyelembe az év végi osztályzat kialakításakor. Erről a kérdésről a későbbiekben még lesz szó.

Mivel a hazai tantervi szabályozásban nincsenek definiált sztenderdek, ezért a három fő tanulási domén

hangsúlyai jelentik az első pontot, amikor jelentős nézőpontkülönbségek adódhatnak az egyes értékelési megközelítések között. A 17.6. táblázatban különféle megközelítéseket mutatunk be az arányok gyakorlati jelentőségével kapcsolatban. A táblázatban az látható, hogy az egyes tanulási területeken szerzett eredmények milyen arányokban számítanak be az év végi osztályzatba. Megfordítva úgy is lehet értelmezni a táblázatot, hogy milyen arányban adunk érdemjegyet az egyes tanulási területeken. **A modellek azt eredményezik, hogy ugyanannak a tanulónak ugyanolyan teljesítménye az egyes területek hangsúlyaitól függően, más és más végső osztályzatot érdemelhet.** Ebből fakadóan egy terület eltúlzott figyelembevételé gyökeresen más képet festhet az előmenetelről, a valós tanulási teljesítményről.

Ha megvizsgáljuk a négy modellt, akkor különböző arányokat fogunk tapasztalni az év végi osztályzat tartalmát tekintve. Az egyes modellek elnevezése takarja a mögöttes filozófiát, azaz, hogy az adott oktatási megközelítés (és értékelési rendszer) mire helyez több hangsúlyt.

Korábban kiemeltük, hogy az aktív tanórai részvétel beszámítása csak akkor célszerű, ha komoly probléma van a jelenléttel. Ezért azt kizárólag a D modellben jelenítettük meg.

	HANGSÚLY	PSZICHOMOTOROS TERÜLET (MOZGÁSMŰVELTSÉG)	KOGNITÍV TERÜLET (ISMERETEK)	AFFEKTÍV TERÜLET (pl. együttműködés, sport-szerűség)	AKTÍV TANÓRAI RÉSZVÉTEL
A modell	Mozgás-hangsúlyos	50%	30%	20%	0%
B modell	Kognitív	30%	50%	20%	0%
C modell	Arányos	33%	33%	33%	0%
D modell	Részvétel	30%	10%	10%	50%

17.6. táblázat: A tanulási területek arányainak modelljei az értékelési rendszerben (Melograno, 2007 alapján)

Tételezzük fel, hogy összesen 10 érdemjegy szerezhető egy adott évben. A gyakorlat nyelvére lefordítva az „A” modell (50%–30%–20%) azt jelenti, hogy 10-ből 5 jegy motoros tudásra, 3 jegy az ismeretekre, míg 2 jegy az affektív területre vonatkozóan jelenik meg a végső osztályzat kalkulációjában. A „B” modellnél ez 3-5-2 lesz, a „C” modellnél 4-3-3 (egy jegyet be kell sorolni valahova pluszban), a „D” modellnél 3-1-1-5.

A helyzetet bonyolítja, hogy a komplex értékelési formák esetében nem beszélünk tisztán egy területre vonatkozó jegyekről. Egy projekt vagy portfólió értékelésekor például mindhárom terület eleve integráltan jelentkezik, amit figyelembe kell venni. További probléma, hogy amennyiben témaegységenkénti szummatív jegyekből építkezünk, akkor azok már tartalmazhat-

nak mindhárom területre vonatkozó részjegyeket. Erre ügyelnünk kell!

Pontrendszer alkalmazása esetén a megszerezhető pontok arányai fogják adni a kívánt arányt. Egy 200 pontos rendszerben értelemszerűen 100 pont adja a motoros részt, 60 a kognitív és 40 az affektív összetevőt.



FONTOS!

Szakmai ajánlásunk, hogy az értékelési rendszerünk arányait a következőképpen állítsuk be:

50% (motoros tanulás) – 30% (kognitív tanulás) – 20% (affektív tanulás)

	MOZGÁS- TELJESÍTMÉNY (MOZGÁSKÉSZSÉGEK, SPORTTECHNIKÁK)	ISMERETRENDSZER (SZABÁLYOK, TÖRTÉ- NET, ÖSSZEFÜGGÉSEK, ELVEK, TAKTIKA)	RÉSZVÉTEL (FELSZERELÉS, HOZ- ZÁÁLLÁS, ERŐFESZÍ- TÉS, SZORGALOM)	OSZTÁLYZAT*
„A” helyzet	60%	30%	10%	
1. tanuló	0/60	30/30	10/10	40% (1)
2. tanuló	60/60	20/30	0/10	80% (4)
„B” helyzet	10%	30%	60%	
1. tanuló	0/10	30/30	60/60	90% (5)
2. tanuló	10/10	20/30	0/60	30% (1)
„C” helyzet	30%	60%	10%	
1. tanuló	0/30	60/60	10/10	70% (3)
2. tanuló	30/30	40/60	0/10	70% (3)
„D” helyzet	30%	10%	60%	
1. tanuló	0/30	10/10	60/60	70% (3)
2. tanuló	30/30	7/10	0/60	37% (1)
„E” helyzet	10%	60%	30%	
1. tanuló	0/10	60/60	30/30	90% (5)
2. tanuló	10/10	40/60	0/30	50% (1)
*60% fölött (2), 70% fölött (3), 80% fölött (4), 90% fölött (5)				

17.7. táblázat: A tanulói összteljesítmény megítélésének függése az értékelési rendszer belső arányaitól (Melograno, 2007 nyomán)

A 17.7. táblázatban két tanuló példáján mutatjuk be az értékelési rendszerek belső arányából fakadó következményeket öt újabb modellt (helyzetet) kialakítva. Másként fogalmazva azt vizsgáljuk, hogy **milyen hatása van az év végi osztályzatra csupán az értékelési rendszer belső arányainak módosítása.**

Az 1. sorszámú tanuló motoros felkészültségét tekintve igen gyenge, elméleti ismeretei és tudása viszont kimagasló, ráadásul a tanórai részvétele is nagyon pozitív. A 2. sorszámú tanuló ezzel szemben motoros oldalról kimagasló, az elméleti tudása jó, viszont komoly gondjai vannak a tanórai hozzáállásával, lelkesedésével. Ezek a jellemzők a két tanuló esetében nem változnak az egyes helyzetekben. Az osztályzat oszlop azt mutatja, hogy **az értékelési rendszer belső arányai függvényében ugyanaz a tanulói teljesítmény elégtelentől jelesig bármi lehet.** A szummatív értékelés tehát nagymértékben függ a pedagógus értékelési rendszerének kialakításától.

HARMADIK LÉPÉS – A kijelölt arányok figyelembevételével határozzuk meg, hogy melyek azok a tanulási eredmények (teljesítmények vagy produktumok), amelyeket az értékelést szolgáló feladatok közül érdemjegyekkel vagy pontszámokkal minősítünk, illetve beszámítunk a szummatív értékelésbe!

Ezen a ponton az első lépésben kiválasztott tanulási célokhoz kapcsolódóan, és a második lépésben meghatározott arányoknak megfelelően, konkrétan ki kell jelölnünk és részletesen meg kell terveznünk az értékelést szolgáló feladatokat azok adatgyűjtési eljárásaival együtt. Itt kell válaszolnunk a legfontosabb kérdésekre, mégpedig, hogy mit, milyen kritériumok mentén és hogyan értékelünk.

Lényeges szempont, hogy nem szükséges minden tematikai egység / témakör minden tanulási célját egy adott évben vagy adott témaegység végén értékelni. Gazdaságossági szempontokat figyelembe véve (mennyi időt szánunk az értékelést szolgáló feladatokra egy

témaegységen belül) ezek elosztása évekre egyrészt a helyi tanterv feladata lenne, másrészt a tanmenet szolgál a témaegységenkénti elrendezésre és a kapcsolódó tanulási célszintek kijelölésére. Az értékelési rendszerünk itt már szorosan kapcsolódik a tanmenetünkhöz.

Minden témaegységhez meg kell határoznunk, hogy hány darab, és milyen típusú értékelési célú feladat segítségével fogjuk értékelni a tanulást!

Ha az adott értékelési célú feladat egyértelműen egy tanulási szférára vonatkoztatható [pl. mozgástechnikai bemutatás (motoros) vagy taktikai helyzetfelismerés (kognitív)], akkor könnyű a 2. lépésben kialakított arányokat megtartani. Komplex értékelési módszerek esetében azonban más megoldáshoz kell folyamodnunk. Képzelnünk el egy középiskolai fittségportfóliókészítés egyéni feladatát. Ebben a motoros, a kognitív és az affektív szféra elemei is megjelenhetnek. A komplex, értékelési célú feladatok esetében javasolt pontozni, és a pontozást átkonvertálni jeggyé. Ez esetben a jegy súlyozottá válhat, és súlyozottan számíthat a záróértékelésbe. Másik megoldás, amikor több jeggyel értékelünk, s így elkülöníthetők az egyes tanulási összetevők.

Ide kapcsolódik még a **súlyozás kérdése.** Lehetőségünk van arra is, hogy bizonyos érdemjegyeket súlyozottan vegyünk figyelembe. Tipikus példa erre a közismereti tárgyak esetén a témazáró dolgozat, amely akár kétszeres súllyal (két jegyként) is számíthat.

A súlyozott jegyek esetében lényegesnek tartjuk, hogy a súlyozás az értékelési feladat összetettségére, több órán vagy az egész témaegység során kialakított tanulási teljesítményre reflektáljon. Hibás elképzelés például egy egyszerű mozgástechnikai végrehajtás érdemjegyét vagy egy rövid írásbeli dolgozat eredményét súlyozottan figyelembe venni.

NEGYEDIK LÉPÉS – Alakítsuk ki az értékelési célú feladatok kritériumaihoz kapcsolódó teljesítmények szintezését!

A harmadik lépéshez szorosan kapcsolódva képzeljük el, hogy az egyes teljesítménymegnyilvánulások, mint a tanulás mértékét reprezentáló elemek, hol válnak el egymástól, milyen szinteket tudunk beazonosítani. Mely kritériumok teljesülése vagy nem teljesülése, milyen következménnyel jár? Másként fogalmazva: definiálnunk kell, hogy mi, mennyit ér, és ezt le kell tudnunk írni önmagunk és a tanulóink számára egyaránt.

Használjunk rendszeresen értékelőtáblákat ehhez a munkához, amelyekhez válasszunk ki egy konzekvensen használt szintezést! Ez lehet maga az 5 fokozatú értékelési skála, pontozás, de lehetnek alternatívák is, amelyekről az adatgyűjtési eljárásoknál már részletesen írtunk.

Fontos kérdés, hogy **a tantervben kijelölt tanulási eredmények** (kimenetek, fejlesztés várt eredményei) **minimumkövetelményeket vagy átlagos (optimum-) követelményeket jelentenek-e.** Azért van jelentősége ennek a kérdésnek, mert nagyon nem mindegy, hogy a kijelölt tanulási kimenetek szintezéséhez hogyan illesztjük a teljesítmények szintjeit.

Amennyiben a tanterv minimumokat ír elő, akkor egyértelműen definiálnunk kell magát a minimumszintet, és ezzel párhuzamosan a magasabb szinteket.

Melograno (2007) javaslatával egyetértve úgy véljük, hogy a **tantervi minimumok teljesítését célszerű a közepes érdemjegyre beállítani.** Ezzel a következő szintezés valósul meg (17.8. táblázat).

A javaslatunk háttérében egyrészt az áll, hogy a tantervkészítők hajlamosak magasra tenni a mércét, amikor tantervi minimumokat definiálnak. Ebből az következik, hogy túlzottak az elvárások, ezért nagyon sok – kevésbé jó képességű tanuló – meg sem tudja azokat közelíteni (persze ennek ellenkezője is előfordulhat, ha túl alacsony a szint). Másrészt a tanulás során soha nem egyetlen tanulási cél jelentkezik, hanem tanulási célok sokasága, amely együttes teljesülése már komoly tanulási teljesítményt takar. Harmadrészt, ha egy-egy tanulási célhoz kapcsolódóan még éppen nem éri el a minimumot a tanuló, akkor nem kerül azonnal „veszélyzónába”, viszont érzékelhető a felzárkózás szükségessége. Megjegyezzük, hogy mivel jelenleg nem ismerünk elérhető, egységes és objektív kritériumrendszert a testnevelés oktatás során elérendő tantervi minimumokra vonatkozóan hazánkban, ezért viszonylag szubjektív a „minimum” értelmezése. (Lásd még a 17.11. alfejezetet a kérdésben.)

ÖTÖDIK LÉPÉS – Tervezzük meg, hogy az egyes témaegységek oktatása során mikor kerül sor a diagnosztikus, fejlesztő és záró értékelést célzó feladatokra, és hány lehetőséget adunk javításra, pótlásra a tanítványaink számára!

MINŐSÍTÉS	SZÖVEGES ÉRTELMEZÉSE
jeles (5)	Kiváló, jelentősen túlteljesíti az elvárásokat
jó (4)	Jó, az elvárások fölött teljesít
közepes (3)	Elfogadható, az elvárásokat teljesíti
elégséges (2)	Fejlődő, az elvárások alatt teljesít
elégtelen (1)	Elégtelen, jelentősen az elvárások alatt teljesít

17.8. táblázat: Az osztályzatok megfeleltetése a tantervi minimumoknak

Fontos elv, hogy a **helyes értékelési rendszer nem egyszeri megfigyelésre, teljesítménymegnyilvánulásra épül.** Az értékelési rendszer része a feltárás és a fejlesztő célú alkalmazás is. A témaegységek vége felé ugyanakkor olyan értékelési formákat is használunk, amelyek képet adnak az adott időszak tanulásáról, az elsajátítás mértékéről.

Nem az a kérdés számunkra, hogy mit, miért nem tanult meg a diák, hanem hogy milyen módon tudjuk a motivációt növelve tanulásra sarkallni a kitűzött tanulási cél érdekében. A diagnosztikus értékeléssel a bemeneti tudásszintre vonatkozóan kapunk képet, amely alapján kijelölhetők a gyakorlás irányai. A fejlesztést célzó értékelési módszerekkel optimalizáljuk a tanulási folyamatot, hogy eljuttassuk tanítványainkat az elvárt kimenethez. A szummatív értékelésben összegződik a folyamat, és megítélhetővé válik az elsajátítás szintje.

Engedélyezzük, hogy további gyakorlással, plusz tanulási feladatokkal lehetőség legyen a javításra, a jobb jegy megszerzésére! A tanulók különböző ütemben sajátítanak el feladatokat. Engedjünk a lemaradók számára több időt a pótlásra, a tanulásra!

Önmagában bizonyos pluszfeladatok, szorgalmi feladatok teljesítése nem feltétlenül jelenti, hogy a tanulás bekövetkezett. Olyan feladatokat jelöljünk ki ennek érdekében, amelyek nagymértékben támogatják azt. (Például sporttörténeti házi dolgozat írásának semmi köze egy fitnesz programtervezés során megszerzendő tudáshoz.) Végül kerüljük el, hogy késve leadott vagy hiányzó feladatra büntetesként rossz jegyet adjunk! Fókuszáljunk arra – függetlenül az októtól – hogy mikorra és hogyan pótolhat a tanuló! Legvégső esetben szankcionáljunk!

HATODIK LÉPÉS – Ismertessük meg az értékelési célú feladatokat a tanulókkal a témaegység elején, amit az oktatási folyamatban mindig tartunk szem előtt, gyakoroljuk azt!

Az értékelés nem ad-hoc tevékenység. **A tanítványok akkor lesznek képesek önszabályozottan és önállóan irányítani a gyakorlást, felkészülést, ha ismerik az elvárásokat, a konkrét értékelési feladatokat és kritériumokat.** Ezt előre és érthetően kell kommunikálnunk a tanulók irányába, lehetőség szerint írásos formában is. A témaegység során pedig fókuszáltan, minden órán hozzá kell járulnunk az értékelési célú feladatok tanulásához, eredményes megoldásához!

HETEDIK LÉPÉS – Alakítsuk ki a hatékony szervezési kereteket az értékeléshez!

A hatékony értékelési módszerek olyan környezetben zajlanak, amelyek segítik, és nem stresszelik a tanulót. Amennyiben az értékelést szolgáló feladat közben az osztály tétlenül nézi és várja amíg a pedagógus felszólít valakit, helytelenül járunk el.

Törekedjünk: (1) a **csoportmunkában megvalósuló értékelésre**, amely során az osztály folyamatosan dolgozik, és kevés számú tanuló kerül értékelési helyzetbe; (2) **időben toljuk el az értékelést több órára.** A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy vegyük előre azon tanulókat, akik már jó színvonalon teljesítenek, ezzel időt hagyva a többieknek a felkészülésre. Aki készen van, segíthet a társaknak a további gyakorlásban, vagy magasabb szintű gyakorlási feladatot kaphat. A fejlesztő értékelési módszerek óráról órára történő alkalmazása esetén pedig készüljünk fel, hogy kiket, milyen szervezéssel, hogyan értékelünk.

NYOLCADIK LÉPÉS – Használjunk egy értékelési füzetet vagy (digitális) naplót, amellyel folyamatosan nyomon tudjuk követni a tanulási folyamatot!

Az **értékelési napló** szerves része a mindennapok munkájának, ahol nyomon követhető minden osztály és diák tevékenysége. Mindhárom értékelési alaptípus információi bekerülhetnek a naplóba, amelyre osztá-

lyonként önálló és lefűzhető mappa a legalkalmasabb. Itt nem csupán arról van szó, hogy a jegyeket vagy a pontokat egy füzetben vezessük. A tanulói munkák, a beadott anyagok, feladatlapok egyaránt részei lehetnek a naplónak, amely alapján az egyéni tanulási utak is nyomon követhetők. Ne bízzunk a memóriánkban, és ne feledjük, hogy minden tanuló egyéniség! Az értékelés tényeken, rögzített információkon alapul, pedagógusi kötelességünk ennek szakszerű vezetése.

Az értékelési füzetet időnként digitalizáljuk, de közvetlenül elektronikusan is kialakíthatjuk. A biztonságos tárolással elkerülhető egy esetleges adatvesztésből származó komoly problémahalmaz.

Az adattárolásra és az értékelési rendszerünk kialakítására kézenfekvő megoldást jelentenek a különböző, köznevelésben alkalmazott **elektronikus adminisztrációs rendszerek**, mint például a KRÉTA. Ma már ezekben a rendszerekben célszerű tárolni az adatokat, és a rendszer alkalmas speciálisan kialakított értékelési számítások (pl. súlyozás) kezelésére is. Alternatíva, ha osztályonkénti és tanulónkénti mappaszerkezetben tároljuk egy felhőben az adatokat.

KILENCEDIK LÉPÉS – Számítsuk ki a féléves és év végi osztályzatokat!

Logikánk következő lépésében eljutottunk arra a pontra, amikor el kell döntenünk a félévi és évi végi osztályzatok számításának módját. Erre két alapvető lehetőségünk van. Vagy a témaegységenként kiszámolt szummatív jegyekből, vagy pedig az összes érdemjegyből kalkuláljuk az év végi osztályzatot. (Ugyanez a dilemma a pontrendszer alapú értékelésben is elő fog kerülni.)

A félévi és év végi osztályzatok kialakítására kétféle számítást javasolunk. Az egyik opció szerint minden témaegységet lezárunk egy szummatív (témazáró) jeggyel, és ezeket vonjuk be az osztályzatok kalkulálásába. A másik opció szerint viszont minden érdemjegyet figyelembe veszünk, amely nem a fejlesztő célú értékelésből származik. (Emlékezzünk, nem feltétlenül kell minden értékelést vagy éppen érdemjegyet figyelembe vennünk, ami születik!)

Lássuk a 17.4. ábra segítségével az első opció elvét és a két számítási módját. (Az egyszerűség kedvéért az egyes tanulási területekre vonatkozóan „tisztá” érdemjegyeket állapítunk meg.)

1.T.E.	2.T.E.	3.T.E.	4.T.E.	5.T.E.	6.T.E.	7.T.E.	8.T.E.
5 3 2	2 4	5 5	4	3 4	5 4	1 4	5 5
$\frac{10}{3} = 3,3$	$\frac{6}{2} = 3$	$\frac{10}{2} = 5$	4	$\frac{7}{2} = 3,5$	$\frac{9}{2} = 4,5$	$\frac{5}{2} = 2,5$	$\frac{10}{2} = 5$
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
3	3	5	4	3*	5*	2*	5
1. Számítás: Éves átlag tizedesjegyekkel $\frac{3,3+3+5+4+3,5+4,5+2,5+5}{8} = 3,85 \rightarrow \text{JÓ (4)}$							
2. Számítás: Éves átlag egész jegyekkel $\frac{3+3+5+4+3+5+2+5}{8} = 3,75 \rightarrow \text{JÓ (4)}$							

Megjegyzés: **Piros szín – motoros jegy; Fekete szín – kognitív jegy; Kék szín – affektív jegy.**
*Két jegy között a motoros dönt a kerekítésről

17.4. ábra: A félévi és év végi osztályzatok számításának két alapverziója

Az ábrán nyolc témaegységet látunk, amelyek az egész éves tantárgyi programot lefedik. Témaegységenként előre tervezett érdemjegyeket szereznek a diákok a különböző tanulásértékelési feladatok teljesítésével. A rendszert úgy állítottuk össze, hogy az összes érdemjegy aránya biztosítsa a korábban meghatározott belső arányt (50%–30%–20%).

Összesen 16 érdemjegy szerezhető, amelyből 8 motoros jegy (piros, 50%), 5 kognitív jegy (fekete, ~30%) és 3 affektív jegy (kék, ~20%). Minden témaegységet külön egységként kezeltünk, amely végén egy szummatív jegyet kapnak a tanulók. A jegyeket témaegységenként kétféleképpen átlagoltuk (mindkét számítási mód lehetséges).

- Az első számítás során tizedesjegyre számoltunk, a második számítás során viszont egész számokat állapítottunk meg. Minden témaegység így egyetlen szummatív jegyet képez az év végi osztályzatban, amelyek átlaga attól függően alakul, hogy tizedes pontossággal kalkuláljuk-e. A példából látszik, hogy a két eljárás között ez esetben minimális a különbség (0,1 jegy).
- A második opció esetén nem zárjuk le a tanegységeket szummatív jeggyel, hanem minden jegyet beemelünk az átlagszámítás képletébe. A számítás akkor így alakul: érdemjegyek összege / érdemjegyek száma, azaz $61/16 = 3,8$ JÓ (4).

Megjegyezzük, hogy az iskolák pedagógia programjának tartalmaznia kell az értékelés elveit, ahol az iskolai szintű szabályozás befolyásolhatja a metodikát.

TIZEDIK LÉPÉS – Készüljünk fel arra, hogyan fogjuk kommunikálni az eredményt a tanítványok és a szülők számára!

A szummatív értékelés egy bizonyos tanulási folyamatot, időszakot zár le. Jelentőségét ebből nyeri, hiszen átfogóan értékel sok-sok befektetett erőfeszítést, gyakorlási időt. Kiemelkedő pedagógiai szempont az ér-

tékelés során, hogy a jegyeket beszéljük meg a tanítványainkkal, kérdezzük meg véleményüket, vonjuk be őket önértékeléssel is. Mutassuk be, hogyan értékeljük a tevékenységüket, mi van az osztályzat mögött! Sok szülő meglepődik azzal, hogy tudja a kapott jegyeket. Keltsük fel az érdeklődésüket a tantárgyunk iránt, röviden mutassuk be az értékelési elveinket, és körvonalazzuk az értékelési rendszerünket, főleg a szummatív értékelés összetevőit! A szóbeli, rövid, személyhez szóló szöveges értékelés mindig egészítse ki az osztályzatot, de **törekedjünk az írásbeli szöveges értékeléssel történő kiegészítésre!**

Más, érdeklődőbb szülők kérdésekkel fognak felénk fordulni, amire csakis felkészülten, tények birtokában tudunk elfogadható válaszokat adni. Végül, de nem utolsósorban egy osztályozó értekezlet tantestületi vitájában is érvelhetünk bizonyos tanulók osztályzatával kapcsolatban. Ez kritikussá is válhat, ha valakit csak a kitűnőség miatt „kell” jelessel lezárni, bár a tanulmányai során erre nem szolgált rá. Az érvrendszerünk védi tantárgyunk egyenrangúságát, értékeit és a saját értékítéletünk megbízhatóságát.

TIZENEGYEDIK LÉPÉS – Folyamatosan kövessük nyomon, hogy mit kell alakítani a rendszerben, vonjuk be a kollégákat és fejlesszük a rendszert!

Egy új rendszer felépítésekor lényeges, hogy a rendszer alkalmazhatóságát, megbízhatóságát, gazdaságosságát és működését ki kell próbálni a gyakorlatban. A rövid feljegyzések, reflexiók a finomhangolást segítik. Kis lépésekkel és egyszerűségekre törekedve kezdjük meg az átalakítást. Használjuk a meglévő és továbbra is működő jó gyakorlatainkat! Kérjük ki a kollégák véleményét, legyünk büszkéek a fejlesztéseinkre, ugyanakkor mindig legyenek bennünk kérdőjelek is. Az oktatás jellegéből fakadóan a tanítványok és az oktatási környezet változik, vagyis mindig lehet valamit finomítani, átgondolni, megújítani.

17.9. Egy témaegység értékelési szisztémája érdemjegyekkel – példa

Az eddigiekben rögzítettük, hogy a szummatív értékelés vonatkozhat egy-egy témaegység (tanítási egység) végének lezárására, illetve a félévi és év végi osztályzatok kialakítására egyaránt. A következőkben szeretnénk egy konkrét témaegység példáján keresztül bemutatni, hogy kizárólag érdemjegyek alkalmazásával, hogyan tudunk komplexen, több tanulási szférát bevonva objektíven és kritériumorientáltan értékelni.

A BEMUTATÁSRA KERÜLŐ SZISZTÉMA ESETÉBEN FIGYELEMBE VETTÜK, HOGY AZ ÉRTÉKELÉST SZOLGÁLÓ FELADATOK:

1. megfelelően jellemezzék a tanulási célokat;
2. legalább két tanulási doménre vonatkozzanak (pl. motoros és kognitív);
3. konkrét és megfigyelhető kritériumok mentén mutassanak képet a tanulásról;
4. időben eloszthatók legyenek a témaegységben;
5. legyenek differenciáltak azáltal, hogy tanulható elemekre fókuszálnak;
6. legyenek differenciáltak azáltal, hogy választható elemeket tartalmaznak;
7. tegyék lehetővé és ismerjék el a tanulók által választott többletmunkát.

Felső tagozatban az atlétikai jellegű feladatmegoldások között találjuk a távolugrás és a váltófutás tananyagát. Feltételezzük, hogy ezt a tartalmat a tanmenetünkben már beépítettük az éves programba, és létrehoztunk egy témaegységet (tematikus tervet), amelyben ezt a két atlétikai anyagot dolgozzuk fel 12 órában.

Példánkban, az **első lépés során** pontosítottuk és egyértelműsítettük a kerettantervben (2020) olvasható,

az atlétikai jellegű feladatmegoldásokra vonatkozó túl általános tanulási eredménycél, amely eredetileg így szól (és látjuk, hogy második mondat a váltófutásra vonatkozóan csak nagyon távolról értelmezhető):

- „Magabiztosan alkalmazza a távol- és magasugrás, valamint a kislabdahajítás és súlylökés – számára megfelelő – technikáit.” és
- „Futótechnikája – összefüggő cselekvéssor részeként – eltérést mutat a vágta- és a tartós futás közben.”

Konkrét eredménycéljaink hetedik évfolyamon a tanegység végére a következők lettek, amelyek közül a guggoló távolugrás már ismert a tanulók számára.

1. A tanuló ismeri az alsó egykezes váltás szabályait, technikáját.
2. Ismeri az atlétikai futószámok szabályait.
3. Ismeri a guggoló- és lépőtávolugrás technikáját.
4. Ismeri az atlétikai ugrások során alkalmazott szakkifejezéseket és a releváns mozgásműveltségi tartalmakat.

Ehhez a négy tanulási célhoz fogunk értékelést szolgáló feladatot társítani, és azt érdemjeggyel értékelni.

A **második lépésben** kialakítjuk az értékelést szolgáló feladatokat és kritériumokat rendelünk melléjük.

1. A TANULÓ ISMERI AZ ALSÓ EGYKEZES VÁLTÁS SZABÁLYAIT, TECHNIKÁJÁT

Értékelést szolgáló feladat – A tanuló a párjával, 30 méteres előkészítő futásból történő egykezes alsó váltás hajt végre váltózónában, mindkét szerepkörben.

Az értékelés módszere – Pedagógus általi mozgástechnika-megfigyelés értékelőtáblán.

Végrehajtási kritériumok

1. kr. – Váltózónában történik a váltás.
2. kr. – Vágtafutás közben történik a váltás.
3. kr. – A váltás látható törés nélkül megy végbe (a futók összehangoltan váltanak).
4. kr. – A váltó indulójele előre és megfelelően kimért.
5. kr. – Egykezes alsó váltás történik.

Értékelési szintek a megfigyelhető kritériumokhoz kapcsolódóan

- Elégséges = 1. kr. + 2. kr. (lassú futás közben) + 5. kr.
Közepes = 1. kr. + 2. kr. (közepes iramú futás közben) + 3. kr. + 5. kr.
Jó = 1. + 2. + 4. + 5. kr. (minden teljesül, de még nincs összhang a váltáskor)
Jeles = 1. + 2. + 3. + 4. + 5. kr., azaz minden kritérium teljesül

2. ISMERI AZ ATLÉTIKAI FUTÓSZÁMOK SZABÁLYAIT

Értékelést szolgáló feladat – Elméleti röpdolgozat a váltófutás alapvető szabályairól és előkészítő feladatairól.

Az értékelés módszere – Írásbeli röpdolgozat.

Értékelési szintek – 50% fölött (2), 62,5% fölött (3), 75% fölött (4), 87,5% fölött (5)

3. ISMERI A GUGGOLÓ- ÉS LÉPŐTÁVOLUGRÁS TECHNIKÁJÁT

Értékelést szolgáló feladat – A versenyszám bemutatása választható ugrástechnikával (guggoló- vagy lépőtávoulgrás).

Az értékelés módszere – Pedagógus általi mozgás-technika-megfigyelés értékelőtáblán.

Végrehajtási kritériumok

1. kr. – A nekifutás fokozatosan gyorsul.
2. kr. – Az elugrás az elugró lábról történik.
3. kr. – Az elugrás a deszkáról/elugrósávból történik (érvényes az ugrás).

4. kr. – A légmunka a technikának megfelelő.

5. kr. – A leérkezés páros lábra, guggolóhelyzetbe történik.

Értékelési szintek a megfigyelhető kritériumokhoz kapcsolódóan

Elégséges = 1. + 4. kr.

Közepes = 1. + 2. + 4. kr.

Jó = 1. + 2. + 3. + 4. + 5. kr., azaz minden kritérium teljesül

Jeles = 1. + 2. + 3. + 4. + 5. kr. maximális teljesítményre törekvéssel

4. ISMERI AZ ATLÉTIKAI UGRÁSOK SORÁN ALKALMAZOTT SZAKKIFEJEZÉSEKET ÉS A RELEVÁNS MOZGÁSMŰVELTSÉGI TARTALMAKAT

Értékelést szolgáló feladat – Redmenta alkalmazásban létrehozott digitális kvíz, amelyben be kell azonosítani, és sorrendbe tenni a két távolugrástechnika mozgásfázisait, illetve fel kell ismerni 3 tipikus mozgástechnikai hibát.

Az értékelés módszere – Digitális kvíz.

Értékelési szintek – 50% fölött (2), 62,5% fölött (3), 75% fölött (4), 87,5% fölött (5)

5. SZORGALMI FELADAT BÓNUSZ JEGYÉRT

Értékelést szolgáló feladat – Digitális vagy kézzel elkészített plakát a váltófutásról vagy a távolugrásról (választható).

Az értékelés módszere – Önálló alkotás.

Kritériumok: A/3 méret, legalább egy fényképet vagy ábrát tartalmaz. Témái lehetnek pl.: (1) a két szám világcúcsainak fejlődése; (2) híres magyar eredmények és sportolók ezekben a versenyszámokban; (3) az adott versenyszám technikai fejlődése; (4) egyéb.

Értékelési szintek – Ha elkészült, és teljesültek a kritériumok, 5-ös bónuszjegy.

A TÉMAEGYSÉG ZÁRÁSA

Végül a folyamatosan regisztrált érdemjegyeket (a javítások figyelembevételével) egy táblázat segítségével tudjuk összesíteni a zárójegy érdekében (17.9. táblázat). Megjegyezzük, hogy a példánkban a témaegység zárójegye már eleve tartalmazza mindhárom tanulási területet, így átlagoljuk a részjegyeket.

NÉV	1. FELADAT	2. FELADAT	3. FELADAT	4. FELADAT	BÓNUSZ	ZÁRÓJEGY
X. Y.	3	4	4	3	5	3,8 (4)
...						

17.9. táblázat: A témaegység során szerzett érdemjegyek összesítése

Reméljük, hogy a fenti példán keresztül jól érzékelhető, hogy csak nagyon komoly szakmai tervezés mentén tudunk objektív értékelést – így szummatív értékelést is megvalósítani. Ebben nagy segítséget jelentene egy olyan projekt megvalósítása, ahol a tantervi tartalom konkrét értékelési módszerek és kritériumrendszer mentén kínálna kapaszkodót a testnevelés gyakorlata számára. Ez a szakmai fejlesztés azonban még várat magára.

17.10. A pontrendszer alapú értékelés

Szakkdidaktikánk szempontjából az általunk javasolt és általunk is alkalmazott megoldás a pontrendszer alapú értékelési szisztéma, ahol a tanulási célok elérésének szintjét az értékelési célú feladatokban megszerzett pontok jellemzik. A pontozásról és a pontrendszerrel az adatgyűjtési eljárásoknál esett részletesebben szó. Ebben az alfejezetben egy pontrendszer kialakításának néhány szempontját és osztályozásra történő felhasználását mutatjuk be röviden.

17.10.1. Általános jellemzők

A pontok az értékelés szempontjából az oktatási folyamathoz rendeltelen jelennek meg. A pontszerzés lehetőségét egy tanulási feladat kapcsán vonatkoztathatjuk egy-egy kritérium, feladatrész, feladat, teljesítmény, produktum vagy alkotás megvalósulására, vagyis kisebb és nagyobb tanulási egységeket is értékelhetünk vele.

A pontozás – így a tanulók szemszögéből a pontgyűjtés lehetősége – sokkal kevésbé stresszes, mint az érdemjegyekkel történő folyamatos értékelés. Ráadásul a pontok gyűjtése annak mintájára is megvalósít-

ható, mint ahogy az a manapság is nagyon népszerű videójátékokban zajlik. Ez a kérdéskör az úgynevezett gamifikáció tématerületéhez vezet, amely egyik területe a **gamifikált**, azaz **játékosított értékelés** címszavával vonult be a didaktikai szakirodalomba. Erre nem-sokára visszatérünk, mivel nagyon kedvező tanulási és motivációs folyamatok építhetők fel a segítségével.

A pontrendszerek széleskörűen elterjedt és egyre markánsabban megjelenő értékelési megoldások a pedagógiai gyakorlatban, és itt nem a fittségi tesztek vagy egyéb motoros teljesítmények pontrendszer alapján történő értékelését értjük. A pontozás és a pontrendszerek alkalmazását, mint adatgyűjtési eljárást részben már érintettük a 15.5. alfejezetben.

A pontrendszerek esetében az oktatási folyamat közben bizonyos feladatokhoz pontokat rendelünk, amely pontok gyűjtése és összesítése adja a záróértékelések alapját, egyben folyamatos visszajelzést is jelent a tanulók számára. Kulcsfontosságú, hogy minden pontot érő feladat vagy tevékenység egyértelműen „be legyen

árazva”. Tudják a tanulók, hogy melyik feladatnál, mit teljesítve szerezhetnek pontot, esetleg mikor jár pontlevonás. Ezt kizárólag a kritériumok jól kidolgozott rendszerével valósíthatjuk meg.

További lényeges szempont a pontrendszerek esetében, hogy ösztönözzék a tanulást, egyben támogassák az egyéni tanulási útvonalak felépülését. **A kötelező és kötelezően választható feladatok biztosítják az egyéni alapokat, ugyanakkor a szabadon teljesíthető bónuszfeladatok, és a feladatokban (tartalomban,**

mennyiségben) jelenlévő választhatóság az egyéni autonómiára és szorgalomra építve segíti a differenciálást.

A pontrendszerek kialakításakor figyelni kell arra, hogy hány darab és milyen típusú, konkrét értékelési feladatból, és milyen arányban tevődik össze a rendszer. Az optimum megtalálása nem könnyű, hiszen, ha alultervezünk, akkor kevés információ alapján kell osztályzatot számolnunk, ha túltervezünk, akkor pedig rengeteg adminisztrációs terhet veszünk magunkra.

A PONTRENDSZEREK ELŐNYEI

- A pontozási rendszer segítségével meg tudjuk teremteni a különböző, ajánlásunk szerint 50–30–20% körüli belső arányt az egyes tanulási domének között.
- A pontrendszer, de különösen egy játékosított értékelésben alkalmazott pontrendszer segítségével, erőteljes többletmotivációt tudunk biztosítani a tanítványaink számára.
- Kevésbé „stresszes” a tanulók számára, mint az érdemjegyalapú értékelés, hiszen a pontok önmagukban nem kerülnek be a naplóba. A hibázásnak így nincs drasztikus következménye, hanem inkább a javításra, újrapróbálkozásra ösztönöz.
- A tanulási folyamat közbeni erőfeszítés a vállalt (többször) feladatokon keresztül is jutalmazható, így beépíthető az osztályzatokba.
- A tanulási teljesítmény eredménye és folyamata (a fejlődéssel együtt) egyaránt jutalmazható pontokkal, azaz beszámítható a szummatív értékelésbe.
- A pontok hozzárendelhetők különböző kritériumok és részfeladatok teljesítéséhez egyaránt.
- Többször adhatók egy feladatsorozat (pl. 3 sorozatos házi feladat) elkészítéséért, de az is lehetséges, hogy a sorozatos erőfeszítéseket egyre több pontot jelentenek (progresszív pontozás).
- A pontok összeadódnak, így akár a teljesen különböző értékelést szolgáló feladatok együttes teljesítménye is megítélhető.
- A pontok a feladatnehézség, illetve a feladat elvégzésére szánt időkeret függvényében súlyozhatók. Így több egyszerűbb feladat is érhet annyit, mint egy összetett, ami differenciálási és motivációs tényező is egyben.
- A „bónuszpontok”, másnéven „mesterpontok”, a többletfeladatok jutalmaként hozzáadódhatnak az elért pontokhoz. Így a szorgalommal és erőfeszítéssel kompenzálható az alacsonyabb tudásszint, elérhetővé válnak a jobb tanulmányi eredmények, illetve különleges kiváltságok is szerezhetők vele.
- A jól felépített pontrendszer előre tervezhetővé és folyamatosan nyomon követhetővé válik a tanulók számára, így mindenki eldöntheti, hogy milyen típusú és mennyiségű tanulással, milyen eredményre törekszik (egyéni tanulási utak alakulhatnak ki).
- Lehetővé teszi a tanulói autonómia és felelősségvállalás beépülését a tanulási folyamatba.



A pontok többféle teljesítmény-összetevő érdekében adhatók, erről korábban többször írtunk már. Elterjedt kategorizálásuk a következő:

- **tapasztalati pontok**, amelyeket például egy feladatban történő részvételért, annak teljesítéséért, órai munkáért adunk;
- **karmapontok**, amelyeket mások támogatásáért, segítségadásért adunk;
- **beváltható pontok**, amelyekkel különböző könnyítések, nehezítések érhetők el (pl. házi feladat kiváltása, bónuszjegy megszerzése szorgalmi feladatokból);
- **szakértelempontok**, amelyeket egy adott készség elsajátításakor, képesség fejlődésekor vagy egy képesség megszerzésekor adunk.

Összességében látható tehát, hogy egy pontrendszer kialakítása számos szempont alapján történő, jól végig gondolt tervezés eredménye. Bármit is okoskodunk ki, mindig a diákok nézőpontját vegyük alapul. Mi az a folyamat, amin végig kell haladni a tanulásban? Elég-e motiváló lesz számukra a jutalmazási rendszer? Megéri a különböző szorgalmi feladatokat elkészíteni? Milyen arányban vesszük figyelembe az erőfeszítést és a tanulási eredményeket? Hogyan tudjuk a kezdeti lelkesedést fenntartani, az elköteleződést fokozni? Miként építjük be a kezdeti tudásszinthez mért fejlődést a végeredménybe?

17.10.2. A pontrendszer konverziója

A pontrendszerek iskolarendszerben történő alkalmazásakor kiemelkedő szempont, hogy milyen elvek mentén történik az **összegyűjtött pontok átkonvertálása** érdemjegyekké, osztályzatokká, esetleg szöveges értékeléssé.

A pedagógiai gyakorlatban elvárás, hogy minden tanulóknak legalább egy érdemjegy legyen minden hónap-

ban, azaz minimum 10 db az év folyamán. Ebből adódóan felmerül a kérdés, hogy havonta történjen-e meg a pontok átváltása jegyekre.

Az ajánlásunk szerint ne havonta, hanem a témaegységek lezárásához kapcsolódjon ez a feladat, így a témaegységben összegyűjtött pontok konvertálásával szummatív értékelés valósul meg. A korábban tárgyalt megoldásokkal pedig a féléves és év végi osztályzatok ezekből az érdemjegyekből meghatározhatók.

17.10.3. Osztályozás pontrendszer alapján

Egy pontrendszer kialakításakor a legfontosabb szakmai szempont a pontok illesztése az egyes feladatokhoz, és a pontszerzéshez kapcsolódó kritériumok meghatározása. Ezt követően pedig az válik központi kérdéssé, hogy miként osztályozunk pontrendszer alapján.

A 17.10. és 17.11. táblázatban két tanuló ugyanolyan eredményének példáján keresztül mutatjuk be a pontrendszerből számolt szummatív értékelés rendszerét. A két példa, két különböző konverzió eredményét mutatja úgy, hogy a maximális ponton felüli mesterpont nem elérhető a rendszerben.

Az első esetben szigorúbb a pontrendszer átszámítása, a második példában sokkal megengedőbb. Ez a kérdés azért lényeges, mert a konverzió elve vagy közös (pl. munkaközösségi szintű), vagy egyéni pedagógiai döntésen alapul.

A 17.10. táblázatban az egyes témaegységek végén megszerzett pontokat és az abból számolt osztályzatokat, végül az év végi osztályzatot látjuk előre meghatározott, százalékos kalkuláció alapján.

Tanuló	1. TE	2. TE	3. TE	4. TE	5. TE	6. TE	7. TE	8. TE	9. TE	10. TE	Összes pont/jegy	Év végi osztályzat
P. R.	20 p. 5	20 p. 5	16 p. 4	16 p. 4	10 p. 2	13 p. 3	14 p. 3	16 p. 4	15 p. 3	20 p. 5	200/160 3,8	4 (jó)
50%–62% = (2), 63%–75% = (3), 76%–88% = (4), 89%–tól = (5)												

17.10. táblázat: A témaegység során szerzett érdemjegyek összesítése

A 17.11. táblázatban a maximálisan elérhető 20 pont alapján sokkal nagyobb kategóriákat képezve, 5 pontonként alakítottuk át osztályzatokká. Ebben a modellben az elégséges osztályzat az összpontszám 10%-ának elérésével (2 ponttól) kapható, és 25%-nyi pontonként egy érdemjeggyel jobbat lehet szerezni.

A két táblázatot elemezve könnyű felismerni, hogy a megszerzett pontok kalkulációs elvén nagyon sok múlik mind a témaegységenkénti, mind az év végi osztályzatra vonatkozóan. Az első esetben 3,8-as, míg a második esetben 4,5-ös átlag jött ki végeredményként, ami egy jegyet jelentett az év végi osztályzatban, ugyanolyan tanulói teljesítmény mellett.

A pontrendszerek kialakításában a gyakorlati tapasztalat és a működés folyamatos önellenőrzése egyre megbízhatóbbá és alkalmazhatóbbá teszi azokat. A pontrendszerek alkalmazásának egyik úttörője *Prievara Tibor* (2015) például 20 pontos, aránytalan rendszert alakított ki, amely a következő értékintervallumokkal dolgozik:

0-8,5 pont (elégtelen); 9 pont (elégséges); 10 pont (közepes); 11-15,5 pont (jó); 16 pont fölött (jeles).

Feltűnő, hogy az elégséges és közepes jegyek csupán 1-1 pontnyi széles tartományban mozognak. Ennek magyarázata az lehet, hogy a könnyebben elérhető jó jegy többleterőfeszítésre ösztönzi a diákokat.

17.10.4. A játékosított értékelés (gamifikáció) néhány tudnivalója

A tanulásértékelés egy innovatív, egyre inkább elterjedő megoldása az úgynevezett gamifikáció, magyarul **játékosítás, játékosított oktatás** elveire épít. A játéko-

sítás egy viszonylag újszerű terület az oktatáselméletben, amelyet a 2010-es évek elejétől egyre intenzívebben vizsgálnak és alkalmaznak a szakemberek. Maga a fogalom használata 2002-ben jelent meg (Rigóczki és mtsai., 2017), de egységes definíció nem tudott kialakulni. A játékosítás lényegét az adja, hogy a játékok és játéktervezés bizonyos elemeit nem játékkörnyezetben alkalmazzuk (Deterding és mtsai., 2011). Átfogó fogalommagyarázattal szolgál a www.kollektiva.eu honlapját is működtető szakértői csapat, akik a következőképpen definiálták a fogalmat.

„A gamification egy olyan stratégia, amelyben játékelemeket használunk nem-játék környezetben valamilyen viselkedés pozitív irányba történő elmozdítására.

- ez egy stratégia, mert átgondolt tervezés szükséges hozzá és hosszútávú eredményeket adhat
- játékelemeket használunk, és nem teljes játékokat (például nem teljes Activity-t használunk, hanem csak a visszaszámláló homokórát belőle)
- nem-játék környezetben, mert a játékosított folyamatoknak mindig van a szórakoztatáson kívül egyéb célja is (például bevételnövelés a cégnél, jobb jegyek az osztályban, satöbbi)
- valamilyen viselkedést pozitív irányba akarunk eltolni – ez azt jelenti, hogy rá akarunk venni embereket valamire, amit eddig nem vagy nem „megfelelően” tettek, és az új viselkedésük számukra is előnyös (ezt jelenti a pozitív irány: win-win mindenkinek).”

A játékosított oktatás ma már önálló kutatási terület az oktatásban is, és ha megvizsgáljuk a hazai szakirodalmat, akkor egyre több publikáció jelenik meg a témában. Kiváló fogalmi áttekintést írtak például *Bónus Lilla* és *Nagy Lászlóné* (2020), akik a nemzetközi szinten alkalmazott, játékkal kapcsolatos fogalmakat elemezték és rendszerezték, köztük az **edutainment, gamifikáció,**

Tanuló	1. TE	2. TE	3. TE	4. TE	5. TE	6. TE	7. TE	8. TE	9. TE	10. TE	Összes pont/jegy	Év végi osztályzat
P. L. I.	20 p. 5	20 p. 5	16 p. 5	16 p. 5	10 p. 3	13 p. 4	14 p. 4	16 p. 5	15 p. 4	20 p. 5	200/160 4,5	5 (jeles)
2–6 pont = (2), 7–11 pont = (3), 11–15 pont = (4), 16 ponttól = (5)												

17.11. táblázat: Pontrendszer alapú osztályozási rendszer – megengedőbb példa

játékalapú tanulás, digitálisjáték-alapú tanulás, komoly játékok és alkalmazott játékok fogalmait.

A játékosítás tehát egy stratégia, amellyel folyamatokat játékosítunk. Az **értékelés területén történő játékosítás** nagyon markáns összetevőjét jelenti a gamifikációnak, de önmagában ez nem jelenti, hogy az oktatási folyamat játékosított lenne. Ahogy *Barbarics Márta* (2015, 43-44.o.) fogalmazott: „*azt semmiképpen sem mondhatjuk, hogy magának a gamifikációnak lenne értékelési rendszere, hanem inkább azt, hogy gamification alapokra helyezjük, gamifikáljuk az iskolai értékelést*”. Tehát ebben az esetben a nem játékos környezet az iskola, és azon belül játékelemeket alkalmazunk az értékelés, visszajelzés terén.

Jelen alfejezetben terjedelmi okokból nem vállalkozhatunk a játékosítás és a játékosított oktatás átfogó bemutatására. Olyan elemeket emelünk ki belőle, amely kapcsolatban van a pontrendszer alapú értékeléssel, és felkelti az érdeklődést ezen oktatási keretrendszer alkalmazására a testnevelésben is. Tudvalevő ugyanis, egyre többen próbálkoznak a játékosítás testnevelésórai alkalmazásával.

Azok a pedagógusok, akik az értékelést a játékosítás szemszögéből alakítják ki, nagyon gyakran építenek a *Nicholson*-féle (2013) **BLAP játékelemekre**, amelyek az értékelés szemszögéből is jelentőségteljesek. A BLAP egy angol betűszó, amely a „Badges” (jelvények), „Levels” (szintek), „Leaderboards” (ranglisták) és „Achievements” (eredmények) összetételéből alakult ki. A BLAP játékelemei jutalmak, azaz külső motivációs rendszerként funkcionálnak az oktatási, értékelési folyamatban. Fontos kiemelni, hogy önmagukban történő alkalmazásuk azonban nem jelenti azt, hogy maga az oktatási folyamat is automatikusan játékosítottá válik általuk. További szempont, hogy – bár itt tárgyaljuk – de a fejlesztő értékelésben betöltött szerepük inkább a meghatározó.

JELVÉNYEK

A **jelvények** olyan színes, érdekes, dekoratív, vizuálisan kidolgozott jutalmak, amelyek tipikusan egy meghatározott (vagy különleges) teljesítményért vagy ma-

gatartásformáért (pl. „leg” elérésekor, egy egyéni cél elérésekor) járnak. A jelvények általában rendszerben jelentkeznek, és egyre nehezebb azokat megszerezni a tanulás folyamatában. Saját gyermekeinken is látjuk, hogy a jelvények különleges státuszként jelentkeznek számukra a digitális játékokban, amelyek így extrém erőfeszítésre és gyakorlásra ösztönzik őket. A jelvényeket célszerűen a befektetett munka, erőfeszítés elismerésként alkalmazhatjuk, de a tanulás egyéb területére is kiterjeszhetjük (pl. jelenlét, fegyelmezettség, órai munka, segítségadás a társaknak, egy készségben mutatott előrelépés), amely így függetlenül elérhető a tantárgyi tudástól. A jelvényeket a játékosítás érdekében célszerű valamelyik diákok által kedvelt videójátékból kölcsönözni, de természetesen saját jelvényrendszer is kialakítható, amelynek megtervezéséhez különböző alkalmazások is elérhetők az interneten. Ezek a jutalmak lehetnek nyilvánosak vagy privát módon kezeltek. Nyilvános esetben erőteljesen építhetünk velük a szociális motivációs elemekre, hiszen ezek megmutathatók, összehasonlíthatók.

A jelvények készítésére számos internetes applikáció áll rendelkezésre (pl. canva; badgecreator).



17.5. ábra: Megszerezhető jelvényminták

SZINTEK

A **szintek** a játékokban a játéktörténetben történő előrehaladáshoz, különböző missziók teljesítéséhez kapcsolódnak, egyre nehezedő játékfeltételeket teremtve. A kíváncsiság és a felfedezés vágya vezeti a játékosokat azért, hogy teljesítsék az egyes szinteket. Mivel a játékokban a szintek magukban hordozzák a játék nehézségi szintjét is, ez a tanulás során is lényeges tényező, hiszen differenciált tanulási útvonalak alakíthatók ki a segítségükkel. A szintek teljesítése lényegében a tanulási folyamat közbeni belső mérföldköveket jelenti, ami így jelentkezhethet például egy meghatározott pontszám megszerzésekor vagy egyes témaegységek (tanítási egységek) lezárásakor. A szintek teljesítése ugyanakkor időben is rugalmassá teheti a tanulást, hiszen egy meghatározott szinten történő tanulás lehetősége építhet a bemeneti értékelés során mutatott tudásszintre, így lehetséges, hogy valaki nagyon gyorsan átlép bizonyos szinteket. Az egy-egy szint teljesítéséhez szükséges feltételeknek (pl. pontok) előre láthatóknak és tervezhetőknak kell lenniük. További szempont, hogy a szinteléréshez külön elismerés járjon.

Ahogy feljebb említettük, a szintek elérése egy-egy témaegység végéhez is kapcsolódhat. Ebben az esetben a szintek maguk a megszerzett pontok szummatív jegyekké konvertálásához kapcsolódnak. Az egyes szintek tehát megfelelnek a folyamat végére elért pontszámokhoz kapcsolódó érdemjegyeknek.

RANGLISTÁK

A **ranglisták** a tanulás folyamán elért eredmények segítségével igyekeznek hatni a motivációra. Lényegüket tekintve a versenyzés vizuális megjelenítését jelentik, általában pontszámhoz rendelt képi elemekkel (pl. csillagokkal, kupákkal társítva). A legjobb eredmények elérése versenyhelyzetet teremt, ami a szociális összehasonlítás külső motivációjára épít. A legáltalánosabb nyilvános ranglista a legmagasabb vagy a top 3, 5, 10 pontszám megjelenítése szokott lenni. Egy megfelelően felépített pontrendszerben a ranglista segítheti az egyéni vagy csoportszintű célkitűzéseket (pl. bekerülni a legjobb 5-be), de figyelni kell arra, hogy a kevésbé jól teljesítőket ne hozza megszegyenítő helyzetbe. Az oktatásban régi vita a nyilvános ranglisták kérdés-

köre, ugyanis a versenyzési kényszer a tanulásban sokak számára éppen motivációt romboló hatást fejt ki. Ajánlásunk, hogy kerüljük el az egyetlen nagy ranglista készítését, azaz hagyjuk el a játékosításból. Helyette készíthetünk mikroranglistákat, amik különböző teljesítményösszetevők alapján rangsorolnak (pl. havi top 5 segítő, havi top 5 pontot gyűjtő, havi top 3 legtöbbet fejlődő). Az is kézenfekvő megoldás, ha egy témaegység lezárásakor töröljük a rangsort, így újraindul a versengés a ranglistákra kerülésért.

EREDMÉNYEK

Az **eredmények** oktatásban alkalmazott értelmezésekor két alapvető megközelítést emelünk ki. Az első megközelítés szerint az eredmények maguk az összpontszámok, amelyek alapján különböző szintekre kerülhetnek a tanulók. Egy másik megközelítés szerint az eredmények nem közvetlenül a pontokban mérhetőek, hanem például egy adott készség vagy képesség kiindulási szintjéhez viszonyított fejlődés visszajelzésére szolgálnak.

EGYÉNI ELŐREHALADÁS, FEJLŐDÉS

A fentiekben kívül oktatási szempontból kiemelkedő jelentőségűnek tartjuk az **egyéni előrehaladást mutató folyamatjelző sávokat**, amelyek segítségével az egyéni teljesítmény folyamatosan tervezhető és nyomon követhető. Az egyéni tanulási útvonal tervezhetősége, a motiváció és tanulási szükséglet szempontjából kiemelkedő, hogy bármikor elérhetőek legyenek a pillanatnyilag meglévő pontok. A **#school elnevezésű oktatási keretrendszer** értékelésében például az egyének a pontjaik alakulását épületek segítségével követhetik nyomon (17.6. ábra). A rendszerben különös jelentősége van annak, hogy mindenki a 0 ponttól kezdve építhet, azaz gyűjtheti a pontjait, nem pedig fordítva egy maximális pontból levonogatva veszítik el azokat.

4H JUTALMAZÁS

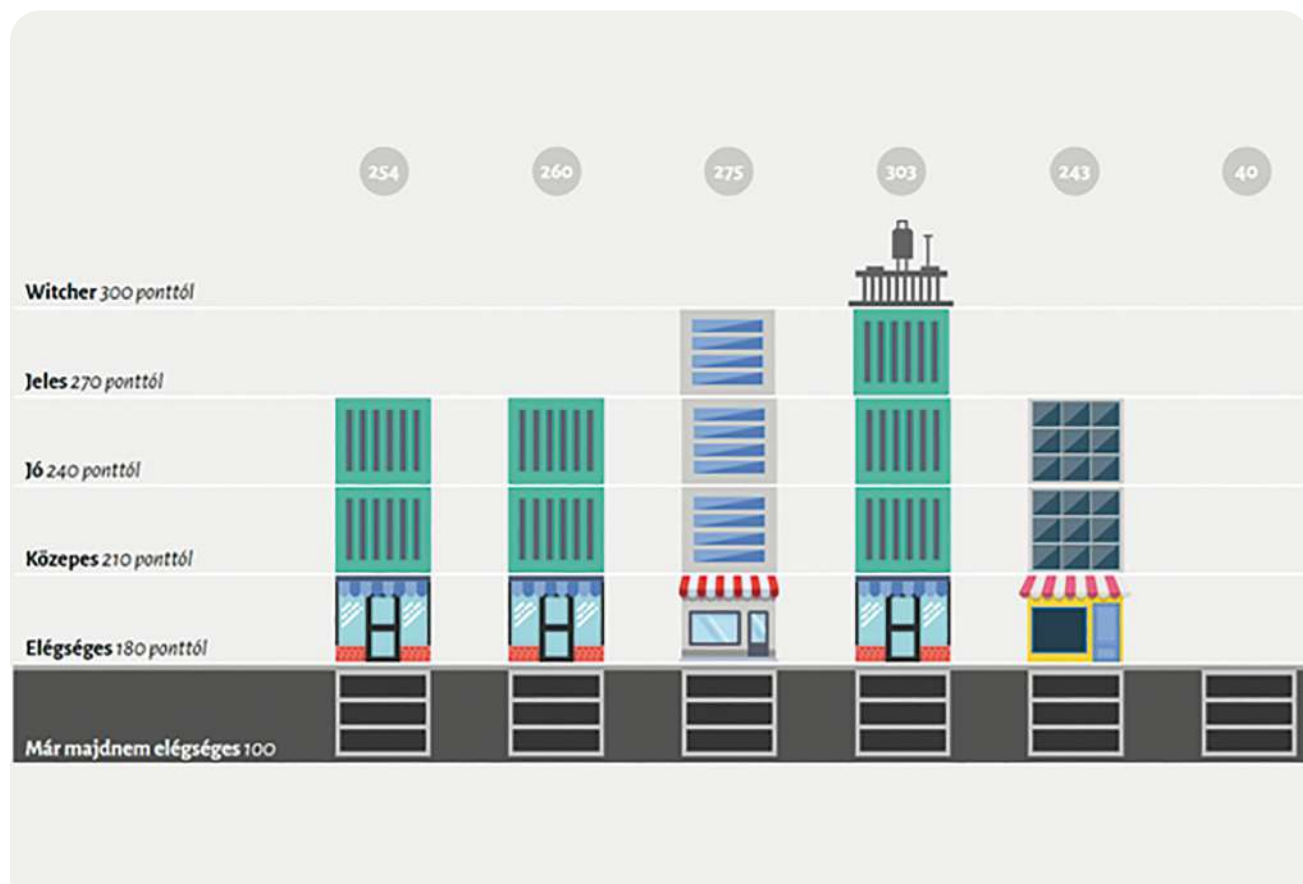
A BLAP modellen kívül más megközelítésből *Zihermann* (2011) négy alternatív jutalmat mutatott be, amelyeket erősségük szerint épített egymásra a játékosok minél hatékonyabb bevonása érdekében. Hazánkban a **4H jutalmazási módszerként** terjedt el az eredeti angol SAPS betűszó.

A legkisebb motivációs erővel a **holmik** (1) járnak. A megszerzett pontok és jelvények ide tartoznak, külső motivációs elemekként. A **hatalom** (2) a játékosok közül egyeseknek kiváltságokat biztosít, amivel megtehetnek olyan dolgokat, amiket mások nem. A **hozzáférés** (3) azt jelenti, hogy egyesek olyan tudáselemekhez, információs csatornához vagy többletsegítséghez férnek hozzá, amihez mások nem. Végül a **helyzet** (4) a legerősebb jutalom, ami bizonyos szintek vagy rangok elérését célozza. Utóbbi három jutalom már erőteljesen célozzák a belső jutalmazási rendszereket, hiszen megszólítják az autonómiatörekvést, a tudásszerzési vágyat, a társas kötődést egyaránt.

A gamifikációt gyakran kizárólag külső jutalmazási rendszereként azonosítják, hiszen a pontok, ranglisták, jelvények külső jutalmak. A játékfolyamatnak és a játékokban való részvételnek ezek csupán egyes összetevői. Az utóbbi időben egy speciális nézőpont

kezd elterjedni, amit **jelentőségteljes játékosításnak** („meaningful gamification”) nevez a szakirodalom (Nicholson, 2015). Ebben olyan tényezők előtérbe helyezését javasolja a szerző, amelyek a belső motivációs tényezőket támogatják. Alapvető kérdések a témában a következők.

- Melyek az alapvető játékelemek a játékosított rendszerben?
- Hogyan tudják a résztvevők a feladatok alapján összekapcsolni a játékelemeket a valós élettel?
- Hogyan kínálunk választási lehetőséget a játékosoknak?
- Milyen úton kínálunk információkat a játékosok számára a tevékenységükkel kapcsolatban?
- Hogyan tudnak a játékosok egymás felé elköteleződni a játékban?
- Hogyan tudnak a játékosok reflektálni arra, amit megcsináltak?

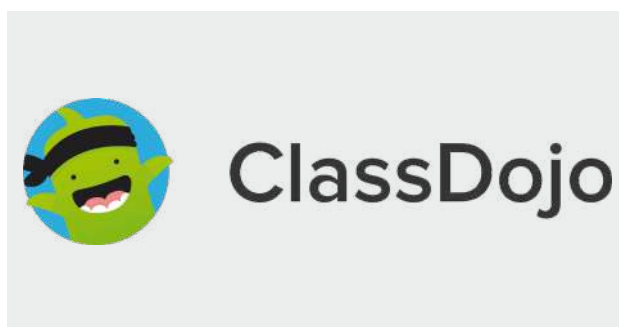


17.6. ábra: A #school ranglistaként is működő egyéni teljesítményjelző modulja (egy valós felsőoktatási kurzuseredmény)

17.10.5. A pontrendszer adminisztrációja

A játékosított értékelés esetében nagyon fontos, hogy a megszerzett pontok, jutalmak, jelvények azonnal regisztrálhatók és folyamatosan nyomon követhetők legyenek. Erre egy elektronikus felhőbe feltöltött és megfelelően védett Excel-tábla is alkalmas, de színes, kidolgozott, kifejezetten élményközpontúan elkészített, rendkívül sok funkcióval ellátott, gamifikált oktatási platformok is rendelkezésre állnak (17.7. ábra). Ezek közül a #school egy magyar nyelvű és magyar fejlesztésű ingyenes termék. A magyar iskolarendszerben online oktatásra leggyakrabban alkalmazott Microsoft Teams és Google tanterem egyaránt kezel pontrendszereket.

A játékosított értékelés bevezetésekor lassú és fokozatos lépésekben haladjunk, nem szerencsés mindent azonnal beépíteni a rendszerbe! Próbáljuk először egy osztály és egy témaegység esetében, majd a hibákat kiküszöbölve, a tapasztalatainkat összegezve terjesszük ki több témaegységre, a teljes oktatási folyamatra és több osztályra! Nélkülözhetetlen, hogy keressünk fel a témában szerveződött online szakmai közösségeket, konzultáljunk olyan kollégákkal, akik jártasak a témában.



17.7. ábra: A legnépszerűbb, oktatási célú gamifikációs platformok

17.11. A tanterv tanulási céljai elérésének egy speciális, szummatív értékelési metódusa

A tantervfejlesztési munka egyik fontos kérdése, hogy a tanterv által kijelölt tanulási célokat (vagy elvárt fejlesztési eredményeket), azok teljesülését hogyan kell értelmezni. A testnevelés-oktatás szempontjából a tanterveink sokszor sajnos csak felületes vagy túlzottan általános elvárásokat fogalmaznak meg. A kellően konkrét tanulási kimenetek ahhoz szükségesek, hogy a megfelelően kidolgozott értékelési célú feladatok mentén, ellenőrizni lehessen azok teljesítésének mértékét a tanuló szempontjából.

Alapvető és lényeges kérdés, hogy egyrészt a tanterv tanulási céljai minimumot, vagy átlagos teljesítményt (azaz optimumot) céloznak-e, másrészt azokat hogyan kell kezelnünk az értékelés szempontjából.

Ebben a kérdésben a tantervi minimumok értelmezése vitatott. A minimumokat a tantervfejlesztők (jó esetben) úgy alakítják ki, hogy elméletben minden (tipikus fejlődésű) tanuló teljesíteni tudja azokat. Más kérdés, hogy a tanulási célok (mint minimum elvárások) mennyisége együttesen már komoly tanulási teljesítményt

von magával, ami minőségi értelemben jelenthet akár optimum szintet is – ezt korábban is említettük.

Kérdés, hogy amennyiben egy tanulási cél kapcsán mutatott minimum teljesítményt érdemjeggyé kell alakítanunk, akkor az milyen értékek feleltethető meg. A hazai megnevezés és hagyományok szerint az 1-es (elégtelen) és 2-es (elégséges) között létezik egy választóvonal, amely eldönti, hogy a tantervi minimumokat képes volt-e teljesíteni a tanuló vagy sem. Ebből a megközelítésből tehát, ha a tanulási cél a minimumot írja le, akkor annak teljesülése elvben a 2-es érdemjeggyel egyenértékű.

A helyzet azonban nem ilyen egyszerű, hiszen nem csupán egy mindent eldöntő vizsgáról beszélünk, hanem egy egész év előrehaladásának megítéléséről. Továbbá emlékezzünk arra az ajánlásra, miszerint a tantervi minimum elérését a közepeshez célszerű igazítani.

A tanulási teljesítmény tehát nem csupán egy-egy tanulási cél elérésére vonatkozik, hanem egy egész év során tanított tantervi anyag elsajátítására. Tegyük fel, hogy az adott évben 10 tanegység 15 tanulási céljának összképét szeretnénk kifejezni az osztályzatban. Kérdés, hogy amennyiben az egyik tanulási célt nem tudja minimum szinten teljesíteni a tanuló, akkor megbukhat-e. Mivel az éves teljesítményről kell képet adnia az osztályzatnak, ezért a válasz nyilvánvalóan az, hogy nem. Sőt! Tegyük fel, hogy a 15 tanulási cél közvetlenül (15 indikátorral) értékelhető. Innentől arányokat alkal-

mazva azt mondhatjuk, hogy például a tanulási célok 90%-nak teljesülése esetén jeles, 80%-nál jó, 70%-nál közepes, 60%-nál elégséges, 60% alatt elégtelen az osztályzat. (A százalékos értékek meghatározása lehet szigorú és kevésbé szigorú egyaránt.)

A 17.12. táblázatban ezt a modellt mutatjuk be. Elvi síkon ehhez a rendszerhez megfelelő, ha egyszerűen annyi információknak lenne a tanulásról, hogy az adott diák az adott tanulási célt tekintve elérte-e a minimumszintet vagy sem. Dokumentáltan ezt is kellene nyomon követnünk az év során, és ebből kalkulálnunk az osztályzatot.

A probléma ennél összetettebb, hiszen nem csupán a minimumkövetelmények teljesítését kell mérlegelnünk, hanem annak mértékéről is visszajelzést kell adnunk. Erre szolgál az 5 fokozatú skálánk. Ha csak a minimumkövetelményekre koncentrálnánk, akkor az évközi teljesítményt vagy produktumokat nem tudnánk differenciáltan értékelni, csak azt határoznánk meg, hogy a tanuló elérte-e a tanulási cél minimumát vagy sem. Ebből fakadóan szükséges, hogy az értékelőskálánk a minimumokhoz viszonyítva definiálja az egyes teljesítményszinteket. Ráadásul nem a diákokat egymáshoz viszonyítva, hanem objektíven kijelölt kritériumok mentén. Nagyon nem mindegy tehát, hogy milyen értéket vesz fel, ha egy tanuló teljesíti az adott tanulási cél minimumát. Kettést, hármast vagy ötöst érdemel? Milyen szöveges értékelést kaphat?

Tanuló	1. TE	2. TE	3. TE	4. TE	5. TE	6. TE	7. TE	8. TE	9. TE	10. TE	ÖSSZES (%)	OSZTÁLYZAT
Cs. N.	✓	✓	✓X	✓	✓X	✓✓	✓	✓	✓✓	✓✓	13/15 (86%)	4 (jó)
Cs. Z.	✓	X	X	X	X✓	✓✓	X	X✓	X✓	✓X	8/15 (53%)	1 (elégtelen)
✓ = teljesült a minimum						X = nem érte el a minimumot						

17.12. táblázat: A tantervi minimumok teljesítése alapján történő éves értékelési modell

17.12. A szummatív, szöveges értékelés formája és tartalma

Az osztályozással kapcsolatos oktatásméleti problémák és viták nagy múltra tekintenek vissza. Az 1950-ben szovjet mintára bevezetett 5 fokozatú osztályozással szemben elsősorban az alsó tagozat kapcsán és a reformpedagógiai iskolákban merültek fel rendszeresen visszatérő problémák. Az 1993. évi közoktatási törvény demokratikus módon az iskolára bízta annak eldöntését, hogy az első hat évfolyamon kidolgoz-e, és bevezet-e alternatív értékelési rendszert. Markáns változást hozott a közoktatási törvény 2003. évi módosítása, amely szerint a negyedik évfolyam félévéig szöveges minősítéssel kell kifejezni a tanuló előrehaladását.

Az új szabály komolyan érintette a magyar iskolarendszert, hiszen mind a pedagógiai programokat, mind a pedagógusok értékelési szokásait újra kellett gondolni. A szöveges értékelési forma ebben az időszakban egy az egyben kiváltotta az alsó tagozatban is jellemző osztályozást, amit szakmai érvekkel kellett alátámasztani, és módszertani támogatással kellett segíteni.

Pedagógiai szakértők egy csoportja erre a változásra reagálva készítette el az „Osztályozás? Szöveges értékelés!” (2004) című korszakalkotó kiadványt, amely az alsó tagozatra vonatkozóan átfogó, szöveges értékelési modellt mutatott be, s amely mintákat kínált a pedagógusok számára.

Egyik szerkesztője és szerzője M. Nádasi Mária (2004) professzorasszony volt, aki az alábbi területekre bontva mutatta be az osztályozással szemben megfogalmazható fő kritikákat.

- **Fejlődéslélektani szempont**, amely a 6–8 éves gyermekek énképének és önértékelésének érzékeny fázisával van összefüggésben. Mivel a kisdíák ebben a korban még jellemzően nem tudja elválasztani a teljesítményét a személyiségétől, ezért a kapott érdemjegyeit a saját személyiségére vonatkoztatja,

ami komoly önértékelési problémák kialakulásához vezethet.

- **Pedagógiai-lélektani szempont**, amely az osztályozás korai megjelenésének belső motivációt romboló hatására vonatkozik. A tanulás élménye, a kíváncsiság és a tudásszerzés vágya könnyedén átalakulhat a jó jegyek gyűjtésével és elvárásaival kapcsolatos extrinsic motivációvá. Az osztályozás rendszeres jelenléte ebben a korban kapcsolatban áll a pszichés túlterheléssel és pszichoszomatikus tünetek megjelenésével.
- **Szociálpszichológiai szempont**, amely a pedagógus előzetes, gyermekkel kapcsolatos ismereteinek, feltevéseinek az objektív értékelést befolyásoló tényezőit jelenti. Az úgynevezett **holdudvar hatás** és **Pygmalion-effektus**, továbbá a pedagógus és a tanuló esetleges korábbi és jelenlegi kapcsolata, a tanuló nemi, társadalmi, vallási és etnikai hovatartozása egyaránt befolyásoló tényező lehet.
- **Mérésmethodikai szempont**, amely szerint az osztályozás egy becslés, amely pedagógustól függően ugyanazon teljesítmény esetében nagyon különböző végeredménnyel járhat.
- **Pedagógiai szempont**, amely elsősorban arra vonatkozik, hogy az osztályzatok csak szegényes, leegyszerűsítő információt adnak a tanulói teljesítményről. A konkrét erősségek és hiányosságok nem tárnak fel egy tantárgyban való előmenetelre adott szám alapján.

A szöveges értékelés a fenti problémákra egyöntetűen kedvező alternatívát jelent feltéve, ha az megfelelően kialakított és pedagógiaileg végiggondolt formában jelentkezik. A rosszul megválasztott és kommunikált, objektivitást nélkülöző szöveges értékelés ugyanis akár

még kedvezőtlenebbé is válhat a fent felsorolt szempontokra nézve.

A megbízható szöveges értékelés alapja minden esetben a tanítványok részletes megismerése, ismereteik, tudásuk, attitűdjeik, összességében pedig a személyiségfejlődésük rendszeres nyomon követése.

A TANÍTVÁNYOK MEGISMERÉSÉNEK FŐBB TERÜLETEI

Serfőző Mónika és Vörös Anna (2004) a gyermekek pedagógiai célzatú megismerését hét lényegi terület köré csoportosította, amelyek a következők:

1. testi felépítés, mozgás, mozgáskésztetés, fizikai terhelhetőség;
2. megismerési képességek, sajátosságok (figyelem, észlelés, emlékezet, gondolkodás, képzelet, kreativitás);
3. személyiség (érzelmeik, személyes megnyilvánulások, felelősség, önállóság, akarat, becsvágy, teljesítményhez való viszony, énkép, önértékelés);
4. beszédtevékenység, kommunikációs képességek;
5. társas viselkedés (együttműködés társakkal, felnőttekkel, társas alkalmazkodás, erkölcsi viselkedés);
6. érdeklődés;
7. tanulási stílus, tanulási sajátosságok.

Fentiek tudatában átfogó képpel rendelkezhetünk tanítványainkról, és képesek lehetünk a szöveges értékelés hatékony megvalósítására, amelyek feltételei a következők (M. Nádasi, 2004, 43. o.):

- „Az értékelés a konkrét teljesítményre, viselkedésre vonatkozik, sohasem címkézés,
- tartalmában komplex, a pozitívumok és a negatívumok együttes megjelölését tartalmazza,
- a fejlődés előző fokához kapcsolódik, a perspektíva következő fokát megjelöli,
- a továbblépésre vonatkozóan konkrét javaslatokat fogalmaz meg,
- a címzettek számára érthető,

- *nyelvi megformáltságában differenciált, személyhez szóló.*”

A szöveges értékelés két alapformája a **szóbeli** és az **írásbeli szöveges értékelés**.

A **szóbeli szöveges értékeléssel** leggyakrabban a fejlesztő értékelés kapcsán élünk. A diákok számára a tanulási folyamatukkal, tudásukkal, magatartásukkal, attitűdjeikkel, a tanulócsoporthoz tartozásával, munkájával kapcsolatos szóbeli visszajelzések tartoznak ide. A szummatív értékelés kapcsán pedig egy-egy témaegység lezárásához, az időszakos (pl. kéthavi), félévi vagy évi végi minősítéshez társítva adhatunk szóbeli értékelést. Ennek címzettje lehet maga a tanuló, de lehet a szülő is, és általában kiegészíti az írásbeli szöveges értékelést.

Az **írásbeli szöveges értékelés** megjelenhet mindhárom értékelési funkcióban, vagyis lehet diagnosztikus, fejlesztő és szummatív jellegű. A funkcióknak megfelelően a tanulási folyamat elején információt közöl a tanuló tudásszintjéről, és a fejlődés, fejlesztés irányait is rögzíti. A tanulási folyamat közben pedig fejlesztő értékelésként jelentkeznek, elsődlegesen az értékelési célú feladatokban mutatott előrehaladás kapcsán. Ezek jellemzően rövid, írásbeli visszajelzések.

A tanulási folyamatot időszakosan vagy végleg lezáró írásbeli szöveges értékelés kívánja meg a legnagyobb körütekintést. Tartalmi szempontból meg kell különböztetnünk három megközelítést.

1. A **behelyettesítő, azaz előzetesen kialakított szöveges értékelés** mondatsémák és értékskálák vagy jellemzők aláhúzásán, behelyettesítésén alapul. Ez tekinthető a legegyszerűbb és leggyorsabb megoldásnak. Hátránya ugyanakkor, hogy meghatározottsága miatt egyrészt kevésbé veszi figyelembe a jelentős tanulói különbségeket, másrészt könnyen összekapcsolható és megfeleltethető a hagyományos öt fokozatú osztályzatoknak. A probléma kezelhető, ha kevesebb vagy több fokozatot, továbbá választékos tudásszint jelzőket tartalmaz a dokumentum.

A 17.13. táblázatban egy általános iskola alsó tagozatra kidolgozott, konkrét példáján keresztül látható ez a megoldás. (Megjegyezzük, hogy a példa tartalmilag messze nem fedi le a szükséges tartalmi elemeket.)

2. Mondatbankalapú a szöveges értékelés, amikor előre megfogalmazott értékelő mondatok puzzleszerű összeállítása történik. A mondatbankok akkor töltik be szerepüket, ha kellően árnyalt kifejezések segítségével fogják át a tantárgyi előmenetelt. A mondatbankok használatának elve, hogy a felkínált mondatok közül (esetleg azokat módosítva) kiválasztjuk azokat, amelyek az egyes tanulók előmenetelére jellemzők. A jól kidolgozott mondatbankok sokkal egyénre szabottabb megoldást jelentenek az értékelésben, mint a fentebb látott behelyettesítési verzió, ráadásul a pedagógiai gyakorlat fejlesztését, átgondolását is gyakran magukkal hozzák.

A 2000-es években számos értékelési célú mondatbank született, amelyek között természetesen megtalálhatók testnevelésre vonatkozók is. Átfogó és részletes szöveges értékelési modellt *Vörös Veronika* (2004) dolgozott ki az alsó tagozatos testnevelésre vonatkozóan, az akkor érvényben lévő tanterv alapján. Értékelési szempontokat határozott meg a tanítási célokkal és fejlesztési követelményekkel összefüggésben. További példákat találhatunk az interneten, így a korábbi Oktatási Minisztérium

honlapján a mai napig elérhető egy mondatbank³. Ebben a következő mondatok szerepelnek például az atlétika témakörénél a 2. évfolyam tanév végi értékelésénél.

ATLÉTIKA

- Gyors és kitartó futásra is képes.
- A szökdeléseket, ugrásokat megfelelő ritmusban hajtja végre.
- A szökdeléseket, ugrásokat nem tudja megfelelő ritmusban végrehajtani.
- A kislabda-hajítás adott technikáját elsajátította, képes a szert távolba és célba juttatni.
- A kislabda-hajítás adott technikáját nem tudta elsajátítani, nem képes a labdát távolba és célba juttatni.
- Képes különböző testhelyzetekből dobásokra álló és mozgó célpontokra.
- A különböző testhelyzetekből végrehajtott dobásokat nehezen tudja kivitelezni.

	MÉG NEM	NEM MEGFELELŐEN	SEGÍTSÉGGEL	MEGFELELŐEN	MEGBÍZHATÓAN, JÓL	KIVÁLÓAN
A tornatermi szabályokat megismerted, ... tartod be.						
A szereket, eszközöket ... tudod használni.						
Csapatjátékokban ... tudsz részt venni.						
Erőnléted igénylő feladatokat ... teljesítesz.						
A játékos gimnasztikai gyakorlatokat ... tudod elvégezni.						
A tanult néptáncmótvumokat ... sajátítod el.						*

A MOZGÁSKULTÚRA TANTÁRGY KÖVETELMÉNYEINEK KIVÁLÓAN MEGFELELTÉL.

17.13. táblázat: Behelyettesítő szöveges értékelés – példa



A mondatbankokat minden egyes tantervi felülvizsgálat, illetve új tantervi hatálybalépéskor érdemes felülvizsgálni, hiszen a szöveges értékelésnek is a tantárgyi célokkal összefüggő tanulói teljesítményekre kellene visszajelzést adnia. Amennyiben a tanulási célok vagy az elvárt tanulási eredmények változnak, úgy a mondatbankok továbbfejlesztése is létfontosságú lenne. Ez is egy olyan terület a testnevelés szakdidaktikájában, ahol jelentős fejlesztések lennének kívánatosak egy jól alkalmazható mondatbankmodell kialakítása érdekében.

3. Egyedileg megfogalmazott (esszé jellegű) a szöveges értékelés, amikor a pedagógus önállóan, a saját nyelvi formuláit használva, egyénileg és egyénre szabottan készíti el a szummatív értékelést. Ez a legszemélyesebb, ugyanakkor a legtöbb időt igénylő megoldás, amely nem jöhet létre a tanulók mélyreható ismerete és bizalom nélkül. Szükséges, hogy minden tanuló teljesítményeiről, produktumairól előre kialakított, átfogó képünk legyen, amelyet a folyamatosan adminisztrált értékelési célú feladatok eredményeiből, a fejlődés tendenciáinak figyelembevételével gyűjthetünk ki. Lényegében ezeket kell átfogalmazva leírunk. A nyelvi megfogalmazások esetén fontos a közérthetőség, vagyis a tanítványnak és a szülőnek egyaránt érthetően kell fogalmazni, ami a szak kifejezések háttérbe szorítását is jelenti. Az esszé jellegű szöveges értékelés sok munkával jár, de rengeteg örömet és előnyt is hordoz magában. A mondatokból tükröződő pozitív megerősítések, az egyéni fejlődés kiemelése, a felzárkózást igénylő területek empatikus megfogalmazása nem csupán szummatív, hanem egyben komoly személyiségfejlesztő hatásokat is eredményez.



FONTOS!

Bármelyik megközelítést is választjuk a szöveges értékelés mérvadó területei az alábbiak:

- a tanult mozgásanyag végrehajtásának színvonalá;
- alapvető mozgáskészségek, mozgásformák fejlettségi szintjei;
- sportági és táncjellegű mozgástechnikák tanulási szintje;
- a fizikai fittségi állapot általános szintje és fejlődése;
- a tanuló motivációjának, lelkesedésének, önbizalmának jellemzői;
- az oktatási anyagban megmutatkozó fejlődés, a kitűzött célok elérése;
- a játéktevékenységben történő részvétel jellemzői;
- a játékszabályok elfogadása, betartása;
- tantárgyi ismeretek elsajátításának szintje (elvek, fogalmak, összefüggések);
- taktikai alapismeretek és alkalmazásuk;
- önálló gyakorlással, tanulással összefüggő felelősségvállalás;
- magatartási szabályok betartása;
- tanórai szokások alkalmazása;
- balesetvédelmi szempontok ismerete, figyelembevétele;
- kreativitás és problémamegoldás a különböző feladatmegoldásokban;
- sportszerű magatartásformák elsajátítása és alkalmazása;
- a kötelező és szorgalmi feladatokkal kapcsolatos felelősségvállalás;
- társas, kooperatív magatartásformák és segítségadás a mozgásos feladatok közben;
- a fizikailag aktív életvezetéssel, egészségmagatartással összefüggő tudásgyarapodás;
- diáksportversenyekkel és szabadidős sportolással kapcsolatos visszajelzések.

ISKOLAI SZINTŰ SZÖVEGES ÉRTÉKELÉSI RENDSZEREK

Az iskoláknak a pedagógiai programjukban kell meghatározniuk az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó értékelési elveket. A legtöbb iskola egységesen kidolgozott és a saját pedagógiai célokhoz igazított szöveges értékelési rendszereket fejlesztett ki – kevés jó gyakorlattal eltekintve kizárólag az alsó tagozatra. Erről rengeteg példa található meg a világhálón elérhető intézményi

pedagógiai programokban. Elemzéseink alapján azonban kijelenthető, hogy sok esetben leegyszerűsítő, kevés érdemi információt magában hordozó értékelési gyakorlat alakult ki a testnevelésben. A felső tagozattól kezdődően pedig egyáltalán nem jellemző a szöveges értékelés társítása az osztályzat mellé. Az elemzés és a továbbfejlesztés ezen a területen is kívánatos lenne, hiszen optimális esetben az osztályzatok mellé társított írásbeli szöveges értékelés komoly pedagógiai és pszichológiai erőt rejt magában.

17.13. Példák a modern alternatív és a reformpedagógiai iskolák szummatív értékelésére

Az ún. modern alternatív, valamint reformpedagógiai iskolák tipikusan eltérnek a hagyományos iskolák értékelési filozófiájától. Ahogy azt láttuk, a törvényi keretek lehetőséget biztosítanak eltérő értékelési rendszerek kialakítására. A következőkben röviden bemutatunk két alternatív megoldást, ahol a szummatív értékelés félévi és év végi megoldását látjuk annak érdekében, hogy erről a megközelítésről is képet kapjon a kedves Olvasó.

A Waldorf-iskolákban például két különböző dokumentum születik. Egyik a tanulók, a másik a szülők számára. A tanulók számára a pedagógusok ún. „*bizonyítványverset*” készítének, amely személyre szabottan, az egyéni erősségeket kiemelve jelez vissza a tanuló teljesítményéről, tanulásáról. A szülők számára készített bizonyítvány egy rendkívül részletes (akár 5-8 oldalas) értékelő dokumentum, amelyben általánosságban és tantárgyanként egyaránt informálja a szülőket gyermekükről, a közösségben betöltött szerepéről, az év során megvalósult célokról.

A Lauder iskola 20 éves tapasztalat birtokában működteti sajátos, tanulóközpontú értékelési rendszerét. A rendszer nem csupán a tanítványok értékelését szolgálja, hanem egy komplex, a pedagógusokat és az intézményt átfogóan értékelő, és ezen keresztül folyamatosan fejleszteni képes megoldás (lásd: Kerégyár-

tó és Szeszler, 2012). Az első hat évfolyamon ún. „töprengő” értékelési füzet készül, amely bizonyítványként funkcionál. Hetedig évfolyamtól ennek szerepét az ún. „kapcsoskönyv” veszi át, ahol már osztályzatokkal is kifejezik a tanulmányi teljesítmény aktuális szintjét. Mindkét dokumentum gyerekeknek a gyerekekről szóló füzet, amelyben integráltan jelennek meg önértékelő (néha társértékelő) és egyéni célokat bemutató elemek, illetve a pedagógus részéről érkező, értékelő szöveges leírások. Az értékelő dokumentumokban megjelenő tartalmak a tanuló folyamatos tanulási tevékenységéből tevődik össze. Emellett nagyon hangsúlyosak az egyéb évközi értékelő tevékenységek, mint például a negyedéves szülői megbeszélések, a családi töprengés (1–6. évfolyamon), illetve fogadóórák.



17.14. Az értékeléssel összefüggő adminisztrációs és osztálymenedzsment-szempontok

Bármilyen értékelési célú feladatról is beszélünk, az adminisztrációs feladatok és az osztálymenedzsment kérdései egyaránt könnyíthetők vagy nehezíthetők az iskolai munkánkat. Ebből fakadóan olyan szokásokat kell kialakítanunk az értékelési feladataink közben is, amelyek időtakarékosak és hatékony oktatással párosulnak. Általános ajánlásainkat a fejezetünk utolsó részében a következőkben összegezzük.

ELŐKÉSZÜLETEK

- Tervezzük meg előre, hogy mit, mikor és hogyan fogunk ellenőrizni, értékelni!
- Azonosítsuk be a szükséges eszközöket, dokumentumokat!
- Szabjuk a saját igényeinkre az elérhető sablonokat, amelyeket például a www.tesim.hu portálon találhatunk!
- Szükség esetén úgy fejlesszük le az értékelést szolgáló adminisztrációs dokumentumokat, hogy azok papír és elektronikus alapon egyaránt könnyen használhatók, áttekinthetők legyenek!
- Alakítsunk ki olyan elektronikus vagy műanyag/papír mappákat, ahova rendszerezhetők és gyűjthetők a különböző értékelőlapok, dokumentumok!
- Tervezzük meg a tanórai értékelés helyét, és azt a munkaformát, amiben a folyamat lezajlik.
- Ellenőrizzük a digitális eszközök töltöttségi állapotát!

TANÓRAI SZEMPONTOK

- Tanítsuk meg a diákoknak a különböző, általunk használt értékelési formákat köztük az ön- és társértékelés szokás- és szabályrendszerét!
- Építsük ki azokat a szervezési protokollokat, amelyekkel gyorsan és eredményesen tudunk értékelési célú feladatokat kiadni (pl. íróeszközök tárolása és felvétele)!

- Kijelölhetünk felelősöket, akik segítenek az előre készített feladatlapok vagy elektronikus eszközök, sportszerek kikészítésében, gyakorlóállomásra vitelében.
- Az értékelést szervezzük állomásokra három-négy tanuló pillanatnyi részvételével, és tartsuk aktívan a többi tanulót gyakorlással!
- Használjunk rendszeresen, maximum 6-8 percet az órából az értékelésre!
- Az óránként javasolt átlagos értékelésre szolgáló idők összeadódnak, ezt kezeljük rugalmasan!
- Támogató, pozitív légkör uralkodjon!
- Ne kényszerítsük a tanulót az osztály előtti értékelési célú bemutatásokra!
- Gyakran alkalmazzunk digitális oktatástechnikai eszközöket az értékelésben!

EGYÉB ADMINISZTRATÍV SZEMPONTOK

- Használjuk ki a digitális eszközeinkben rejlő előnyöket! Az értékelésre használt dokumentumok elektronikusan azonnal hozzáférhetőek, használhatók, biztonságosan tárolhatók és nincs fizikai helyigényük.
- Papíralapú dokumentumok esetén használhatunk különböző színű papírokat ezzel könnyebbé téve a rendszerezést.
- Törekedjünk a környezettudatosságra és gazdaságosságra (pl. nyomtatófesték-szükséglet, színek, felhasznált papírmennyiség)!
- A tanulói dokumentumok beazonosítására alkalmazunk tanulói sorszámokat vagy monogramokat!
- Tároljuk precízen az osztálymappákat, hogy elkerüljük a dokumentációs káoszt!

Összefoglalás

Egy tantárgyi értékelési rendszer kialakításakor a rendszeres fejlesztő értékelési módszerek alkalmazása mellett elengedhetetlen a diagnosztikus és a szummatív értékelés megtervezése. A diagnosztikus értékelés során egy tanulási folyamat elején feltárható előzetes tapasztalatokat, ismereteket, kezdeti tudásszinteket kívánjuk feltérképezni annak érdekében, hogy kellően differenciált tanulási útvonalak mentén haladjunk tanítványainkkal. A bemenetkor gyűjtött információk birtokában van lehetősége az oktatónak és tanulóknak egyaránt arra, hogy reális egyéni célokat tűzzenek ki az elérendő tanulási célokkal összefüggésben. Ezzel válik lehetővé a tanítási-tanulási folyamatban elért eredmények fejlődést figyelembe vevő minősítése.

A szummatív értékelés egy oktatási folyamat lezárásakor, így témaegységek végén, félévkor és év végén történhet. A tradicionális iskolai értékelést az érdemjegyek és osztályzatok rendszere adja, de az alsó tagozatos testnevelésben az írásbeli szöveges értékelés inkább a jellemző.

A hagyományos pedagógiai gyakorlatban számos elmentmondás és szemléleti ütközés tapasztalható az osztályozással kapcsolatban. Ezeket vitatott osztályozási megközelítéseknek nevezzük. Ide tartoznak többek között a tanórai részvétel, a felszerelések és a magatartás alapján; a hozzáállás, szorgalom és erőfeszítés alapján; a kizárólag a maximális teljesítmény, vagy éppen a teljesítményfejlődés alapján adott osztályozás gyakorlata.

Egy didaktikailag jól felépített osztályozási metodikának sajátos törvényszerűségei vannak, amelyeket végig kell gondolni, mielőtt valaki fel kívánja építeni vagy újra akarja gondolni saját értékelési gyakorlatát. Tizenegy olyan szempontot gyűjtöttünk össze, amelyek hozzájárulnak ennek kialakításához.

Az osztályozás egyre inkább terjedő alternatív megoldása pontrendszer alapú, amely során az érdemjegyek tipikusan a témaegységek végén megszerzett pontszámokból konvertálódnak jegyekké. Különleges variációja az úgynevezett játékosított (gamifikált) értékelés, amely a pontok mellett jelvényeket, szinteket, rangsorokat és egyéb, az elektronikus játékokból ismert jutalmazó megoldásokat is használ.

A testnevelés oktatásában egyelőre kevés tapasztalat halmozódott fel, bár néhány testnevelő tanár már évek óta alkalmaz ilyen megoldásokat. Visszajelzéseik alapján az látszik, hogy a tanulók életkortól függetlenül érdeklődéssel és jelentős többletmotivációval vesznek részt a tanórákon, ami kedvezően befolyásolja a tantárgyi előmenetelüket.

A szöveges értékelés lehet szóbeli vagy írásbeli, amely módszer a 2000-es évektől kezdve terjedt el a magyar köznevelésben. Három fő típusa a behelyettesítő, a mondatbank alapú és az egyedileg megfogalmazott írásbeli szöveges értékelés. A leginkább tanulóközpontú megoldás az utóbbi kettő, ezekkel van lehetőség igazán személyre szabott és kellően árnyalt értékelést megfogalmazni.

Az iskoláknak az értékelési elveiket a pedagógiai programjukban rögzíteniük kell, ehhez a testnevelés tantárgy szummatív értékelése is igazodik.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Melyek a diagnosztikus értékelés funkciói?
2. Sorolja fel, hogy milyen értékelési módszerek alkalmasak diagnosztikus célokra!
3. Mely esetekben nem javasolt diagnosztikus értékelést alkalmazni?
4. Emlékezzen vissza a saját iskoláskorára! Idézzon fel pozitív és negatív emlékeket az osztályozással kapcsolatban!
5. Miben tér el a fejlesztő és a szummatív értékelés?
6. Érveljen pro és kontra az osztályozás vitatott megközelítései kapcsán!
7. Milyen módszerek állnak rendelkezésre a normaorientált és a kritériumorientált osztályozásra? Melyek használhatatlanok az oktatásban?
8. Írja össze magának egy osztályozási rendszer kialakítását meghatározó szempontokat!
9. Milyen lépések mentén célszerű felépíteni egy saját értékelési rendszert?
10. Tervezzen meg egy pontrendszeralapú értékelési megoldást egy szabadon választott évfolyam és témaköre számára!
11. Miért előnyös a pontrendszeralapú értékelés?
12. Soroljon fel szubjektív tényezőket az osztályozás és pontrendszerek vonatkozásában!
13. Miért előnyös a szöveges értékelés, és milyen fő típusai vannak?
14. Milyen szempontokra kell figyelni, hogy jó színvonalú legyen a szöveges értékelés?
15. Készítsen egy szófelhőt az értékeléssel kapcsolatos tanulásszervezési és osztálymenedzsment-szempontokról!
16. Változtassa meg a 17.13. táblázat szöveges értékelését egy szabadon választott tantervi témakörhöz illesztve azt!



Irodalomjegyzék a 17. fejezethez

- Barbarics Márta (2015). Iskolai értékelés gamification alapokon. *Oktatás-Informatika*, 5(1) (Különszám: Digitális Nemzedék Konferencia 2015., konferenciakötet.), 43-61.o.
- Bert, G., & Summers, L. (2012). *Meeting physical education standards through meaningful assessment: Research-based strategies for secondary teachers*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bély Miklós, Kálmánczhey Zoltán (1972). *Testnevelélmélet* (2. javított kiadás). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bognár József, & Kovács T. László (2007). Értékelés a testnevelés órán: felső-tagozatos tanulók tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 17(1), 88-95.
- Bónus Lilla, & Nagy Lászlóné (2020). A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. *Iskolakultúra*, 30(6), 3-15.
- Darst, P. W., Pangrazi, R. P., Brusseau Jr, T., & Erwin, H. (2014). *Dynamic physical education for secondary school students*. London, UK: Pearson.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining „gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- ELTE PPK (2005). Értékelés a testnevelésórán – különös tekintettel az osztályzással kapcsolatos aktuális kérdésekre. In *Pedagógusképzés a 21. században, ELTE-modell*. Budapest.
- Eszterházy Károly Egyetem, Oktatás 2030 tanulástudományi kutatócsoport (2018). A Nemzeti alaptanterv tervezete – nyilvános vitaanyag. EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001
- F. Mérey Ildikó (2007). Ajánlás a testnevelés tantárgy korszerűsítéséhez 1-12. évfolyam számára (1. rész). *Magyar Sporttudományi Szemle*, 8(29), 46-49.
- Gergely Gyula (2002). A testnevelés tantárgy helyzete egy felmérés tükrében 5-8. évfolyam. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8).
- Hamar Pál, Karsai István, & Prihoda Gábor (2017). A testnevelés-oktatás értékelésének jó gyakorlata testnevelői aspektusból. In Károlyi Krisztina & Homonnay Zoltán (Eds.), *A tanulás és tanítás értékelése. Diszciplínák tanítása – A tanítás diszciplínái*. (pp. 239-250). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Hamar Pál (2016). *A testnevelés tantervelmélete*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hamar Pál (1999). Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 43-51.
- Kaj Mónika, Kälbli Katalin, Király Anita, Karsai István, Marton Orsolya, Csányi Tamás (2019). *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alkalmazásához*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kerékgyártó Judit, & Szeszler Anna (2012). A Lauder Iskola komplex értékelési rendszere. In Kereszty Zsuzsa (Ed.), *Gyerekközpontú módszerek – Módszertani válogatás alternatív iskolák jó gyakorlataiból*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lacy, A. (2011). *Measurement and Evaluation in Physical Education and Exercise Science* (6th ed.). London, UK: Pearson, Benjamin Cummings.
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2010). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- M. Nádasi Mária (2004). Történelmi előzmények és az osztályozás jelenlegi problémái Magyarországon. In Hunyadi Györgyné & M. Nádasi Mária (Eds.), *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Makszin Imre (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana* (3. javított, bővített kiadás). Budapest-Pécs: Dialóg Campus.
- Melograno, V. J. (2007). Grading and report cards for standards-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45-53.
- Miller, D. (2013). *Measurement by the physical educator why and how*. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.
- Művelődésügyi Minisztérium (szerk.: Mikósvári Sándor) (1963). *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Nicholson, S. (2013). Two paths to motivation through game design elements: Reward-based gamification and meaningful gamification. In *Proceedings of iConference*. Fort Worth: iSchools. 671-672.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In Torsten Reiners, Lincoln C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Switzerland: Springer, Cham.
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2019). *Dynamic physical education for elementary school children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Prievara Tibor (2015). *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Budapest: Neteducatio Kft.

Rétsági Erzsébet (2004). *A testnevelés tanárgypedagógiája*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.

Rigóczki, C., Damsa, A., & Györgyi-Ambró, K. (2017). Gamification on the edge of educational sciences and pedagogical methodologies. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 7(4), 79-88.

Serfőző Mónika, & Vörös Anna (2004). A szöveges értékelés alapja a tanuló megismerése. In Hunyadi Györgyné & M. Nádasi Mária (Eds.), *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.

Vörös Veronika (2004). Testnevelés. In Hunyadi Györgyné & M. Nádasi Mária (Eds.), *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, Canada: O'Reilly Media, Inc.

WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

www.kollektiva.eu

www.tesim.hu

<https://e-studygroup.com/>

<https://www.classcraft.com/hu/>

<https://www.classdojo.com/>

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/szoveges-ertekeles/szoveges-ertekelest-090803-3>

JOGSZABÁLYOK

A Kormány 5/2020 (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról megnevezésű jogszabály alapján készült Kerettanterv. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

VI. RÉSZ: Tehetséggondozás és inklúzió a testnevelésben és diáksportban





18

A TEHETSÉGGONDOZÁS GYAKORLATA



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A tehetséggondozás alapkérdései
- A tehetség összetevői
- Az iskolai tehetséggondozás kérdésköre
- A tehetségesek fejlesztése
- Specifikus pedagógiai kérdések az iskolai tehetséggondozásban

18.1. Az iskolai tehetséggondozás alapkérdései

A különleges bánásmódot igénylő tanulók körébe tartoznak a **tehetséges tanulók**. Tehetséges tanulóval foglalkozni, fejleszteni inspiráló feladatnak, esetenként könnyűnek is tűnik, azonban a tanuló legmegfelelőbb felkészítése nem egyszerű, szakértelmet kíván. A tehetséges tanulóval való gondolkodás sem egységes, és számos aspektusa van. Egyes vélemények szerint a tehetség „szárny és teher” is egyben, azaz a tehetséges tanuló egyes képességterületeken (amelyben tehetsége kibontakozik) előnyöket élvez, azonban nem ritka, hogy a tehetségén túl, vagy épp amiatt, hátrányokat is elszenved.

18.1.1. Tehetség és különleges bánásmód

A testnevelés tanítása során törvényszerű, hogy különböző képességű tanulókkal találkozik a pedagógus. A lassabban, átlagostól gyengébben fejlődő (atipikus), és az „átlagos” (tipikus) fejlődésű tanulók mellett lesznek jó adottságú, gyorsan fejlődő, gyorsan tanuló (pszichomotoros területek) diákok, akiket tehetségesnek gondolunk.¹



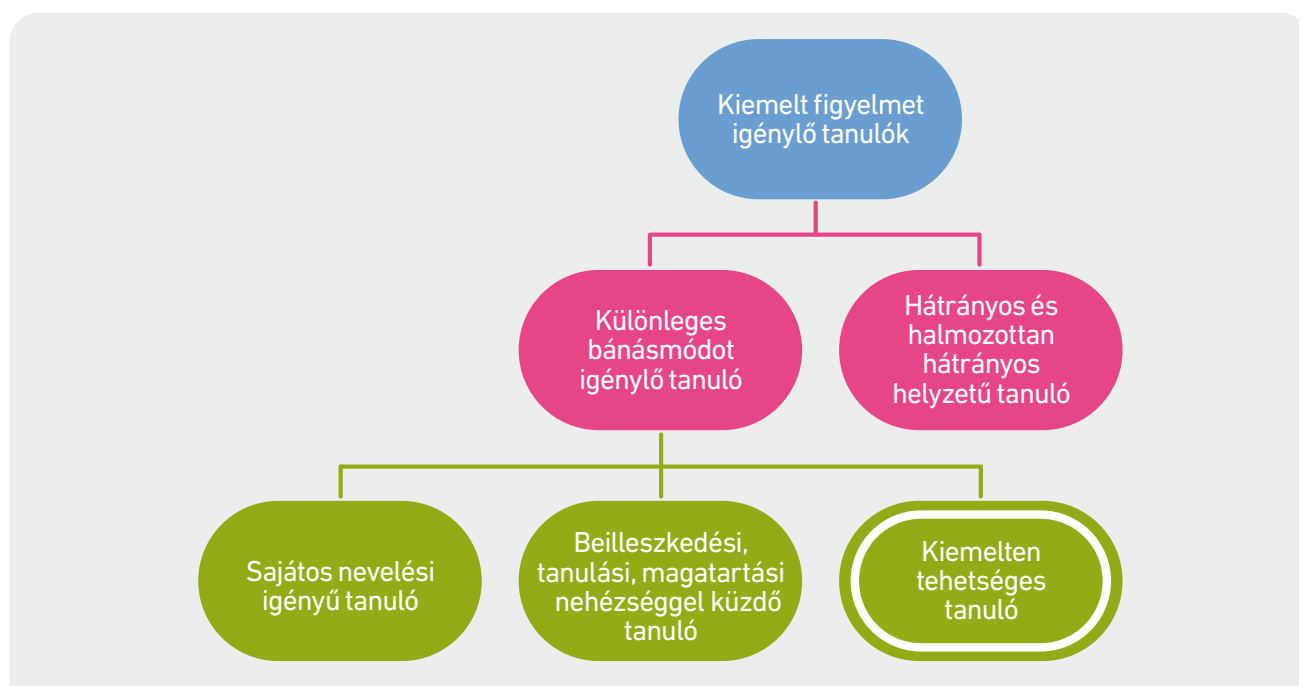
A tehetség és sporttehetség fogalmát a 18.2. alfejezetben részletezzük.

A tehetséges tanuló a kiemelt figyelmet igénylő tanulók halmazának része, ugyanakkor más szemléletmóddal szükséges fejleszteni őket, mint a sajátos nevelési igényű vagy BTMN-es tanulókat, hiszen nem lemaradásról van szó, melyet kompenzálni kell, hanem arról, hogy társaikhoz képest **jobban, gyorsabban fejlődnek**, illetve eredményesebbek is bizonyos területeken. A méltányos, esélyegyenlő, hátránykompenzáló szemléletet kiegészítve ebben az esetben a meglévő – magasabb szintű – képességeket kell tovább fejleszteni a tehetséggondozás eszközeivel. Ezzel együtt azt is meg kell említeni, hogy a testnevelés és a diáksport szempontjából tartjuk tehetségesnek (pszichomotoros területen), azonban ez azzal is járhat, hogy egyéb területen lemaradása van, azaz egyszerre lehet tehetséges és akár sajátos nevelési igényű. Ilyen esetekben egyszerre beszélünk tehetségfejlesztésről és hátránykompenzációról is.

Érezhető, hogy a tehetségesnek mutakozó gyerekek különleges bánásmódot igényelnek, mely támogatja tehetségfejlődésüket, képességeik kibontakozását. A tehetséges tanulók arányát ugyanakkor nehéz meghatározni az adott tanulóközösségben, hiszen iskolás korban még jelentősen fejlődnek a képességek, melyek meghatározzák a teljesítményt. A képességfejlődés vé-

gén (gyakran az iskolás kor után) az elért teljesítmény, eredményesség alapján mondható csak valakire, hogy tehetséges. Így van ez akár az intellektuális (kognitív) területeket, akár a pszichomotoros területet vesszük alapul. Ez már csak amiatt is fontos, mert az oktatási-nevelési folyamatban sokszor önmagunkkal szemben megfogalmazott elvárás, hogy minél több tehetséges tanulót neveljünk.

A testnevelés és sport területét érintve nehéz reprezentatív vizsgálatokat végezni és meghatározni a tehetséges tanulók, sportolók arányát. A tehetségkutatásokat összegző tanulmányok szerzői is erre jutottak (Balogh és Révész, 2019). *Terman* (1925a, 1925b) korai kutatásában úgy ítélte meg, hogy a populáció mindössze 1%-a mondható tehetségesnek, de a későbbi kutatások is hasonlóan alacsony arányt mutattak. *Robinson* (2005) például 1–3%-ot említ, illetve *Brody és Stanley* (2005) is maximum 3%-ban jelöli meg a tehetségesek arányát. Ugyanakkor egyes kutatások kedvezőbb arányokról számolnak be, mely szerint ez az érték akár 5–10%-ra is tehető (Freeman, 2005; Gagné és Deci, 2005), vagy elérheti a 15–20%-ot is (Renzulli, 1994, 1996; Gordon és Bridgall, 2005).



18.1. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók rendszerezése

18.1.2. A tehetség megjelenése a tartalmi szabályozásban

A köznevelést érintő alapvető tartalmi szabályzók különböző módon érintik a tehetséggondozás kérdéskörét. A 2019/2020. tanévig érvényben lévő Nemzeti alaptantervben (NAT 2012) a Testnevelés és sport műveltségi terület céljai között kiemelten jelent meg a tehetséggondozás kérdésköre a testnevelés tantárgy esetében.

- „...a tanulók **élethosszig tartó, egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre szocializálása**. Az életkornak, érdeklődésnek és fizikai állapotnak megfelelő rendszeres fizikai aktivitás élethossziglan igényt teremt az öntevékeny testedzésre, önálló sportolásra és motoros önkifejezésre.”
- „...a motoros műveltség eszközeivel történő személyiségfejlesztés.”
- „...a **tehetséggondozás, a sportban tehetségesek felkarolása** – a tanuló erős és gyenge oldalát egyaránt támogatva segítve.”

A NAT 2020², mely a 2020/2021-es tanévtől felmenő rendszerben (1., 5. és 9. évfolyamokkal kezdődően) van érvényben, tanulási területeket, valamint a NAT 2012-höz hasonlóan műveltségi területeket említ. A műveltségi terület megnevezése átalakult és Testnevelés és egészségfejlesztésként szerepel. Ez az új megnevezés azt az irányt erősíti, mely a jövőorientált, egészségtudatos életvitel kialakítását támogatja.

Az új NAT a **tehetséggondozás kérdéskörét** a módszertani alapelvek fejezetben említi és taglalja a tanulási területektől függetlenül. Az „Egyénre szabott tanulási lehetőségek” fejezetben rendelkezik a tehetségesekkel való bánásmódról, azonban annak konkrét megvalósítási módját az iskolák pedagógiai programjába utalja, azaz iskolai szintre.

A tartalom meghatározása mellett a módszertani kérdések, valamint a célok is megjelennek a testnevelés tanítása során. A testnevelés céljainak meghatározásakor érdemes holisztikus szemléletet követni, azaz nem csak egy-egy területre fókuszálni. Az elmúlt években jelentős fejlődés tapasztalható az egészségnevelés,

egészségfejlesztés irányába. Ez a cél hozzájárul az egészségtudatos, jövőorientált életvezetés kialakításához (Vass és mtsai., 2015), illetve a testnevelés egészségfejlesztő szerepéhez (Mikulán, 2013).

Ezen követendő cél mellett megjelenik az iskolai tehetséggondozás kérdése. A képességfejlődés szakaszait, valamint a motorikus tanulás szenzitív időszakait figyelembe véve **a gyermekkor kiemelten fontos a tehetségfejlődés szempontjából**. Az általános iskola 1–6 évfolyamában (6–12 éves életkor) **a pszichomotoros tanulás kiemelkedő szerepet tölt be**, azaz ebben az időszakban a koordinációs képességek fejlesztése és a mozgástanulás kapja a főszerepet. Ebben az életkori szakaszban szinte minden mozgásforma megtanítható a tanulónak, majd erre építve a kondicionális képességek fejlesztésével a sportági képzés is megvalósítható. A 14–18 éves kor az adott sportághoz kapcsolódó képességek megalapozásának, fejlesztésének időszaka, mely támogatja a felnőttkori kiemelkedő szintű teljesítmény elérését (Gabbard, 2012; Clark és Metcalfe, 2002; Schmidt és Lee, 2011; Burton, 1998).

A TESTNEVELÉS ÁTFOGÓ CÉLRENDSZERE³

- A mozgáskészségek kialakítása és fejlesztése
- Pszichomotoros képességfejlesztés
- A rendszeres sporttevékenységéhez kapcsolódó attitűd fejlesztése
- A rendszeres, egészségfejlesztő testmozgás lehetőségének biztosítása
- A megfelelő szintű fizikai fittség elérése és fenntartása
- Az énhatékonyság kialakítása
- A testmozgással kapcsolatos pozitív élmények és tapasztalatok elérése
- A reális célállítás és a célok elérése
- A kedélyállapot és a hangulat javítása
- A felelősségteljes viselkedés formálása
- Társas kapcsolatok kialakítása, fenntartása
- Mozgásos önkifejezés



2

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról



3

Erről részletesen írtunk az 1. fejezetben

A tehetségfejlődés szakaszai egybeérnek az iskolás évekkel, így a testnevelésórák és diáksport-foglalkozások hatékonyan tudják támogatni a tehetségfejlődést, azonban deficitet is okozhatnak. **A nem megfelelő felkészítés, és a képességfejlődést nem támogató pedagógusi tevékenység tehetségvesztéshez vezethet** (Révész és mtsai., 2005a).

Jelen fejezetben a testnevelés célrendszeréhez kapcsolódóan egy módszertani, didaktikai aspektusú megközelítést alkalmazunk, hiszen ennek alkalmazásával

bontakozik ki a tehetség, valamint kerülnek felszínre az adottságok, válik láthatóvá a képességfejlődés.

A felsorolt célok esetében az iskolai tehetséggondozás az első pontban jelölt magas szintű mozgáskészség kialakításához kapcsolódik. Ez az a terület, melynek során az ebben az életkorban még jelentősen fejlesztendő/fejleszthető adottságok készségekké válhatnak és megalapozhatják a tehetség kibontakozását, a magas szintű sportteljesítményt.

18.2. A tehetség-, sporttehetség-gondozás elmélete és gyakorlata

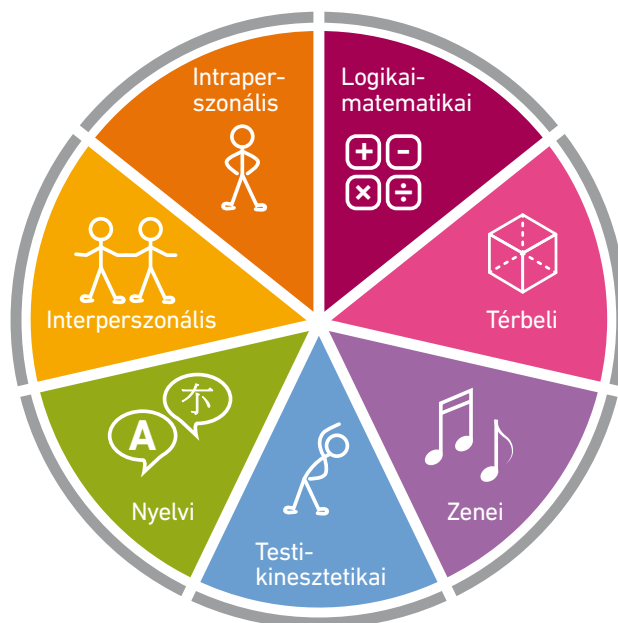
18.2.1. A tehetségkutatás kialakulása, fejlődése

A tehetséggondozással foglalkozó szakirodalomban több, az intelligencia- és tehetségkutatások történetét bemutató tanulmánnyal találkoztunk (Neisser és mtsai. 1996; Balogh, 2003, 2004; Ranschburg, 2004), ugyanakkor a tehetségvizsgálatok, tehetségmodellek testnevelés és sport aspektusú megközelítése már ritkább (Czeizel, 2003; Révész és mtsai., 2005b).

A sporttehetség-vizsgálatok – hasonlóan a kreativitás- és az általános tehetségvizsgálatokhoz – az intelligencia vizsgálatból fejlődtek ki, emiatt a pszichológiai nézőpont erősen dominál az elméletekben.

Gardner (1983) eredményei az intelligenciavizsgálatok jelentős állomását alkották. *Guilford* (1967) többtényezős tehetségelméletére, a divergens gondolkodás elméletére alapozva *Gardner* megalkotta a többszörös intelligencia elméletét, és hét intellektuális képességet írt le, kibővítve ezzel a hagyományos, kognitív IQ kizárólagos megközelítését. Véleménye szerint ezek egymástól függetlenül, elkülönült részként, saját szabályaik szerint működnek. Elméletében az alábbi intelligenciaterületeket különböztette meg (18.2. ábra):

1. logikai-matematikai;
2. térbeli;
3. zenei;
4. **testi-kinesztetikai;**
5. nyelvi;
6. interperszonális;
7. intraperszonális.



18.2. ábra: A gardneri intelligenciaterületek

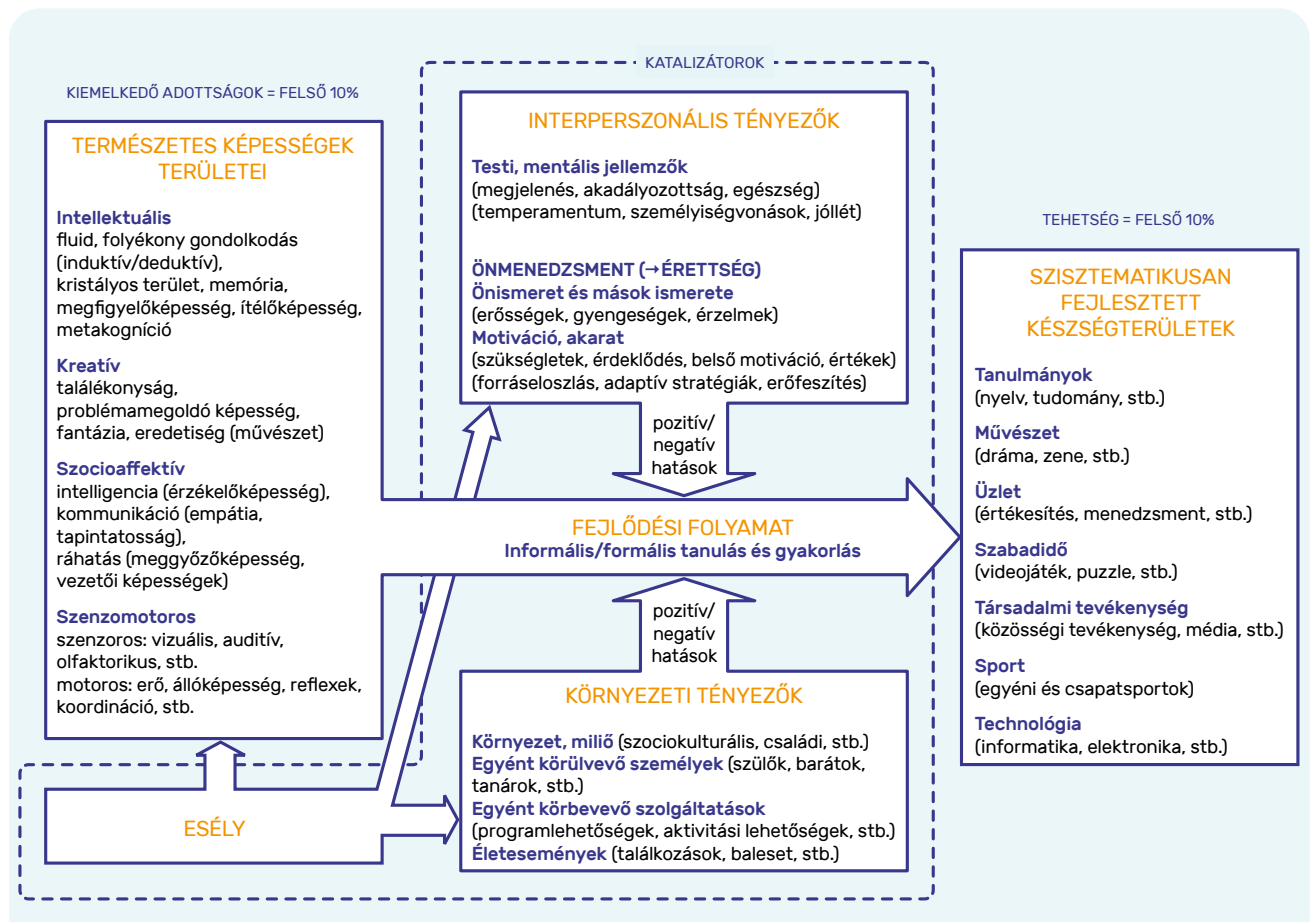
Gardner elmélete a testnevelés és a sport szempontjából mérföldkőnek számít, hiszen először említi önálló, kiemelt tehetségterületként a mozgást, mint pszichomotoros intelligenciát. A testi-kinesztetikai intelligencia tartalmazza a test, illetve a testrészek mozgásával létrehozott, a sporttevékenység közben elért kimagasló teljesítményt.

Az intelligenciakutatás eredményei ráirányították a figyelmet arra, hogy a tehetség összetevői között megtalálhatók a magas szintű általános intellektuális képességek (Kiss és Balogh, 2004), azonban nem bizonyított, hogy ezen képességeknek kizárólagos hatása lenne a teljesítményben és a sportteljesítményben. Az intelligenciahányados egyes kognitív képességek jellemzője lehet a sportban is, de nem jelenti azt, hogy a magas IQ egyben garancia a tehetség meglétére is. Ugyanakkor valószínűsíthető, hogy ha valakinek az intelligenciaszintje kifejezetten alacsony, aligha van esélye arra,

hogy tehetséges legyen (Ranschburg, 1989). A testnevelésben és a sportban emiatt ugyanolyan hiba kizárólagosan a magas intelligenciára alapozni a sikert, mint abszolút módon elzárkózni tőle (Révész, 2008).

18.2.2. A sporttehetség

A tehetségvizsgálatok fejlődésével jól elkülönültek azok a területek, amelyben a kiemelkedő képességű egyének képességeiket megmutathatták. A 80-as években egyre világosabbá vált, hogy nem nyújthat valaki mindenben kiemelkedőt, képességei által inkább egy bizonyos tevékenységcsoportban lehet sikeres. A sporttehetségvizsgálatok szempontjából a Gagné (1999) által kidolgozott „Differenciált adottság és tehetség modell” (18.3. ábra) jelentősége számottevő. A modell tisztázta a tehetség-sporttehetség kutatással kapcsolatos kérdések jelentős körét, megfelelően strukturálta a tehetség kibontakozásának külső és belső tényezőit, emellett számos fogalmat is tisztázott.



18.3. ábra: Gagné (1999) által kidolgozott „Differenciált adottság és tehetség modell”

A szerző négy alapvető adottságot különböztetett meg (intellektuális, kreatív, szociális érzékenység, motoros adottság). Az adottságok fejlődésének lehetősége és megnyilvánulásának mértéke az egyén genetikai meghatározottságától függ. A tehetséget egy szisztematikusan és rendszeresen fejlesztendő képességnek, tudásnak vélte. Meghatározása alapján a tehetség fokozatosan bontakozik ki az öröklött hajlamok képességekbe történő transzformálása által. A modellben a tehetség kibontakozása, majd gondozása **tanuláson, edzésen és gyakorláson** alapszik. Ezen három tényezőtől a tanulás és a gyakorlás szinte minden testnevelésórán megjelenik. Emiatt kiemelt a jelentősége a képességek fejlesztése szempontjából.

Tanuláson jelen esetben természetesen a kognitív területeket és a pszichomotoros területeket egyaránt értjük! A kognitív tanulási folyamat és annak eredménye, szintje (pl. egy játék szabályainak megtanulása és alkalmazása) is része a teljesítménynek. A fejezetben korábban említett kognitív képességek itt jelennek meg

a teljesítményben, azaz **a kognitív képességek szintje a sportteljesítményt is meghatározza.**

A sportmozgások elsajátítása tanulási folyamat eredménye, ahogyan azt az 5. fejezetben részletesen bemutatottuk. A spontán fejlődő mozgások (pl. futás, ugrás, dobás), önmagukban csak megalapozzák az adott sportági mozgást (pl. felső egykezes átadás kézilabdában), az adott mozgás elsajátításának szintje fogja meghatározni, hogy az milyen sportteljesítményt fog biztosítani. Azaz a sportmozgások kivitelezése és eredményessége már a pszichomotoros tanulási folyamat eredményétől függ.

A fejlesztés, fejlődés folyamatát elősegíthetik vagy gátolhatják egyrészt az intraperszonális (személyen belüli) tényezők, mint a fizikai és pszichés felkészültség, másrészt az interperszonális (személyek közötti) és környezeti tényezők, mint a mikro- és makrokörnyezetünkben élő emberek vagy a felkínált lehetőségek, programok, események.

18.3. Tehetséggondozás a testnevelésben és a diáksportban

A tehetséggondozás kérdése már az iskolás évek alatt is felmerül mind a testnevelésben, mind a diáksportban. **A hangsúly ebben az időszakban a fejlesztésre és a „gondozásra” kell, hogy fókuszáljon.** Egy-egy sportesemény, versenyeredmény vagy a testnevelésórakon nyújtott teljesítmény alapján nem lehet egyértelműen kimondani, hogy a gyermek tehetséges. Nem is ez a cél, hanem az, hogy folyamatosan kövessük a képességek fejlődését, és elemezzük, hogy azok a korosztály teljesítményéhez képest hogyan alakulnak⁴. Ne felejtsük el, hogy az általános iskolai időszak a serdülőkort megelőzően kezdődik, átível a serdülőkoron, illetve érinti annak végét! Ezen időszak alatt jelentős fejlődésen megy keresztül a tanuló, emiatt szinte lehetetlen megjósolni, hogy ki „tehetséges”. (Emlékezzünk a 7.1. alfejezetben bemutatott 10 éves, 10 000 órás szabály mítoszára!)

Ezzel együtt a testnevelésben és a diáksportban érdemes a következőkre figyelni. Nagy György (1973) a ritmusérzékét kiemelkedő fontosságúnak tartja a sporttevékenységben. Véleménye szerint a jó ritmusérzék a pszichomotoros tehetség egyik alapvető követelménye, mely minden sportág űzésének feltétele. A szerző kifejti, hogy a sportoló tehetségét legalább egy évi felkészítés után lehet csak megállapítani, és több tényezőt is említ, amelyek megkülönböztetik a tehetséges tanulót a kevésbé tehetségestől vagy az átlagos képességűektől (pl. pszichomotoros képességek, kognitív képességek, pszichés képességek).

Gabler és Ruoff (1979) értelmezése szerint az a személy tehetséges a testnevelésben és a sportban, aki meghatározott életkori szakaszokban olyan testi, pszichikai



⁴ A fitességi állapot szempontjából az XFIT teljesítményorientált tesztrendszer ezt a célt szolgálja (lásd a 14.5. alfejezetben).

sajátosságokkal és feltételekkel rendelkezik, amelyek kizárják, hogy a véletlennek lenne köszönhető a későbbi magas szintű teljesítmény a választott sportágban.

Nádori László (1981) a sporttevékenységre és a teljesítményre összpontosított tehetség meghatározásában. Véleménye szerint a tehetséges tanulót társaitól az különbözteti meg, hogy ugyanazon munkavégzés (edzés, felkészítés) mellett **eredménye látványosabb, illetve a terhelést jobban bírja**, rövidebb idő alatt regenerálódik, valamint a mozgástanulás során a technikai elemeket gyorsabban elsajátítja, és ezeket jobban alkalmazza. Ez lényegében azt jelenti, hogy a tehetségesek jelentősen rövidebb idő alatt tanulják meg a technikai elemeket, mint társaik, ezáltal technikai felkészültségük hamarabb eléri az optimális szintet. Egy átlagon felül terhelhető tanulónak a jó testfelépítés alapot adhat a jó eredmény elérésének lehetőségére. Rókusfalvy Pál (1985) hozzátette, hogy a tehetséges tanuló téthelyzetben az adott feladatot, illetve szituációt kiválóan oldja meg, **szívesebben vállal magasabb kockázatot és magabiztosabb is**.

Child (2004) szerint a tehetséges tanuló valamilyen tevékenységben vagy tevékenységcsoportban az **átlagnál magasabb szintű teljesítményre képes**. A tehetség további jellemzője a jó küzdőképesség, mely mindig jelen van a problémamegoldásban. Azonban véleménye szerint bárhogy is fogalmazzuk meg a tehetséget, minden esetben lényeges a megfelelő környezeti és társadalmi támogatás is a képességek felszínre jutásához.

Mészáros János és Zsidegh Miklós (2002) jellemzése alapján a kiemelkedő általános és speciális motorikus teljesítőképesség, az ügyesség, a mentális képességek, a taktikai és technikai repertoár átlagon felüli szintje és az edzések, valamint a **versenyek terhelésének elviselését** segítő pszichológiai alkalmasság jelenti a tehetséget.

Összegezve a tehetséggondozás elméletével és gyakorlatával kapcsolatos ismereteket, megállapítható, hogy a tehetség egy összetett terület. Mind a velünk született adottságok, mind a szerzett és fejlesztett

képességek meghatározzák fejlődését, befolyásolják a teljesítményt. **A magas szintű teljesítményben a pszichomotoros képességek mellett szerepe van a kognitív, a szociális, a pszichés és mentális képességeknek is**. Amennyiben ezen szempontokat rendszerbe foglaljuk azt mondhatjuk, hogy a testnevelésben és a sportban az az egyén tehetséges, aki az adott sporttevékenység űzéséhez megfelelő biológiai alapokat, motoros adottságokat örökölt, ezek a környezet hatásaként az edzéssel, felkészítéssel olyan szintre fejleszthetők, hogy azzal a hosszú távú kiemelkedő eredmény elérésére potenciális lehetőség kínálkozik. Ehhez rendelkezik mindazon antropometriai, fizikai, pszichomotoros, szociális és pszichés képességekkel, melyek nélkül nem képes az átlagon felüli teljesítményt tartósan elérni (Révész, 2008).

A testnevelő tanár a tehetségfejlődés kezdeti szakaszától támogatja a tanulót képességei fejlődésében, a tehetség kialakulásában. Ez egy hosszú folyamat, kezdetét nem lehet egy adott ponthoz kötni (pl. tehetségfelismerés, tehetségkiválasztás). Emiatt az alábbi ajánlásokat fogalmazzuk meg.

HOGYAN ISMERHETŐ FEL A TEHETSÉG AZ ISKOLAI TESTNEVELÉSBEN ÉS A DIÁKSPORTBAN?

- Folyamatosan figyeljük a tanuló képességeinek fejlődését!
- Folyamatként tekintünk a tehetség kialakulására!
- Többlépcsős kiválasztást alkalmazunk (sportra → sportágra → posztra, versenyszámra, stb. → versenysportra)!
- A motorikus teljesítmény mellett a pszichés és szociális területeket is elemezzük!
- Próbáljuk ki minél több sportágban a tanulót! Ne csak egy sportágra fókuszáljunk!
- A képességfejlesztés legyen minden képességre kiterjedő, és figyeljük, mely képességterületen hogyan fejlődik a tanuló!
- Figyeljük meg a siker és kudarc elviselését, átélését a tanulónál!

18.4. Az iskolai tehetséggondozás vitatott kérdései

Az iskolai tehetséggondozás kérdésköre sokrétű, amit a 18.4. ábra is jól mutat. Ez köszönhető annak is – ahogyan az előzőekben már kiderült –, hogy egzakt módon nem lehet definiálni a fogalmat, másrészt nem ismert vagy nem jól feltárt minden tényezője a tehetség alkotóelemeinek, illetve az ezzel kapcsolatos álláspontok is eltérőek lehetnek. A kérdések ugyanakkor tematizálhatók.

A kérdések egy része a **tehetségterületekre** fókuszál, azaz arra, hogy „miben tehetséges” a tanuló. Hasonlóan fontos kérdés, hogy inkább a **genetika** játssza a nagyobb szerepet a tehetségfejlődésben vagy a **környezet**, azaz vannak-e született tehetségek? Felmerülhet kérdésként, hogy **mindenki** eredményes lehet-e a sportban vagy csak a **tehetségesek**. Kurrens téma a **sportágválasztás** (sportolás elkezdése) kérdésköre is, azaz tényleg igaz-e, hogy azok a tanulók lesznek eredményesek, akik korán, akár óvodáskorban elkezdték az adott sportág űzését. A **kiválasztás** is befolyásoló tényező lehet, hiszen egyrészt meg kell találni az ideális sportágat a tanulónak, másrészt a versenysportra történő kiválasztás is a folyamat része.

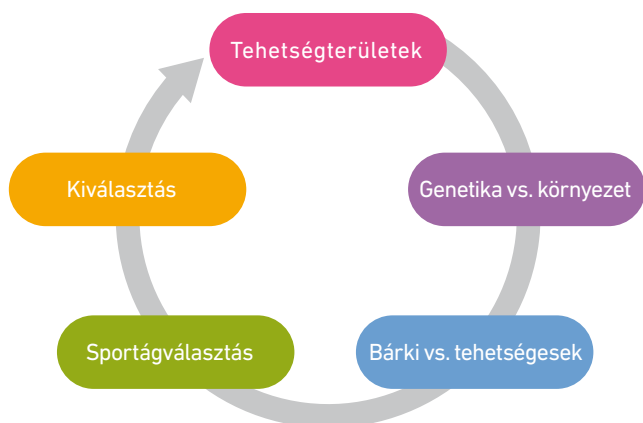
A testnevelés az egyetlen tantárgy, amely komplex formában, holisztikus testi-lelki, szociális és szellemi fejlesztést is lehetővé tesz, ugyanakkor kiemelten a

pszichomotoros képességfejlesztés áll a középpontjában. A testnevelésórákon kiváló lehetőség kínálkozik többek között a kooperatív viselkedésformák, a sport-szerűség, az egészséges versenyszellem, az egészségtudatos magatartásformák, szokások kialakítására, formálására (Révész és Csányi, 2015). Ennek része a felelősségteljes felkészítés a versenysportra, illetve a versenysport megalapozása, amely során figyelembevételre kerül tanuló képessége mellett az érdeklődése és motivációja is. **Fontos szempont, hogy nem minden tanuló nyitott és érdeklődő a versenysport vagy akár csak a versenyzés iránt.** Számukra a testnevelés egyéb értékei, pl. a jövőorientált egészségtudatos életvezetés kialakítása, az élethosszig tartó sportolás megalapozása lehet pedagógiai cél.

Korábban láttuk, hogy *Gardner* (1983) 7 olyan tevékenységterületet említett, melyben manifesztálódhat a magas szintű teljesítmény (18.2. ábra). A hét intelligenciaterület (tehetségterület) közül a mozgásos (testi-kinesztetikus) terület az, amely leginkább kapcsolódik a testneveléshez, azonban fontos figyelembe venni, hogy szinte az összes tehetségterületen megjelenő készségek szintje befolyásolja a sportteljesítményt.

A **mozgásos (testi-kinesztetikus) intelligencia** jelenti azt, hogy képesek vagyunk testünkkel magas színvonalon mozdulatokat, (sport)mozgásokat végrehajtani. Ide tartozik pl. a kézügyesség, a finommotoros koordináció, a szem-kéz koordináció, vagy épp a pontos mozgásvégrehajtás. A sportteljesítményt a gardneri tehetségterületek esetében befolyásolja még a *logikai-matematikai intelligencia*, a *térbeli (vizuális) intelligencia*, a *zenei intelligencia* és az *intra- és interperszonális intelligencia* is.

A **logikai-matematikai intelligencia** a nyílt készségű sportágaknál jelenik meg, illetve a taktikai jellegű sportágaknál (pl. csapatsportágak). Ennek jelentősége a taktika megvalósításában, a folyamatosan változó körülményekre való reagálásban jelentkezik.



18.4. ábra: A tehetséggondozás vitatott kérdései

A **térbeli (vizuális) intelligenciának** is van szerepe a sportteljesítményben. A vizualitás fontos szempont az információk feldolgozása szempontjából. Ezek megjelenhetnek képi ábrázolásban (pl. testtartás megmutatása, csapat felállításának bemutatása), de valós idejű is lehet (pl. ellenfél elhelyezkedése a mérkőzés adott pontján, ellenfelek helyzete a verseny során).

A magas vizuális intelligenciával rendelkező sportoló képes vizuális információkat megjegyezni, felidézni, előhívni. Jól tájékozódik, kiválóan olvas térképet (tájékozódási sportágakban, tájékozódásban kiemelkedő szerepe van), remekül tud navigálni, tájékozódni (ez akár a pályán is, de szabad térben is lehet), térben és időben képes elhelyezni magát és hatékonyan működni.

A **zenei intelligencia** első sorban a ritmuskészséggel van összefüggésben, melynek része a ritmusalkotás és a ritmustartás. A zene része a ritmus, ugyanakkor a sportmozgásoknak is van egy „ritmusa”, tér- és időbelisége, mely az eredményesség szempontjából fontos. A zenei intelligencia direkt módon olyan tevékenységek során kerül előtérbe, amelyek esetében a zene megjelenik (pl. RG, szinkronúszás, talajtorna) és kapcsolódik a teljesítményhez, azonban lényegében minden ciklikus és aciklikus sportot jellemez (pl. kerékpározás, futás sebességének fenntartása; fektetett dobás kosárlabdázás során).

Az **intra- és interperszonális** terület a tanár-diák, edző-sportoló kapcsolatban jelenik meg leginkább, valamint a (csapat)társakkal való együttműködésben. A testnevelésre és a sportra jellemző, hogy társas környezetben valósul meg (tanóra, edzés), így az emberek közötti kapcsolatok, a probléma- és feladatmegoldás, a konfliktuskezelés és a kommunikáció szintje kihat az együttműködés szintjére, mely teljesítménybefolyásoló hatású. A magas, személyek közötti (*interperszonális*) intelligenciával rendelkező egyént magas empátiás képesség jellemzi, gyorsan felismeri és megérti mások érzelmeit, vágyait, motivációját, együttműködési készsége magas. A magas, személyen belüli intelligenciával rendelkező (intrapersonális) tanuló/sportoló jó önismerettel rendelkezik, jól ismeri magát, képességeit,

erősségeit és felmerülő gyengeségeit. Képes jól kezelni érzelmeit, önfegyelmel rendelkezik, célokat tűz ki maga elé, melyeket igyekszik elérni, ugyanakkor tanul az esetleges kudarcokból is. Belsőleg motivált, külső megerősítésre ritkán van szüksége, inkább visszajelzés formájában, ami megerősíti, hogy jó úton halad.

A tehetséggondozás kérdéskörében felmerül, hogy mekkora is lehet a tehetségesek aránya, illetve az, hogy tényleg csak a kivételes adottságúak érhetnek-e el kiemelkedő teljesítményt? A korábban bemutatott elméletekre támaszkodva elmondható, hogy az adott populáció (alapsokaság) 1–3%-a mondható tehetségesnek, illetve egyes kutatások nagyobb arányt említenek, de az sem magasabb, mint 5–10%! Ez alapján azt kellene mondanunk, hogy nem mindenki lehet tehetséges egy adott területen. A tehetség velejárója az eredményesség, amely viszont számos tényezőtől függ. Az előző fejezetben bemutattuk, hogy a genetikai tényezőknek szerepük van a tehetségfejlődésben, azonban a környezeti hatások (testnevelő tanár, család, edző, sportlétesítmények) nélkül nem fog kibontakozni a tehetség. Ez erősíti azt az ericssoni elméletet, mely szerint a felkészítés folyamata legalább annyira fontos, mint az adottságok, ez viszont már a tanulótlól/sportólótól független terület (Ericsson és mtsai., 1993).

A testnevelésórán megjelenő mozgásformák, sportágak köre, valamint ezek jellemzői igen széles skálán mozognak. A tanuló képességeinek, motivációinak megfelelően meg lehet találni azon területeket, sportágakat, melyekben eredményesebb lehet. Amennyiben ez megvalósul, az ericssoni tudatos felkészítés (Ericsson és mtsai., 1993) módszertanával valószínűsíthetően magas szintű sportteljesítmény érhető el. Korlátozó tényező természetesen – és az elmélet is megerősíti ezt –, hogy nem lehet minden tanuló minden sportágban eredményes, azaz figyelembe kell venni a képességfejlődés területeit (ideális sportág megtalálása).

A tehetségesek aránya mellett érdemes azt is figyelembe venni, hogy a sportág űzése során mennyire jelenik meg motivációként a versenysportban való részvétel. Összegezve a kutatási eredményeket megállapítható,

hogy a tanulókat napjainkban már kevésbé motiválja a versenysport, illetve az élsport, így a testneveléssel kapcsolatos pedagógiai célrendszerben érdemes ezt figyelembe venni. A tanulók jellemzően az egészségmegőrzés és a szabadidő hasznos eltöltése miatt kezdenek el sportolni (Bicsérdy, 2002; Révész, 2009; Csáki és mtsai., 2013; Révész és mtsai., 2012).

A tanulói felmérések mellett irányítúként szolgálhatnak a testneveléssel és a diáksporttal foglalkozó szervezetek ajánlásai is. A Magyar Diáksport Szövetség (MDSZ) iskoláskorúak esetében kifejezetten a multisportokat ajánlja, nem a korai sportági specializációt⁵. Nemzetközi szakirodalomra hivatkozva (Witt és Dangi, 2018) ajánlásként fogalmazzák meg, hogy 12-13 éves korig lehetőleg minél több sportágat próbáljon ki a gyermek, akár többet is egyszerre élvezve, mert ez támogatja a későbbi élsportot, és megalapozza a változatos, aktív szabadidős tevékenységeket is.

Az MDSZ érvei a multisport mellett:

- több sportág – több készség és képesség;
- sokoldalúság, kreativitás fejlődése;
- segít a korai kiegésző megelőzésében, csökkenti a lemorzsolódás arányát;
- belső motiváció növelése;
- önkontroll fejlődése, döntéshozatali készség javulása;
- csökken a sérülés esélye;
- fejlődik a fiatal magabiztossága, javulnak a kognitív képességek.

A TEHETSÉGGONDOZÁS ELJÁRÁSAI AZ ISKOLÁBAN

Az iskolai tehetséggondozás leggyakrabban alkalmazott eljárásai a **gazdagítás**, a **kiválogatás**, illetve a **gyorsítás** (N. Kollár és Szabó, 2004).

A **gazdagítás** lényege, hogy a tanuló a kötelező tananyagban felüli tananyaggal ismerkedik meg. Ez történhet úgy, hogy több lehetőséget biztosítunk a tudásuk alkalmazására (pl. a jobb képességű tanuló többször mutat be, vagy olyan tartalmat is tanul/gyakorol, amely nem a törzsanyag része).

A **kiválogatás** (nívócsoport alakítása) lényege, hogy a jobb képességűeket kiválasztjuk, és egy csoportban tanítjuk. Ez a módszer már régóta megosztja a szakembereket. Álláspontunk szerint sem eredményes, hiszen az új csoportban már nem biztos, hogy az adott tanuló teljesítménye valóban kiemelkedő. Ugyanakkor nem bizonyított egyértelműen, hogy a „kiválasztottak” csoportjában jobban fejlődne a tanuló, mint az eredeti csoportban. A nívócsoportban újraképződnek a szintek, átlagok, és ebben nem biztos, hogy a jobbak között szerepel majd a tanuló.

A **gyorsítási módszer** azon alapul, hogy a tehetséges tanulók gyorsabban fejlődnek, mint a kortársaik, a módszer szerint szükséges a számukra megfelelő haladási ütem biztosítása. A testneveléstől eltérő tárgyak esetében ennek formája lehet például az osztályléptetés, speciális osztályok indítása, a tanulmányi idő lerövidítése. A testnevelésben és a diáksportban azonban fontos tényező, hogy a motoros képességek esetében beszélhetünk csak arról, hogy a tanuló kortársaihoz képest jobban teljesít. A szociális és kognitív területek esetében általában nem, emiatt nem is ajánlott a „felversenyeztetés” vagy idősebb korosztállyal való folyamatos együtt edzés. Rövid ideig hatékony lehet, de hosszú távon biztosan nem. A tehetséges tanulónak is az a megfelelő, ha saját korosztályával tanul, edz. (Ez természetesen nem zárja ki, ha időszakosan vagy alkalmanként eggyel magasabb korosztályban edzen, versenyezzen valaki).

A tehetséggondozási folyamatban a leghatékonyabb a **differentiálás módszere** lehet. Ez azt jelenti, hogy a saját osztályában/korosztályában készülnek a tanulók, azonban a fejlődésükhöz leginkább ideális módon és fejlesztési folyamatban. A tanulók még a nívócsoportban sem tekinthetők heterogénnek. A testnevelésben differenciáláson alapuló módszertannal, személyre szabott kihívásokkal és értékeléssel biztosítható a heterogén tanulócsoporthoz minden tagjának az egyéni fejlődés lehetősége. A testnevelés része az egyenrangúság, ahol a differenciált oktatási módszerek és feladatok személyre szabottan jelennek meg. Az optimálisan alakított feladatokban mindenki egyenrangú, ugyanakkora esélye van az eredményességre és a sikeres végrehajtásra.



A testnevelés megvalósításakor alapvetően a kooperatív munkaformák kialakítására helyezünk hangsúlyt!

A differenciálás módszertani rendszerét a 6.4. alfejezetben mutattuk be részletesen, amely elvek természetesen a tehetséggondozás területére is igazak.

TEHETSÉG ÉS TANULÁS

A tehetséggondozás optimális útjának kiválasztása mellett gyakran felmerülő kérdés a tanulmányok és a sporttevékenység összekapcsolása, összekapcsolhatósága. Szerencsére eltűnőben van az az álláspont, hogy a két tevékenység nem egyeztethető össze, de még mindig ott van a gyakorlatban. Sokszor felmerül a kérdés, hogy tanuljon vagy sportoljon a tanuló, mintha ez a két tevékenység egymással szemben állna. A tapasztalat és a kutatások is megerősítik, hogy **a tanulás (elsősorban kognitív fejlődés) és a sport (elsősorban pszichomotoros fejlődés) jól kiegészítik egymást.** Az egészséges és fitt tanulók jobban teljesítenek a tanulásban, és fordítva is igaz, hogy a jó sportolók, jól tudnak teljesíteni a tanulmányokban. Ilyen módon nem mondhatjuk, hogy az egyik tevékenység korlátozná a másikat.

TEHETSÉG ÉS LEMORZSOLÓDÁS

A tehetséggondozás velejárója a lemorzsolódás, amikor a tanuló abbahagyja a versenysportot, rosszabb esetben magát a sporttevékenységet is. Iskoláskorról beszélünk ugyan, de kutatási eredmények visszajelzik számunkra, hogy ebben az életkori szakaszban is jelen van a lemorzsolódás hazánkban is (Bicsérdy, 2002; Révész, 2009; Csáki, 2017). Két jellemző időszak van a lemorzsolódásnak. Az egyik az általános iskola vége, amikor a továbbtanulás, a középiskolai tanulmányok szerepe felerősödik, illetve megváltozhatnak a sporthoz kapcsolódó értékek, különösen akkor, ha a kortársak értékrendjében nincs benne a sport. A másik ilyen időszak a középiskola vége, a fiatal felnőttkor eleje, amikor egyrészt a felsőoktatási tanulmányok, illetve a munka, később a családalapítás merül fel a sporttal összeegyeztethető kérdésként.

A LEMORZSOLÓDÁS LEGFŐBB OKAI

- A tanulás és sport összeegyeztethetőségének kérdése.
- Adott sportág elérhetősége (nem elérhető a kedvelt sportág a lakóhelyen).
- Magas költségek.
- Időigényesség (edzésre fordítandó idő).
- Sikertelenség, stressz, túlzott elvárások.
- Motivációhiány (a sport szeretetének elmúlása).

Nemzetközi kutatási eredmények szerint (Weiss és Ferrer-Caja, 2002; Witt és Dangi, 2018; Crane és Temple, 2015; Hegelsberger, 2017) három csoportba sorolhatók a legfőbb tényezők, amelyek a fiatalokat a sport korai befejezésére készítetik. Ide tartozik az *intraperszonális* (személyes) ok: pl. unalom, stressz, rossz érzések, tapasztalatok a kompetenciahiány (nem érzi magát a versenysportra alkalmasnak), a sport szeretetének megszűnése. A második fő tényező az *interperszonális* (személyek közötti) ok: ide tartozik a szülői nyomás, a sport és az iskola konfliktusa vagy az, amikor a tanuló úgy érzi, kimarad olyan tevékenységekből, melyben kortársai jól érzik magukat (pl. szórakozás, barátok). A harmadik csoport a strukturális ok: sérülések, kiégés, magas költségek, csökkenő szabadidő.

AJÁNLÁSOK A KIÉGÉS ÉS A LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉHEZ

- A célok átalakítása a győzelemtől az élmények irányába.
- Szülői támogatás növelése.
- Ösztönzés a multisportolásra.
- Az autonómia és az önálló döntéshozatal erősítése a tanulóban.
- A szülői elvárások csökkentése.
- A szülői álmok gyermekén keresztül megvalósításának kiküszöbölése.
- Az élsport választásának életkori optimalizálása.

A tehetséges (ezen belül az élsportoló) tanulóval kapcsolatban felmerülhet a testnevelésórai részvétel és az értékelés kérdése is. Gyakran alkalmazott eljárás, hogy az élsportoló tanulónak nem kell részt vennie az órán. Indokként merülhetnek fel: a sérülések lehetőségének minimalizálása, ügyesebb, mint a társai, sportol/mozog eleget, stb.

Álláspontunk szerint az élsportoló diáknak ugyanolyan szüksége van a testnevelés-oktatásra, mint a társainak. Első sorban nem a fizikai aktivitási mennyiség elérése, hanem a testnevelés széles körű fejlesztési céljai miatt. Minden sportág azokat a képességeket fejleszti, amelyek az adott sportág űzéséhez szükségesek, esetenként bizonyos képességek nem, vagy csak alacsony mértékben kerülnek fejlesztésre (pl. torna sportág: minimális állóképesség-fejlesztés). A testnevelés általánosan fejleszt, emiatt – illetve a transzfer hatás miatt – fontos, hogy az élsportoló tanuló is részt vegyen a testnevelésórákon, így a mozgásműveltsége szélesebb körű lesz. Emellett a sokoldalú képzés csökkenti a sérülések kockázatát, számos sportág szabályát, technikai és taktikai elemét megtanulja. Részvétele ösztönzően hat társaira, saját sportága esetében a tanár segítségére lehet, illetve a társtanításon, társtutoráláson keresztül társai tanulási

folyamatában is aktívan részt vehet. A testnevelésórai tartalmakkal a kognitív területek, valamint a szociális kompetenciák is fejlődnek. Jellemzően sok időt töltenek edzőkörnyezetben az élsportoló tanulók, így az iskolai környezet kizökkenti ebből őket. További lényeges szempont, hogy az élsportidőszakot követő felnőttkori élet fizikailag aktív, sportos életvezetése szükségessé teszi sok más sportág, mozgásforma megismerését, amit az iskolai testnevelés és diáksport biztosíthat.

Az értékelés esetében a fenti szempontokat figyelembe véve nem tartjuk indokoltnak és helyesnek, hogy az élsportoló tanuló a sporteredményeire kapjon osztályzatot, jeles eredményt (lásd a 14.7. alfejezetet). Ennek egyik fő oka, hogy a sportteljesítménye nem az iskolai keretek közé tartozik (iskolán kívüli teljesítmény), másrészt nem az iskolához kapcsolódó tanulási eredményességről van szó. A testnevelésórán mutatott (sport) teljesítmény, hozzáállás, motiváció, szociális területek, a fejlődés mértéke mind az értékelés részét képezik. Az iskolai testnevelés része az egészségtudatosság is, mely a testmozgás mellett számos területet magába foglal, melyek nem jelenhetnek meg az értékelésben, ha csak a sporteredmények alapján értékeljük a tanulót.

18.5. A pedagógus iskolai tehetséggondozási tevékenysége

Az iskolai tehetséggondozás kiemelt szereplője a pedagógus, illetve pedagógusok, hiszen egymás munkáját facilitálják (kiegészítik, segítik), de ki is tudják oltani egymás hatását. Az iskolai tehetséggondozás egyik pillére a hasonló értékek és célok mentén való oktatás, nevelés, felkészítés, melyben a testnevelés és a sport egyenrangú más tantárgyakkal, műveltségi területekkel. Géczy Gábor (2014) szerint összehangolt működés szükséges a sportszakemberek között ahhoz, hogy a fejlesztési folyamatok igazán hatékonyak tudjanak lenni. Emellett fontos az is, hogy a korábbi módszerek, elvek és eljárások időnként felülvizsgálatra kerüljenek

abból a szempontból, hogy azok a jelenkorban is olyan hatékonyak-e, mint korábban.

A szemléletváltáshoz szükséges, hogy a gyakorlatban dolgozó szakemberek egyrészt megismerjék az új módszereket, irányokat, másrészt tapasztalatokat gyűjtsenek azzal kapcsolatban (Géczy és Balyi, 2016). Ennek egyik, több országban (Kanada, Ausztrália, Anglia, Dél-Afrikai Köztársaság) már bizonyított modellje a hosszú távú sportolófejlesztési program („Long Term Athletes Development” – LTAD) (Balyi, 2001). Előnye, hogy az edzéselméleti és terhelésélettani területek

kiegészülnek pedagógiai-módszertani szempontokkal is. A modell alapvetően a sportkörnyezetre íródott, azonban jelen fejezetben a testneveléssel kapcsolatos aspektusairól adunk áttekintést. Nem szabad azt sem figyelmen kívül hagyni, hogy a sportolói felkészítés jelentős része az iskoláskort érinti, így nem járhat egymástól független utat a két felkészítési szintér, az iskola és az egyesület, hiszen a fejlesztési irányoknak meg kell egyezni, azok holisztikus szemléletűek.

Az LTAD megcélazza az iskolai testnevelést, a rekreációt és az élsportot is. A modellt Balyi és munkatársai (2013, 2016) Géczi és Balyi (2016) és Géczi (2014) alapján mutatjuk be.

„AKTÍV KEZDET” SZAKASZA („ACTIVE START”), 0–6 ÉVES KOR⁶

Ez a szakasz megelőzi az iskoláskort, azonban jelentősége nem elhanyagolható, hiszen erre épül majd a következő szakasz, mely az iskola megkezdésével egyidőben zajlik. A fejlődés tekintetében fontos szerepe van a családnak, mert ebben az életkori szakaszban családi körben tölti a legtöbb időt a gyermek, amely kiegészül az óvodai tevékenységekkel.

Ebben a szakaszban a cél az alapvető mozgásformák megtanulása, a mozgáskészség megalapozása a fizikailag aktív életvezetésen keresztül. Az aktív játék kulcsfontosságú, mivel fejleszti a kognitív funkciókat és a motoros képességek fejlődését. Fél, maximum

egy óra irányított, szervezett tevékenység szükséges a gyermek számára egy-egy edzésalkalommal.

SZEMPONTOK

- A mozgás mint örömforsás jelenjen meg a gyermekek foglalkozásain.
- Figyelmet kell fordítani a szociális szféra megismertetésére, majd fejlesztésére, mások elfogadására, valamint az akarat megfelelő módon történő érvényre juttatására.
- Csak addig kell gyakoroltatni, ameddig az a gyermek számára pozitív élményt jelent.
- Széles körű, általános, minden képességfejlődést támogató szemlélet jelenjen meg.
- Érzelmileg és fizikailag biztonságos környezetben valósuljon meg a mozgásos tevékenység.
- 30-60 percnél ne legyen hosszabb a szervezett/irányított foglalkozás.

„ÖRÖMTELI ALAPOZÁS” SZAKASZA („FUNDAMENTALS”) LÁNYOK 6–8, FIÚK 6–9 ÉVES KOR

Az iskolás kor kezdeti szakasza, ebben az életkori szakaszban lépnek be a köznevelésbe a tanulók, a szakasz lényegében az alsó tagozatot jelenti. Ez a szakasz fontos, hiszen a mozgástanulás kiemelkedő időszaka ez. **Elsődleges cél az alapvető mozgáskészségek tanulása és a mozgásügység kialakítása.**

A mozgásfejlődés szempontjából jellemző erre az időszakra, hogy a 7–10 éves gyermek állandóan készen áll



18.5. ábra: A hosszú távú sportolófejlesztési modell szakaszai



Ez a szakasz megelőzi az iskoláskort, így csak érintőlegesen kerül bemutatásra

a mozgásra. Az önfeledt játék és a mozgásból fakadó öröm teljes egészében kielégíti a mozgással szembeni elvárását. Ebben az életkori szakaszban felerősödnek a teljesítmények közötti különbségek a testalkati és a fejlettségi szint miatti különbözőségekből eredően. Fontos, hogy az értékelés és a teljesítmény elemzése ne normaorientált, hanem kritériumorientált legyen. Azaz elsődlegesen **ne egymáshoz és egymás teljesítményéhez hasonlítsuk a tanulókat**, hanem egy külső kritériumrendszerhez, mely figyelembe veszi az életkori sajátosságokat.

A program második lépcsőfoka a motoros tanulás legfontosabb életkori szakasza. Amit ebben az életkorban a sportoló/tanuló nem tanult meg, azt a későbbiek során nehezen fogja tudni pótolni. Az is előfordulhat, hogy ez a hiányosság ebben az életkori szakaszban nem kerül feltárásra, azonban a felnőttkori teljesítményt meghatározza. Figyelembe kell venni, hogy a szervrendszerek (idegrendszer, szív- és keringési, mozgató-szervrendszer) fejlődésével javulni fog a teljesítmény, jobb lesz a tanuló teljesítménye, azonban egyáltalán nem biztos, hogy ez az optimális fejlesztésnek köszönhető, hanem egyszerűen a biológiai érésnek, fejlődésnek. Nem célszerű a sportági specializáció, inkább minél több sportág, mozgásforma megismerése a cél. Ebben a szakaszban minden típusú sportág, mozgásforma kipróbálása jelenjen meg!

Azon tanulók, akik a testnevelés mellett sportági edzésre is járnak, a sportágspecifikus edzések heti száma ne haladja meg a 2-3 alkalmat. Illetve egyéb, az életkorra jellemző tevékenységre is jusson megfelelő idő (játék, barátok).

SZEMPONTOK

- Cél a 60–120 perc mozgásmennyiség elérése mindennap (WHO-ajánlás), amelyből 45–60 percet nagyon élénk mozgással tölt a sportoló (MVPA).
- A mentális, értelmi, érzelmi, szociális készségek fejlesztése.
- Mozgások közben megfelelő időt kell eltölteni a feladatok ismétlésével, gyakorlásával.
- A feladatok közben minimálisra kell csökkenteni a korrekciót, hagyni kell a gyerekeket, hogy maguktól is megtalálják a helyes megoldást.

- A mozgásoknak a célja, hogy a gyerekekben önbizalmat építsenek, élvezzék azt, miközben sportolnak.
- A képességek úgy is fejleszthetők, hogy a gyerekek különböző környezetben mozognak és sportolnak (teremben, szabadtéren, vízben, víz alatt, jégen, havon, levegőben).
- Kerüljük a sportági specializációt, széles körű jártasságot szerezzenek a tanulók!

AZ „EDZÉS TANULÁSA” SZAKASZ („LEARNING TO TRAIN”) LÁNYOK 8–11, FIÚK 9–12 ÉV

A felső tagozat fejlesztési feladatai jelennek meg ebben a szakaszban. Fontos szempont a serdüléssel együtt járó változások figyelembevétele mindkét nem esetében. Cél a mozgáskészség további fejlesztése, illetve a mozgástanulás sajátosságainak számbavétele. Ebben a szakaszban van lehetőség a hátrányokat ledolgozni, illetve a mozgástanulásban rejlő potenciált kihasználni, ezt követően korlátozott lehetőségeink lesznek erre. Ebben a szakaszban a legfontosabb a sportspecifikus képességek, készségek megalapozása, még itt sem javasolt sportági specializáció adott posztra vagy versenyszámra.

Fontos, hogy a növekedés felgyorsulása az időszak vége felé valósul meg, emiatt a mozgáskoordináció szétesik, a mozgásszabályzás nem olyan hatékony, mint régebben. A gyakorlatban ez úgy jelenik meg, hogy a korábban megtanult és pontosan végrehajtott mozdulatok, pontatlanok lesznek, gyakran hibázik a tanuló. Ezek miatt az új technikai elemek megtanulása hosszabb folyamat lesz, több időt vesz igénybe, mint korábban.

A kognitív területek fejlettsége lehetővé teszi, hogy a testnevelés és sport elméleti háttere is elsajátításra kerüljön, így a testnevelésbe (és az edzésbe) építve a tanulók/sportolók elsajátíthatják a bemelegítéssel, levezetéssel, nyújtással, táplálkozással kapcsolatos alapvető ismereteket. A sportágak szabályainak és taktikai elemeinek megtanulása szintén ebben az életkori szakaszban kezdődik, és folyamatosan tart.

SZEMPONTOK

- Fontos minél több sportág szabály- és mozgásrendszérének elsajátítása, a lehető legváltozatosabb környezeti körülmények között.
- A tanulók továbbra is végezzenek naponta legalább 60 perc mozgást.
- Az erő, az állóképesség és a rugalmasság fejlesztése játékos feladatokon keresztül. Az állóképességet folyamatos játékokkal és váltóversenyekkel célszerű fejleszteni.
- Tanítsuk meg a tanulókat bemelegíteni, ez hozzájárul a testkulturális műveltségükhöz!
- A koordináció és a finommotoros mozgások gyorsan fejlődnek, valamint ebben az időszakban élvezik legjobban a gyerekek az új készségek tanulását.
- Az edzések és a versenyek aránya 70-30%. Sportági edzés 2-3 alkalom/hét, más sportágakban szintén 2-3 alkalom/hét.
- Minden gyerek számára biztosítani kell a tanulás és játék lehetőségét.
- Biztosítsuk, hogy a sport továbbra is szórakoztató, élményforrás legyen!

AZ „EDZENI A MEGEDZŐDÉSÉRT” SZAKASZ („TRAINING TO TRAIN”) LÁNYOK 11–15 ÉV, FIÚK 12–16 ÉV KÖZÖTT

Ennek a szakasznak kettős jelentősége van. Egyrészt megvalósul az iskolafokváltás (alapfok, középfok), mely új környezetet, célokat, értékeket hozhat, másrészt ebben a szakaszban az edzéssel töltött idő megnő, így az edző tevékenysége fontosabb szerepet kap, mint korábban. A középiskolai testnevelő tanár szükségszerűen a korábbi fejlesztés eredményére tud építeni, azonban szükséges felmérni, hogy motoros, emocionális, kognitív és szociális területeket is figyelembe véve hol tart a tanuló. Emellett a testnevelő és az edző együttműködése szorosabbá kell, hogy váljon, hiszen ebben a szakaszban az edzések száma (terhelés) és jelentősége növekszik. Elsődleges cél a megfelelő aerob és anaerob állóképesség kiépítése, a gyorsaság és az erő fejlesztése az életkori szakasz vége felé. A sportspecifikus képességek/készségek továbbfejlesztése és megszilárdítása, a sportági specializáció megalapozása is ennek a szakasznak a feladata.

A szakasz fejlesztési feladatai közé tartozik az alapvető képességek továbbfejlesztése, a sportági képzés megalapozása. A szakasz végére ki kell választani azt a sportágot, melyet tovább szeretne végezni a tanuló, illetve ebben már célként jelenik meg a versenysportra való felkészülés is. A szakaszt érinti a legnagyobb változások időszaka is, ebben az életkori szakaszban az azonos évben született tanulók között hatalmas különbségek alakulhatnak ki testsúlyban, testmagasságban, testösszetételben egyaránt.

Fejlesztési feladat a kardiovaszkuláris és kardiopulmonáris szervrendszerek fejlesztése. A légző szervrendszer és a szív- és keringési rendszerek fejlesztésének kiemelt időszaka ez a szakasz. Emellett érdemes figyelembe venni, hogy a hajlékonyságot növelő és az izomlazaságot elősegítő gyakorlatok felgyorsítják az izmok, ízületek, inak és kötőszövetek adaptációját a csontokhoz. A heti 6-9 sportágspecifikus edzés mellett más sportágakban való részvétel is ajánlott.

SZEMPONTOK

- A sportágspecifikus képességek/készségek fejlesztése jelenjen meg a kondicionális képességek fejlesztése mellett!
- A motoros képességek és a mentális képességek továbbfejlesztése valósuljon meg!
- Az erőfejlesztésben jelenjenek meg a szabad súlyok a saját testsúlyos fejlesztés mellett, ahol a core (törzsizmok) fejlesztése hasonlóan fontos, mint a végtagok izomerejének fejlesztése!
- A koordinációs képességek életkornak megfelelő fejlesztése.
- A sporttal kapcsolatos tudás bővítése (bemelegítés, levezetés, nyújtás, lazítás, táplálkozás, pihenés és regeneráció, mentális felkészülés, forma).

AZ „EDZENI A VERSENYZÉSRE” SZAKASZ („TRAINING TO COMPETE”) LÁNYOK 15–18 ÉV, FIÚK 16–19 ÉV KÖZÖTT

A középiskolás időszak második fele, illetve az azt meghaladó időszak. Ezen szakasz első felében még van szerepe a testnevelő tanárnak is, azonban a szakasz második felében már csak jellemzően az edzőnek.

A testnevelő tanár, illetve a testnevelő szerepe ebben az időszakban átalakul. A versenysportot választó tanuló felkészítésében dominánsabb lesz az edző, azonban ezzel együtt is javasolt a testnevelésórán való részvétel, mely kiegészítheti a sportági felkészítést. A szakasz célja a testi képességek optimalizálása (motoros, koordinációs.) és a versenyzés megtanulása, sajátosságainak elsajátítása a sportági, illetve a versenyszám-vagy posztspecifikus fizikai felkészülés optimalizálása.

Feladat a tanulót/sportolót megtanítani kezelni az élsport nehézségeit, a sikereket és a kudarcokat, az utazás, a média, a nézők és a világversenyek sajátosságait, valamint a versenytársakat. A siker és a győzelem egyre fontosabb, de a siker mellett, a vereség elviselését is meg kell tanulni. Ebben a szakaszban jellemzően már csak a választott sportágban edzenek, versenyeznek a sportolók. Itt alakul ki leginkább az adekvát poszt, versenyszám, a táv a képességek tükrében, ahol a legjobb teljesítményt lesznek képesek nyújtani a sportolók.

A fő célja ennek az életkori szakasznak az, hogy a sportolók megtanuljanak mindenféle körülményhez alkalmazkodva versenyezni. Az edzések száma 9–12 alkalom/hét között van.

SZEMPONTOK

- Vegyen részt a tanuló az egész évben tartó, nagy intenzitású, egyéni esemény- és helyzet-specifikus képzésen!

- A résztvevők az egyéni elkötelezettség, a képzés volumene és intenzitása, valamint eredményei alapján lépnek be ebbe a szakaszba.
- Optimalizálja a regenerációt az ütemezett (periodizált) időtartam alatt a rendszeres gyógyuláshoz és a mentális fittség fejlesztéséhez.
- Sport-, versenyszám- és pozícióspecifikus felkészítés, melynek része a taktikai és technikai képzés.
- Optimális szintű kompetitív környezet kialakítása, ahol a mentális, értelmi és érzelmi fejlődés is megvalósítható.
- A sporttal kapcsolatos tudás bővítése (bemelegítés, levezetés, nyújtás, lazítás, táplálkozás, pihenés és regeneráció, mentális felkészülés, forma), magasabb szintre emelése, folyamatos elméleti és gyakorlati képzés.

AZ „EDZENI A GYŐZELEMÉRT” SZAKASZ („TRAINING TO WIN”) LÁNYOK 18+ ÉV, FIÚK 19+ ÉV

A szakasz a köznevelés után van, melyben a sportszakembereknek (edző) lesz szerepe. A cél a lehető legmagasabb szintű eredmény elérése. A szakasz az utolsó állomás az utánpótláskorúak felkészítésében, egyben a felnőtt korosztályba való belépést is jelenti. Itt már csak a versenyeredmény számít, azaz a versenyen, mérkőzésen mutatott teljesítmény. Az ajánlott arány az edzés, illetve a versenyzés között: 25% edzés és 75% a versenyszerű edzés és a versenyzés szervezett keretek között.

18.6. Kiemelt szempontok a tehetséges tanulók foglalkoztatásához

A tehetséges tanulókkal való bánásmód egy lehetséges a testnevelésnek, mellyel érdemes jól sáfárkodni. Fontos szem előtt tartani – ahogyan korábban be is mutattuk –, hogy a tanulók elenyésző része mondható tehetségesnek, illetve a tehetség iskoláskorban nem is biztos, hogy azonosítható. Attól, hogy egy tanuló

eredményes a sportban, nem feltétlenül jelenti azt, hogy tehetséges, hiszen a magas szintű felnőttkori sportteljesítmény elérése a cél. Emiatt a fejezet végén összefoglaltunk néhány gyakorlati szempontot, mely segíti a pedagógusokat az iskolai tehetséggondozási folyamatban.



Az utolsó szakasz csak érintőlegesen kerül bemutatásra, mert időben nem része a köznevelésnek.

**TEHETSÉGGONDOZÁSI
KÉRDÉSEK A
TESTNEVELÉSBEN**

GYAKORLATI TANÁCS

<p>Testnevelésórai terhelés vs. edzésterhelés</p>	<p>A rendszeresen sportoló tanuló a testnevelés órán túl edzésen is részt vesz, mely fokozott terheléssel járhat. Vegyük figyelembe a tanuló visszajelzéseit, fizikai, mentális állapotát és a fáradtság tüneteit. Kommunikáljuk rendszeresen az edzővel/szülővel és természetesen a tanulóval is.</p>
<p>A versenysportoló tanulók eredményeinek elismerése a közösség előtt, az iskolában és testnevelésórán</p>	<p>Az iskolában gyakran nem irányulunk akkorra figyelemre a sportban elért eredményekre, mint más területek (pl. tanulmányi versenyek) eredményeire. Tartsunk jó kapcsolatot az iskola vezetőivel, és folyamatosan küldjük meg a tanulók versenyeredményeit! Az iskola által alkalmazott kommunikációs csatornákat is (pl. iskolai Facebook-oldal, hirdetőtáblák, hírlevelek) használjuk ki. A tág iskolai közösség tájékoztatása mellett a szűkebb közösségben, az osztályban is emeljük ki, mutassuk be az eredményeket. Adjunk lehetőséget a tanulóknak, hogy hosszabban-rövidebben beszámolhassanak kiemelkedő eredményeikről (pl. országos/nemzetközi versenyek).</p>
<p>Diákolimpiai és diáksportversenyeken való részvétel</p>	<p>A sportági utánpótlásversenyek mellett az iskolai sportversenyek (pl. diákolimpia) is fontos részei az iskolai testnevelésnek. Egyeztetve a tanuló edzőjével, szülőjével, biztosítsunk lehetőséget a versenysportoló tanulóknak is a részvételre! Ne csak a saját sportágában, hanem egyéb sportágakban is. Az élsportoló tanuló pozitív minta és kép a társaknak, így ösztönzően hat a többi tanulóra is.</p>
<p>Testnevelő tanár / pedagógus / (tanulótársak) részvétele a tanuló mérkőzésén/versenyén</p>	<p>A tanár-diák kapcsolatot és a szakmai hitelességet segíti, növeli, ha a testnevelő tanár részt vesz a tanulók különböző sporteseményein. A tanulóknak ez az elismerés, megbecsülés érzését erősíti. Amennyiben lehetséges, a testnevelő (pedagógus) vegyen részt egy-egy kiemelt sporteseményen. További lehetőség, ha a tanulókat is bevonja ebbe, pl. megszervezi az utazást az iskola tanulóinak számára, hogy megtekinthessék társukat.</p> <p>Kihasználva az IKT lehetőségeit, online követésre is lehetőség nyílik, videófelvétel készítésével a sportesemény későbbi visszatekintése is lehetővé válik.</p>
<p>Sport-krízishelyzetek kezelése</p>	<p>A sportban előfordulnak krízishelyzetek (pl. sérülés, vereség). A pedagógus támogassa krízishelyzetben a tanulókat! Sérülés esetén vegye figyelembe a rehabilitációt, vagy a csökkent sportteljesítményt, biztosítson lehetőséget könnyített testnevelésben való részvételre, vagy ha indokolt, adjon felmentést!</p> <p>A fontos versenyeken/mérkőzéseken átélt kudarc a mindennapi tevékenységére is kihat a tanulóknak. Legyünk empátikusak, nyitottak a tanulóval szemben, és támogassuk őket!</p>
<p>Sportszakmai orientáció támogatása</p>	<p>A testnevelésben, sportban dolgozó lelkiismeretes, elhivatott szakemberekre példaképként tekintenek tanítványaik. A tanulók testneveléshez, sporthoz való pozitív kötődése gyakran eredményezi, hogy sportszakmát választ a tanuló magának továbbtanulás céljából. Lehetőség szerint mutassuk be a sportszakma (testnevelő, edző, sportszervező, rekreáció, humánkineziológus, játéktekintő, sportdiplomata, stb.) előnyeit! Támogassuk a tanulókat a pályaorientációban, a sportszakma megismerésében!</p>

Összefoglalás

A fejezetben egy olyan, a mindennapi gyakorlatban jelen lévő területről írtunk, amelyre a pedagógusok többsége hálás feladatként tekint. Adódik ez abból, hogy első ránézésre úgy tűnhet, hogy a tehetséges tanulóval való bánásmód, könnyebb, problémamentesebb. Meg kell azonban említeni, hogy a tehetséggondozás egy összetett folyamat, melyben az adottságok (genetika) éppúgy számítanak, mint a környezet. A pedagógus, szülő, tanuló, edző szinergikus, jól működő kapcsolata szükséges ahhoz, hogy a képességek optimálisan fejlődjenek és a tehetséggondozás eredményes lehessen. Látható, hogy a korábbi nézőpont, amelynek tipikus fogalma a „született tehetség”, mára jelentősen átalakult. Természetesen a genetikának van szerepe a tehetség kialakulásában, de koránt sem akkora, mint azt korábban gondoltuk.

A tehetséggondozási folyamat jelentős része az iskoláévekre tevődik, már csak emiatt sem elválasztható a különböző nevelési színterek (iskola, család, sportegyesület) hatása a tehetséggondozási folyamatban. A pedagógusok szervezett iskolai keretek között valósítják meg a tanulók fejlesztését. Ezek az évek kiemelten fontosak a sportképességek fejlődése szempontjából. A Nemzeti alaptanterv 2020-ban bevezetett változata a korábbi NAT-okkal szemben az egészségfejlesztés irányába tolja a tantárgy fókuszát, ami értékes a testnevelés általános céljai szempontjából, ugyanakkor a tehetséggondozás kérdése szempontjából kevésbé kedvező. A NAT 2020 a Módszertani ajánlások részben foglalkozik konkrétan a tehetséggondozás kérdésével, így érdemes testnevelőként, testnevelést tanítóként ezt áttekinteni, illetve tehetséggondozási programokkal egészíteni az ismereteket.

Az iskolai tehetséggondozás kérdésköre azokra a meglévő elméletekre alapozódik, amelyek elsősorban a versenysportból differenciálódnak, azonban iskolai testnevelési környezetben értelmezendők. A gardneri intelligenciaterületek iskolai környezetben jól értel-

mezhetők, mérhetők, és ezáltal meghatározhatók a tehetségterületek is. A sport szempontjából a testi-kinesztetikai intelligencia-/tehetségterület a mérvadó, azonban nem szabad elfelejteni, hogy az iskola mind a hét intelligenciaterületet fejleszti és fejlesztenie is kell. Nem érdemes hierarchiát kialakítani ezzel kapcsolatban, inkább a tanuló képességfejlődését célszerű követni az egyes területeken. A testnevelés esetében a tehetséggondozás a legjelentősebb feladat. A kiválasztás és a tehetség felismerése egy-egy állomása a tehetséggondozásnak, azonban a gondozás egy folyamat, míg a felismerés és a kiválasztás lényegesen rövidebb időtartamú. A tehetségfejlődés egyes elméletek szerint akár 10 évig is eltarthat, amely időszak átöleli az iskolás éveket is.

Az iskolai tehetséggondozásban alkalmazott általános eljárások (léptetés, gazdagítás, gyorsítás) csak részben valósíthatók meg a testnevelés során, emiatt van szükség olyan fejlesztési koncepciókra, modellekre, mely egyrészt iskolai környezetben is relevánsak, másrészt a sportban is alkalmazhatók. Biztosítják továbbá az átjárást, az egymásra épülést, valamint a közös fejlesztés lehetőségét. Az egyik ilyen modell a hosszú távú sportolófejlesztési program (LTAD), amely mindkét színtéren alkalmazható. A modell lényege, hogy már az iskolás kort megelőzően aktív életet éljen a gyermek, majd az iskolában (edzésen) első lépésben széles körű, általános fejlesztésben vegyen részt, melynek célja a pszichomotoros képességek megalapozásán túl a pozitív élmények átélése és az attitűd kialakítása. Ezt követően – figyelembe véve a testi változásokat – a serdülőkoron átívelő két szakasz célja a megszerzett képességek továbbfejlesztése, valamint a tanuló számára ideális sportág kiválasztása, illetve a versenyzés megismerése. Az utolsó szakaszban, mely már nem a köznevelés időszakára tehető, jelenik meg az élsportorientáció és a versenyzés.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Figyelembe véve a köznevelés szabályozóit, mely csoportba tartoznak a tehetséges tanulók?
2. Tekintse át a NAT 2012 és a NAT 2020 tanterveket a tehetséggondozás szempontjából. Melyek a legfőbb különbségek?
3. Mivel tudná elősegíteni az iskolai tehetséggondozás megvalósulását?
4. Mondjon egy-egy példát a gardneri intelligencia-területek megjelenésére!
5. Milyen szempontokat kell figyelembe venni a tehetséges tanulók tanítása során?
6. Hasonlítsa össze a testnevelés általános célrendszerét és a tehetséggondozás célrendszerét!
7. Mely képességek szükségesek a tehetséghez, írjon egy-egy példát!
8. Hogyan választaná ki a tehetséges tanulókat tanulócsoportjaiban?
9. Emelje ki a multisport előnyeit, és nevezze meg a túl korai sportági képzés hátrányait!
10. Mik a (tehetség-) lemorzsolódás legfőbb okai? Írjon egy-egy saját tapasztalatot alapuló példát!
11. Készítsen rövid kivonatot az LTAD program szakaszainak legfőbb fejlesztési területeiről!

Irodalomjegyzék a 18. fejezethez

- Balogh László (2003). Az iskolai tehetségnevelés helyzete hazánkban – európai kitekintéssel. *Alkalmazott pszichológia*, 5(2), 89-102.
- Balogh László, & Révész György (2019). Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai. In Bajor Péter, Balogh László, Bucsi Szabó Zsolt, Polonkai Mária & Révész György Béla (Eds.), *A tehetség kézikönyve* (pp. 44-80). Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Balyi István, Géczi Gábor, Bognár József, & Bartha Csaba (2016). *Hosszú távú sportolófejlesztési program*. Budapest: Magyar Olimpiai Bizottság.
- Balyi, I. (2001). *Sport System Building and Long-Term Athlete Development in British Columbia. Coaches Report*. Ottawa, Canada: The Official Publication of the Canadian Professional Coaches Association.
- Balyi, I., Way, R., & Higgs, C. (2013). *Long-Term Athlete Development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bicsérdy Gabriella (2002). Sportágválasztás a különböző életkorokban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3(3-4), 7-10.
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2. ed.) (pp. 20-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burton, A. W. (1998). *Movement Skill Assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Child, D. (2004). The gifted and talented. In D. Child, *Psychology and the teacher* (7th ed.). London, UK: Continuum.
- Clark, J. E., & Metcalf, J. M. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In Clark, J. E. & J. H. Humphrey (Eds.), *Motor Development: Research and Reviews* (vol. 2.) (pp. 163-190). Reston, VA: NASPE.
- Crane, J., & Temple, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21(1), 114-131.
- Csáki István (2017). *A magyar elitképzésben résztvevő utánpótlás korú labdarúgók poszt és korosztályspecifikus vizsgálata*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem.
- Czeizel Endre (2003). Sport és genetika. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4(1), 15-22.
- Csáki István, Bognár József, Trzaskoma-Bicsérdy, Gabriella, Zalai Dávid, Mór Ottó, Révész László, & Géczi Gábor (2013). A sportágválasztás, a tehetséggondozás és az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(3), 9-16.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3) 363-406.
- Gabbard, C. P. (2012). *Lifelong motor Development* (6th ed.). San Francisco, CA: Pearson Benjamin Cummings.

- Gabler, H., & Ruoff, B. A. (1979). Zum Problem der Talentbestimmung im Sport. *Sportwissenschaft*, 9, 164-181.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In D. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1999). Is There Light at the End of the Tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 191-229.
- Gagné, M., Deci, E. L. (2005): Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Géczi Gábor (2014). Az edzőképzés helyzete a felsőoktatásban a sportágak önállósodási törekvéseinek tükrében. In Petridisz Leonidasz (Ed.), *A felsőoktatás szerepe a sportban, élsportban és az olimpiai mozgalomban, különös tekintettel a társasági adóból (TAO) támogatott sportágak helyzetére és a támogatások hasznosítására* (Konferencia tanulmánykötet). Debrecen: Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar.
- Géczi Gábor, & Balyi István (2016). A Hosszú-távú Sportolófejlesztési Program szükségszerűsége a magyar sportban. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 1.(1). 27-37.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Kiss István, & Balogh László (2004). Kellemes problémák. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (Eds.), *Pszichológia Pedagógusoknak* (pp. 496-534). Budapest: Osiris Kiadó.
- Mészáros János, & Zsiedegh Miklós (2002). A sporttehetség – humánbiológiai megközelítés. *Magyar Edző*, 3. 4-8.
- Mikulán Rita (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(7-8), 48-69.
- N. Kollár Katalin, & Szabó Éva (Eds.) (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nádori László (1981). Tehetségkutatás-gondozás a sportban. *Testnevelés- és Sporttudomány*, 2. 51-62.
- Nagy György (1973). *Sport és pszichológia*. Budapest: Sport Kiadó.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Ranschburg Jenő (2004). *Gepárdkölykök*. Budapest: Urbis Kiadó.
- Renzulli, J. (1994). *School for Talent Development*. Mansfield Center, CT Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1996). Building a bridge between Gifted education and the total school improvement. NATIONAL Research Center of the Gifted and Talented, Storrs, CT. *The University of Connecticut*.
- Révész László (2008). *A tehetséggondozás, a kiválasztás és a beválás néhány kérdésének vizsgálata az úszás sportágban*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem, Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola.
- Révész László, Csányi Tamás (Eds.) (2015). *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Révész László, Bognár József, & Géczi Gábor (2005b). Pedagogical values reflected in elite sports: The case of talent. *10th Annual Congress, European College of Sport Science Abstract Book*, Belgrade. 225.
- Révész László, Bognár József, Sós Csaba, Biró Melinda, & Szájer Péter (2012). A sportágválasztást meghatározó tényezők elemzése versenyszerű úszóknál. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 13(1), 26-35.
- Révész László, Géczi Gábor, Bognár József, & Tóth László (2005a). A sporttehetség megközelítési módjai. *Magyar Edző*, 4, 5-8.
- Rókusfalvy Pál (1985). Tehetségkutatás, -kiválasztás és -gondozás. *Testnevelés és Sporttudomány*, 1. 16-21.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Terman, L. M. (1925a). Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. *Genetic Studies of Genius*, Vol. 1., Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vass Zoltán, Simonné Goschi Gabriella, Révész László, Boronyai Zoltán, Rétsági Erzsébet, Pignitzkyné Lugos Ilona, & Csányi Tamás (2015). *Egészség- és személyiségfejlesztő kézikönyv az iskolai testneveléshez*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Weiss, M. R., Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 101-170). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Witt, P. A., & Dangi, T. B. (2018). Why Children/Youth Drop out of Sports - *Journal of Park and Recreation Administration*. *Journal of Park and Recreation Administration*, 36(3), 191-199.

JOGSZABÁLYOK

- 7/2014. (I. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.



INKLÚZIÓ ÉS ADAPTÁCIÓ A TESTNEVELÉS- ÉS SPORTOKTATÁSBAN

Írta: Kálbli Katalin



A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- Az integráció és inklúzió fogalma
- A különleges bánásmód; a sajátos nevelési igény (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) fogalma
- Sajátos nevelési igényű gyermekek a köznevelési rendszerben
- A testnevelésoktatás tantárgyi szervezeti keretei hazánkban, a gyógytestnevelés
- Sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés tanítására vonatkozó szabályozások
- Az inkluzív testnevelés értelmezése
- Az inklúziós spektrum és az adaptáció modelljei

Ebben a fejezetben, igazodva a minőségi testnevelés koncepciókban megfogalmazottakhoz, szeretnénk bevezetni a kedves olvasót az integráció és inklúzió fogalmakkal körülírható pedagógiai szemléletbe, ennek testnevelésórai megvalósulásának lehetőségeibe.

A „Minőségi testnevelés tartalmi és módszertani értelmezése” című (2.) fejezetben tisztáztuk, hogy a minőségi testnevelés egyik fontos pedagógiai alapelve az inkluzivitás, melynek lényege, hogy esélyegyenlőségre törekszik, az egyéni képességektől és szociokulturális háttértől függetlenül minden tanuló számára lehetővé kívánja tenni a sikeres tanuláshoz szükséges feltéte-

leket. A „minden tanuló” természetesen a sajátos nevelési igényű tanulókat is magába foglalja, akik azonos minőségű oktatáshoz való jogát „A fogyatékkal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény” (2006)¹ is kimondja.

Az inkluzív oktatás megvalósulását támogató, UNESCO által kiadott „Salamanca Nyilatkozat és cselekvési tervzet” (UNESCO, 1994, 29.) az „oktatás mindenkinek” elvet képviselve ugyancsak rögzíti, hogy „minden gyermeknek ugyanazt az oktatást-nevelést kell nyújtani, biztosítva ebben a nagyobb segítséget és támogatást azoknak, akiknek szükségük van rá”. A testnevelésórai részvétel biztosításának szükségessége tehát vitán felül álló



kérdés. Ahogy azt „A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei” című dokumentum² (Katona, 2019) (továbbiakban: Irányelvek) is rögzíti, a Nemzeti alaptanterv (NAT) a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának is alapdokumentuma. Az NAT-ban meghatározott fejlesztési területek – nevelési célok, kulcskompetenciák, illetve a tanulási területeken meg-

fogalmazott célok, feladatok – a sajátos nevelési igényű tanulókra is érvényesek függetlenül attól, hogy oktatásuk integráltan, tehát tipikus fejlődésű társaikkal együtt (gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményekben), vagy tőlük külön (gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben) valósul-e meg.

19.1. Integráció és inklúzió az oktatásban

A fogyatékossgal élő gyermekek oktatásának kérdése világszerte a kötelező oktatás bevezetésével került előtérbe. Míg korábban az érintett gyermekeket felmentették az iskolába járás alól és kizárták őket az oktatásból, a kötelező népoktatás bevezetése speciális, gyógypedagógiai intézmények létrejöttét szorgalmazta. A 20. század elejétől, közepétől világszerte megkezdődött a tankötelezettség kiterjesztése a fogyatékossgal élő gyermekekre is. Felmerült azonban a kérdés, hogy milyen módon valósulhat meg hosszútávon a fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja, ha az elkülönített iskoláztatás ezen személyek izolációját erősíti. Az 1960-as évektől ezért megkezdődött az elkülönített oktatásra javasoltak körének szűkítése, és ezáltal az integrált iskoláztatás (Gordosné, 2000).

A nevelés-oktatásban megvalósuló **integráció** azt jelenti, hogy a sajátos nevelési igényű, illetve speciális nevelési szükségletű gyermekek, fiatalok beilleszkednek a többségi nevelési-oktatási intézményt látogató gyermekek, fiatalok közé (Csányi, Y., 2000). Hazánkban az 1993-as közoktatási törvény óta jelenik meg legális és egyenrangú alternatívaként a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrált, a többségi nevelési-oktatási intézményekben történő együttnevelése (Mohai és Perlusz, 2020).

Az **inklúzió** (befogadás) az integrált nevelés legfejlettebb változata. Tágabb értelmezése azt jelenti, hogy a társadalom elősegíti minden tagjának a befogadását azáltal, hogy odafigyel a szükségleteikre. Iskolai szín-

téren olyan környezet megteremtését célozza, amelyet minden gyermek egyformán jól tud használni. Alapvetően fogható fel, hogy a különbözőséget nem problémaként kezeli az iskola, hanem az egész részeként elfogadva üdvözli. Nem csak a fogyatékossgal élő (a köznevelési törvény által használt terminológia szerint: sajátos nevelési igényű) tanulók inklúziójára, hanem **minden gyermek befogadására törekszik** és minden tanulóra erőforrásként tekint (Ainscow és mtsai., 2012; Fótiné és mtsai., 2015).



A hivatkozott dokumentum korábbi változatát a „a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról” szóló 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet foglalta magába, mely rendelet a megváltozott Nemzeti alaptanterv következtében 2020. 02. 08-tól hatálytalan. Az új Irányelvek jelen kiadvány elkészülésekor még nem emelkedtek rendeleti szintre, „tervezet”-ként kerültek a hivatkozott dokumentumban publikálásra.

Az **inkluzív nevelés** tehát a „**tanulói sokféleséget természetesként kezelő, minden tanuló számára eredményes tanulást biztosító nevelési-oktatási koncepció**” (Katona, 2020, 13-14. o.), melynek középpontjában a **tanulói diverzitás (tanulói sokféleség)³ értéként való kezelése áll, mely az egész oktatás színvonalát és hatékonyságát növeli** (Mohai és Perlusz, 2020).

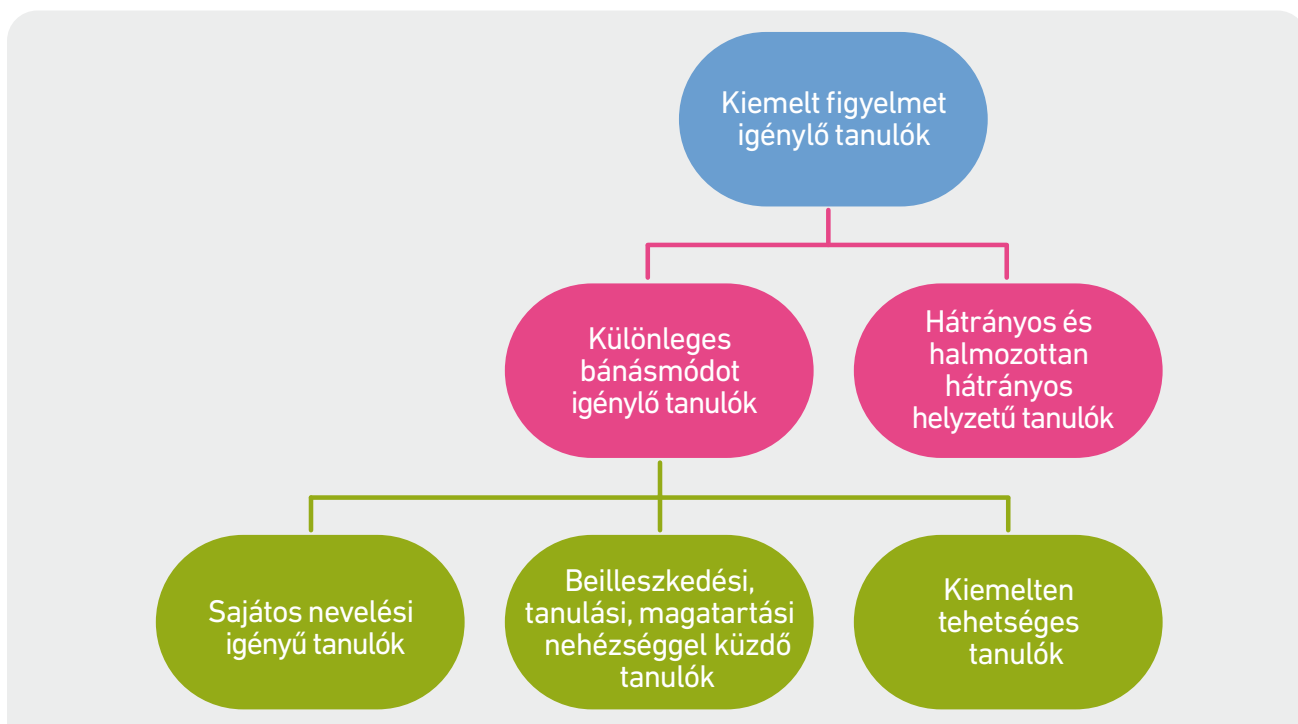
Az inklúzió egy szemléletmód, ezért inkluzív oktatásról egy-egy tantárgy vonatkozásában csak tágabb értelmezésben beszélünk. Az inklúzió megvalósulásának tárgyi (pl. akadálymentesítés) és személyi (pl. gyógy-pedagógus bevonása) feltételei egyaránt vannak, to-

vábbá az inkluzív szemléletmódnak az egész oktatási intézmény működését át kell hatnia. Az iskolavezetésnek ezért kiemelt szerepe van az inklúzió megvalósításában. Az inkluzív iskolavezetés „*egy olyan befogadó kultúra fejlesztésére összpontosít, amelyben valamennyi érdekelt fél támogatást kap ahhoz, hogy együtt dolgozzon, értékelje a sokszínűséget, és hogy minden tanuló magas színvonalú oktatást kapjon, beleértve a kirekesztés miatt leginkább veszélyeztetetteket is*” (Perlusz, 2020, 355. o.). Az intézmények fejlesztési folyamat eredményeként válhatnak befogadóvá, mely folyamat feltételeiről és részleteiről az „Inklúziós index” című kiadvány nyújt részletes tájékoztatást (Booth és Ainscow, 2011).

19.2. Sajátos nevelési igény

Tág értelemben az átlagostól akár pozitív, akár negatív irányban való fejlődésbeli eltérés esetén **atipikus fejlődésről** beszélünk (pontos definíciót lásd: Katona, 2020, 7. o.), melynek fennállása az eredményes tanulási folyamat biztosítása érdekében különleges bánás-

mód alkalmazását teszi szükségessé. A fenti tanulókat a köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény) ezért a **kiemelt figyelmet igénylő tanulókon belül a különleges bánásmódot igénylő tanulók** kategóriájába sorolja (19.1. ábra).



19.1. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók alcsoportjai a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alapján



„A tanulói diverzitás fogalma [...] a tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokféleségét és változatosságát jelenti [...] olyan, a tipikustól (korábbi kifejezéssel ép, normál) az atipikusig (zavar, akadály, diszfunkció) terjedő skálán értelmezhető, amelyen az eltérő [...] működések megjelenése a tanulási teljesítményben természetes, s nem rendellenes.” (Katona, 2020, 25. o.)

A **sajátos nevelési igény (SNI)** kategóriarendszerét 2003 óta használják hazánkban. A 2011. évi CXCV. törvény 4. § 25. bekezdése alapján: „*sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd*”.

Bár a sajátos nevelési igény elnevezés egy állapotra utal, a **kategória létrehozásának célja az érintett tanulók különleges gondozásra vagy pedagógiai többletszolgáltatásokra való jogosultságának biztosítása** (pl. rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokon való részvétel biztosítása, tantárgyak, tananyagrészek tanulása, illetve értékelése alóli felmentés, felvételi vizsgával és érettségi vizsgával kapcsolatos többletjogok, stb.) nem pedig a gyermekek megbélyegzése, „címkézése”, társaitól való különbözőségének hangsúlyozása (Mohai és Perlusz, 2020).

A sajátos nevelési igény megállapítására, továbbá a gyermek tanuló nevelését-oktatását ellátó intézmény kijelölésére, a fejlesztési területek meghatározására a pedagógiai szakszolgálatok keretein belül működő szakértői bizottságok jogosultak.⁴ A többletszolgáltatásokat kizárólag azok a tanulók vehetik igénybe, akiknek sajátos nevelési igényét a szakértői bizottság megállapította.

A köznevelési törvény értelmében a kiemelt figyelmet igénylő, ezen belül a különleges bánásmódot igénylő tanulók körébe tartoznak „*a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók (BTMN), akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorukhoz viszonyítottan jelentősen alulteljesítenek, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzdenek, közösségbe való beilleszkedésük, továbbá személyiségfejlődésük nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősülnek sajátos nevelési igényűnek*”. A BTMN megállapítása a sajátos nevelési igényhez hasonlóan a pedagógiai

szakszolgálat által működtetett szakértői bizottságok feladata. A legfőbb különbséget a két kategória között az adja, hogy a BTMN nem tekinthető végleges állapotnak, az érintett tanulók jól fejleszthetők és a többségi követelmények teljesítésére – bár gyengébben, de – alkalmasak. Míg a sajátos nevelési igényű tanulók ellátásában az SNI-kategória függvényében az adott szakirányon végzett gyógypedagógus vesz részt (lásd 19.1. táblázat), a BTMN-tanulók ellátása nem igényel gyógypedagógiai kompetenciát, a fejlesztést fejlesztő pedagógus végzi fejlesztő foglalkoztatás keretében (Mohai és Perlusz, 2020). A BTMN-tanulók fejlesztésének módszertana a sajátos nevelési igényű (ezen belül: egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő) gyermekek fejlesztésével nagymértékű hasonlóságot mutat, a különbség a fejlesztés következtében bekövetkező változásban mutatkozik meg, mely a felállított diagnózis helyességének felülvizsgálatát is segíti (Bíró, 2020).



FONTOS!

Bár a köznevelési törvény a kiemelt figyelmet igénylő tanulókon belül különböző alcsoportokat különböztet meg, az adott alcsoportba való besorolás nem jelent kizárólagosságot, célja annak a meghatározása, hogy a nevelés-oktatás mely területen igényel a tanuló különleges bánásmódot. Ennek értelmében például lehetséges, hogy egy mozgáskorlátozott tanuló mozgásállapota okán kiemelt figyelmet igényel és mozgásfejlesztő foglalkozásra, speciális eszközhasználatra és egyéb többletszolgáltatásokra jogosult, ugyanakkor egy egyedi területen megnyilvánuló átlag feletti képessége (pl. számolási képesség, logika) alapján előfordulhat, hogy kiemelten tehetségesnek tekinthető, és tehetsége okán⁵ is kiemelt figyelmet igényel. Ugyanez igaz lehet a hátrányos helyzetű tanulóakra is, azaz a hátrányos helyzet nem zárja ki sem a sajátos nevelési igény, sem pedig a tehetség fennállását. A sajátos nevelési igény és tehetség tehát nem az atipikus fejlődés képzeletbeli skálájának végpontjai, hanem olyan az egyént jellemző állapotok, melyek egymással párhuzamosan is fennállhatnak.



15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről



A tehetségről részletesen a 18. fejezetben írtunk.

DIAGNÓZIS		AZ ADOTT DIAGNÓZISSAL RENDELKEZŐ GYERMEK ELLÁTÁSÁT, FEJLESZTÉSÉT BIZTOSÍTÓ SZAKEMBER ⁶	
BTMN		fejlesztő pedagógus	
SNI	mozgáskorlátozottság	szomatopedagógia szakirányon végzett gyógypedagógus, konduktor	
	látássérülés	látássérültek pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus (korábban: tiflopedagógus)	
	hallássérülés	hallássérültek pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus (szurdopedagógus)	
	értelmi fogyatékoság	enyhe	tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus (korábban: oligofrénpedagógia szakon végzett gyógypedagógus)
		középsúlyos és súlyos	értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus (korábban: oligofrénpedagógia szakon végzett gyógypedagógus)
	beszéd-fogyatékoság (beszéd- és nyelvi fejlődési vagy szerzett zavar)		logopédia szakirányon végzett gyógypedagógus
	autizmus spektrum zavar		autizmus spektrum pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus
	egyéb pszichés fejlődési zavar (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar)		logopédia, pszichopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus (egyéb szakemberek, pl. szomatopedagógus)
halmozott fogyatékoság		gyógypedagógus (az ellátáshoz szükséges szakirány a fennálló fogyatékoságok függvénye)	

19.1. táblázat: Szükséges gyógypedagógusi, fejlesztő pedagógusi szakképzettség, illetve végzettség a BTMN- és SNI-gyermekek ellátásához az Irányelvek alapján

ALAPADATOK

Magyarországon a 2019/2020. tanévben az általános iskolában tanuló gyermekek 7,8%-a (közel 57 000 fő), a középfokú oktatási intézményben tanuló gyermekeknek pedig 5,9%-a (24 000 fő) volt sajátos nevelési igényű. **A sajátos nevelési igényű gyermekek többsége (általános iskolában a tanulók 72%-a (41 000 fő), középiskolában pedig szinte minden gyermek) integrált oktatási formában tanul**, a legtöbb esetben szakközépiskolában, ahol a tanulók 12%-a (7,8 ezer tanuló) sajátos nevelési igényű.

A sajátos nevelési igény leggyakoribb oka az integráltan oktatott általános iskolás gyermekek között: a sú-

lyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar (69%), az enyhe értelmi fogyatékoság (12%) és a beszéd-fogyatékoság (8,5%), a középiskolás tanulók körében pedig ugyancsak a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar (iskolatípustól függően az integrált oktatási formában részesülő sajátos nevelési igényű tanulók 68-82%-a) (KSH, 2020).

A fenti adatokból következően a pedagógusoknak (ezáltal a testnevelést tanító pedagógusoknak is) fel kell készülniük arra, hogy tanítási praxisuk során részt kell vállalniuk sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében, oktatásában. Ebben a feladatban azonban nincsenek magukra hagyva. A sikeres inklúzió ideális esetben több szakember közös munkájának eredmé-



⁶ Amennyiben a foglalkozás elsődleges célja a sajátos nevelési igényből, illetve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségből eredő hátrány csökkentése.

nye, mely szemléletet támogatva a köznevelési törvény kimondja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek oktatásának alapvető feltétele a sajátos nevelési igény típusának (lásd 19.1. táblázat) és súlyosságának

megfelelő képesítéssel rendelkező gyógypedagógus foglalkoztatása, illetve utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat útján történő biztosítása az adott intézményben.

19.3. A testnevelés tantárgy szervezeti keretei – a gyógytestnevelés

A köznevelési törvény (27. § 11. bekezdés) alapján Magyarországon a nappali rendszerű iskolai oktatásban meg kell valósulnia a mindennapos testnevelésnek, mely az iskolaorvosi, szakorvosi szűrővizsgálat alapján – amennyiben a tanuló egészségügyi állapota indokolja – **könnyített testnevelés vagy gyógytestnevelés formájában** is megszervezhető (lásd: 20/2012. EMMI rendelet).

A *testnevelés és egészségfejlesztés* tanulási terület testnevelés tantárgyának oktatása az iskolaorvosi kategóriába sorolás eredményeként „A gyógytestnevelés szakszolgálati protokollja” (Gunda és mtsai., 2015), továbbá az Országos Alapellátási Intézet és Országos Gyermekegészségügyi Intézet Iránymutatása (2007) alapján az alábbi tantárgyi szervezeti keretekben valósulhat meg hazánkban:

- Testnevelés
- (I.) Könnyített testnevelés
- (II.) Gyógytestnevelés; melyen belül
 - egyes tanulók testnevelés- és gyógytestnevelés-foglalkozáson egyaránt részt vesznek (II.a),
 - mások kizárólag gyógytestnevelés-foglalkozásra járnak (II.b).
- (III.) Teljes felmentés
Amennyiben a gyermek egészségkárosodása a gyógytestnevelés-órán való részvételét nem teszi lehetővé, a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet alapján fel kell menteni a tanulót a testnevelés alól. A fent hivatkozott protokoll (Gunda és mtsai., 2015) alapján a felmentett tanulók ellátása egészségügyi intézményben, gyógytorna formájában történik.

A gyógytestnevelés-órák megszervezése a pedagógiai szakszolgálatok feladata, heti minimum három, maximum öt órában, az erre kijelölt nevelési-oktatási intézményben. Amennyiben a tanuló a testnevelésórán is részt vehet, biztosítani kell számára is a mindennapos testnevelést, tehát a gyógytestnevelés- és a testnevelésórákon való részvételnek együttesen kell elérnie a heti öt órát. A foglalkozások arányára az iskolaorvos, illetve szakorvos tesz javaslatot (lásd: 20/2012 EMMI rendelet).

A 15/2013 EMMI rendelet alapján a „*gyógytestnevelés feladata a gyermek, a tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása*”. Bár a gyógytestnevelés kettős feladatát – miszerint célja egyrészt az egészségükben károsodott gyermekek fejlődésének biztosítása és egészségük helyreállítása, másrészt a testnevelés céljának szolgálata – már a kilencvenes évek gyógytestneveléssel kapcsolatos szakirodalma is hangsúlyozza (Gárdos és Mónus, 1991), a gyógytestnevelés hazai definícióiban – a fent idézett EMMI-rendelettel összhangban – hosszú ideig erőteljesen megjelent a terápiás szemlélet.

A gyógytestnevelés az elmúlt évtizedekben hatalmas szemléletváltáson ment keresztül, melyet az újonnan (2020) kiadott NAT és az ahhoz kapcsolódó módszertani útmutató (Hamar és mtsai., 2020) is bizonyít.

Kezdetben a gyógytestnevelés a gyógytornával fonódott össze, hiszen gyökereit tekintve (lásd: gyógygimnasztika) a két tevékenység megegyezett egymással. 1915-től kezdődött meg hazánkban (eleinte kísérleti

formában) az iskolai gyógytornaoktatás, melyben a második világháborút követően már nemcsak az ortopédiai, hanem a belgyógyászati problémával diagnosztizált tanulók is részt vehettek, 1963-ban pedig bevezették a mai napig használatos besorolással szinte megegyező testnevelési kategóriákat (Simon, 2015). A gyógytestnevelés definíciói ezt követően még évtizedekig hangsúlyozták, hogy a gyógytestnevelés célja a betegségek megelőzése, gyógyítása, helyreállítása a testnevelés eszközeivel.⁷ A 2015-ben kiadott gyógytestnevelési protokoll a terápiás szemlélet megtartása mellett már a testnevelés tantárgy közműveltségirtalom-elsajátításának jelentőségét is hangsúlyozza. Kimondja, hogy „a gyógytestnevelés speciális testnevelési forma, amely az iskolaorvosi szakvélemény alapján jól definiált, de bizonyos súlyossági fokozatot még meg nem haladó kóros állapotú, valamint prevencióra szoruló gyermekek mozgásterápiával való kezelését szolgálja. A tantárgy alapvető feladata a művelés, vagyis egy bizonyos műveltségi anyag átszarmaztatása” (Gunda és mtsai., 2015, 6. o.). A dokumentum kiemeli továbbá, hogy **a gyógytestnevelés egy tantárgy, „speciális testnevelési forma”**.

A könnyített és gyógytestnevelés témaköre és tananyaga 1915-től a 2012-ben kiadott NAT kivételével minden tantervi dokumentumnak részét képezte. A tanulókat három korcsoportra osztva (alsó és felső tagozat, valamint középiskola) foglalta magába a gyógytestnevelésre utalt tanulók számára javasolt és ellenjavallt mozgásanyagot és lehetővé tette a tananyag felosztását speciális feladatokra, törzsanyagra és kiegészítő anyagra (Hamar és mtsai., 2020). A 2020-as alaptantervbe visszakerült, és minden évfolyamon, mint „Fő témakör” jelenik meg a gyógytestnevelés. Megjegyezzük, hogy a gyógytestnevelés tantárgy ebben a formában történő megjelenítése nem volt szerencsés, jóval többről van ugyanis szó, mint fő témakörrel.

Az újonnan kiadott NAT alapján a testnevelés tantárgy céljai között szerepel, hogy „a gyógytestnevelésre utalt tanuló – az egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételével – ismerje meg a testnevelés, az egészség-

fejlesztés és a sport azon eszközeit, módszereit, amelyek segítséget nyújthatnak az egészségi állapota és a motoros teljesítőképessége lehető legnagyobb mértékű helyreállításához, valamint az esélyegyenlőség megteremtéséhez” (NAT, 2020). Bár a NAT 2020-ban a korrekciós cél („helyreállítás”) még megjelenik, az orvosi, terápiás szemlélettől való eltávolodás megmutatkozik az új NAT-hoz és kerettantervekhez kapcsolódó útmutatóban (Hamar és mtsai., 2020). A hivatkozott dokumentum hangsúlyozza, hogy a „korszerű gyógytestnevelés szemlélet szakít az eddigi korrekciós gyakorlatok túlsúlyára épülő tananyagtartalommal, és egyre nagyobb teret kap a sportági adaptáció” (Hamar és mtsai., 2020, 50. o.). A gyógytestnevelés éves óraszámának két csoportra bontását javasolja a fenti dokumentum; 30–50%-ban a gyógytestnevelés témakör feldolgozását, a fennmaradó időtartamban pedig a kerettantervben meghatározott témakörök adaptált feldolgozását javasolja. Bár a tantárgy elnevezése („gyógy”-testnevelés) a korrekciós szemléletet sugallja, szemléletmódjában a nemzetközi trendeknek megfelelően egyre hangsúlyosabban jelenik meg az esélyegyenlőség megteremtését célzó inkluzivitás és az adaptáció, az adaptált módszerek alkalmazásának javaslata (lásd később). Az inkluzív szemléletmód gyógytestnevelésben való megjelenéséről tanúskodik az is, hogy az NAT 2020-hoz kapcsolódó „Útmutató a testnevelés oktatásához” című dokumentum (Hamar és mtsai., 2020) a gyógytestnevelés-óra megvalósítására 3 alternatívát javasol. A hagyományos, délutáni időkeretben megvalósuló gyógytestnevelés-foglalkozás mellett a testnevelésórák idejében is megszervezhető a gyógytestnevelés, nemcsak külön foglalkozás keretein belül, hanem kéttanáros modell alkalmazásával is. Ez esetben a testnevelő és gyógytestnevelő tanár közösen vezetik a foglalkozást (Vezér és mtsai., 2018).



Simon (2015), továbbá Gárdos és Mónus (1991) kiadványaiban a gyógytestnevelés számos definícióját megtalálja az érdeklődő.

19.4. A sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés- oktatására vonatkozó törvények és rendeletek

Ahogy ezt láthattuk, az egészségükben károsodott, ortopédiai és belgyógyászati elváltozással rendelkező gyermekek testnevelés-oktatása – változó szemléleti keretekben – már a 20. század elejétől megoldott volt hazánkban, a sajátos nevelési igényű gyermekek testnevelés oktatásának kérdése azonban csak az integrált oktatás elterjedése következtében került az elmúlt évtizedekben előtérbe. A tengerentúlon a fogyatékossgal élő gyermekek testnevelés oktatását az adaptált testnevelés foglalkozás keretein belül valósítják meg.⁸

Hazánkban a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekben (hétköznapi néven „speciális intézményekben”) a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés oktatása – a fogyatékossg típusától függően – testnevelés/gyógytestnevelés vagy mozgásnevelés⁹ tantárgy formájában megoldott. A testnevelés tantárgy oktatásában az SNI típusától függően különböző szakemberek vesznek részt (testnevelő, gyógytestnevelő tanár, az SNI típusának megfelelő végzettséggel rendelkező gyógypedagógus, konduktor, gyógytornász) (részletesen lásd a 2011. évi CXC törvényben és az Irányelvekben).

Az integrált oktatási formában tanuló diákok inkluzív testnevelés-oktatása több szakember koordinált és együttes munkájának eredményeként valósulhatna meg a leghatékonyabban. A testnevelésórai részvétel szempontjából azért különleges ezen tanulók helyzete, mert a sajátos nevelési igény megállapításában, a szükséges fejlesztési területek meghatározásában és az érintett tanulók ellátásában több szakember és köznevelési intézmény (iskola, pedagógiai szakszolgálati intézmény) is részt vesz, így a tanulókra többféle – esetenként akár egymásnak ellentmondó – szabályzás is vonatkozhat.

- A köznevelési törvény 55. § szerint az igazgató a tanulót kérelmére – kiskorú tanuló esetében a szülő

kérelmére –, a pedagógiai szakszolgálat erre vonatkozó javaslatának hiányában is felmentheti az iskolai kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alól, illetve mentesítheti a készségtárgyak tanulása alól, ha a tanuló egyéni adottságai, sajátos nevelési igénye, továbbá sajátos helyzete ezt indokoltá teszi.

- A pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottságának szakértői véleménye tartalmazhat javaslatot az adott sajátos nevelési igényű tanuló testnevelésórai részvételével kapcsolatosan. (Az erre vonatkozó javaslat azonban a szakértői véleménynek nem kötelező eleme, így gyakran kimarad abból.) A szakértői bizottság javaslata alapján az igazgató mentesíti a tanulót az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, helyette szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő, illetve teljeskörűen mentesíti a sajátos nevelési igényű tanulót egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól.¹⁰
- A 20/2012. EMMI rendelet kimondja, hogy a tanulót, ha egészségi állapota indokolja, az iskolaorvosi, szakorvosi szűrővizsgálat alapján könnyített testnevelés- vagy gyógytestnevelés-órára kell beosztani, továbbá hogy „fel kell menteni a tanulót a testnevelésórán való részvétel alól, ha mozgásszervi, belgyógyászati vagy egyéb, szakorvos által megállapított egészségkárosodása nem teszi lehetővé a gyógytestnevelés-órán való részvételét sem.”

A sajátos nevelési igény azonban az egészségi állapotot sok esetben nem befolyásolja, így a felmentés vagy a gyógytestnevelés-óra való beosztás a sajátos nevelési igény fennállása esetén nem minden esetben szükséges, és nem szabadna, hogy a sajátos nevelési igénynek közvetlen következménye legyen. Megfelelő eszközök és módszerek alkalmazásával, a gyermek



8

Az adaptált testnevelésről bővebben lásd: Tóthné és mtsai., 2015.



9

Az Irányelvek alapján a mozgáskorlátozott, valamint az értelmileg akadályozott tanulók oktatásában jelenik meg a mozgásnevelés tantárgy a testnevelés helyett, illetve mellett.



10

Ebben az esetben szöveges értékelésre, minősítésre sincs szükség.

ellátásában részt vevő szakemberek közös munkájának eredményeként a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatási formában megvalósuló testnevelés- (vagy szükség esetén gyógytestnevelés-) oktatása biztonságosan megvalósítható.

A fenti, testnevelést érintő szabályozások mellett a sajátos nevelési igényű gyermekek számára az oktatási-nevelési intézménynek kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat¹¹ szervezniük, melyek célja a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentése (2011. évi CX. törvény). Ezek a foglalkozások akár a mozgásfejlesztésre is irányulhatnak. A foglalkozások a sajátos nevelési igény típusának megfelelő szakon/szakirányon szakképzettséget szerzett gyógypedagógusok (esetenként konduktorok) vezetésével valósulnak meg a törvényi előírások alapján (lásd 19.1. táblázat).

Láthatjuk tehát, hogy az integrált oktatási formában tanuló fogyatékos gyermekek testnevelés-oktatására többféle szabály és rendelet is vonatkozhat, nincs egységes protokoll, illetve javaslat a testnevelésórai részvételük vonatkozásában. Az Irányelvek minden SNI-csoport esetén kitér a *testnevelés és egészségfejlesztés* tanulási terület oktatásának jelentőségére, kevés kivételtől eltekintve azonban nem adnak iránymutatást arra vonatkozóan, hogy a gyermek testnevelésórai részvétele milyen tantárgyi szervezeti keretben javasolt, illetve hogy mely törvényi szabályozás figyelembevétele az elsődleges a testnevelésórai részvétel lehetőségének megítélése során.

A testnevelésóra nemcsak a motoros képességek fejlesztésében játszik fontos szerepet, hanem a mozgásműveltség kialakítása mellett fontos szerepe van a szocializációban, a megfelelő kortárskapcsolatok



19.1. kép: Vak diák foglalkoztatása testnevelésórán



„Az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció, rehabilitáció: a szakértői bizottság szakértői véleményében meghatározott fejlesztési területekre és a fejlesztéshez szükséges szakemberre vonatkozó javaslat figyelembevételével a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló egyéni szükségleteinek támogatására, az akadályok leküzdésére, új funkciók kialakítására és a környezeti feltételek optimalizálására irányuló kötelező foglalkozás.” (2011. évi CX. törvény)

és a fizikai aktivitás iránti élethosszig tartó elköteleződés kialakításában. Mindezt az élményközpontú, játékos formában megvalósuló foglalkozások támogatják. Amennyiben egy gyermek életében a testmozgás kizárólag korrekciós céllal (károsodott funkcióinak és/vagy testi struktúrájának javítása, fejlesztése céljából), „terápiás formában” jelenik meg, az akadályozhatja a testmozgással kapcsolatos pozitív asszociációk kialakulását. A gyermek azt érezheti, hogy a fizikai aktivitás egy olyan tevékenység, amely az ő „rossz tulajdonságainak” javítását szolgálja. Amennyiben a testnevelés tantárgyat magában foglaló *testnevelés és egészségfejlesztés* tanulási terület közműveltségi tartalmának elsajátítása a gyermek számára – valamilyen formában, tantárgyi szervezeti keretben (testnevelés, gyógytestnevelés) nem biztosított, sérülhet az adott gyermek minőségi oktatáshoz való joga. Fontosnak tartjuk tehát a gyermek nevelésében, oktatásában és fejlesztésében részt vevő szakemberek, illetve az ő szülőikkel és gyermekkel való együttműködését a minőségi, inkluzív testnevelésben való részvétel biztosítása érdekében. Fontos, hogy közösen, a fenti elvek, továbbá a gyermek egyéni szükségleteinek figyelembevételével, a szakértői vélemény és a testnevelésre vonatkozó iskolaorvosi kategóriába sorolás eredménye alapján határozzák meg a testnevelésórai részvétel formáját, tantárgyi szervezeti kereteit, továbbá a testnevelés-/gyógytestnevelés-órai részvétel és az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások keretében megvalósuló mozgásfejlesztés arányát. Ez utóbbinak racionalizálása a gyermekek fizikális túlterhelésének elkerülése érdekében lehet szükség. Míg a heti 5 testnevelés-/gyógytestnevelés-óra mellett megvalósuló mozgásfejlesztés a gyermek túlterheléséhez vezethet, a testnevelés-/gyógytestnevelés-óra helyett megvalósuló fejlesztés a *testnevelés és egészségfejlesztés* tanulási terület közműveltségi tartalmának elsajátítását akadályozza, a gyermek minőségi oktatáshoz való jogát csorbítja.



FONTOS!

Az integrált oktatási formában tanuló fogyatékossgal élő tanulók testnevelés-/gyógytestnevelés-órai részvételének kiemelt célja a testnevelés tantárgy NAT alapján meghatározott közműveltségi tartalmának elsajátítása, nem pedig a gyermek terápiás célú fejlesztése. Ez utóbbi tevékenység az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozás keretein belül, gyógypedagógus vagy (egyes mozgáskorlátozottságot kiváltó kórképek esetén) konduktor bevonásával valósul meg, a köznevelési törvényben meghatározott időkeretnek megfelelően. A mozgásterápiás (és egyéb, a rehabilitációs órakereten belül megvalósuló fejlesztő) foglalkozások tehát nem helyettesítik a testnevelés-/gyógytestnevelés-órát (és ez fordítva is igaz, a testnevelés-/gyógytestnevelés-óra sem helyettesítheti a rehabilitációs, rehabilitációs célú foglalkozásokat), egy jól szervezett teammunka esetén azonban erősíthetik egymás hatását. A fentiek okán – egyedi esetektől eltekintve – nem támogatjuk sem a sajátos nevelési igényű gyermekek testnevelésóra alóli teljes felmentését, sem az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások rendszeres megvalósulását a testnevelés-/gyógytestnevelés-óra helyett, hiszen ezek céljait és tartalmukat tekintve is eltérnek egymástól. Különösen igaz ez abban az esetben, amikor a rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozás nem mozgásfejlesztési céllal valósul meg.

A sajátos nevelési igényű gyerekek minőségi testnevelés-oktatásának megvalósításához a vonatkozó jogszabályok összehangolására lenne szükség. Az elkövetkezendő időszak fontos feladata a jogszabályi harmonizáció, a törvényi és rendeleti szabályozások ellentmondásainak feloldása. Ahogy a gyógytestnevelésre utalt tanulók esetében a mindennapos testnevelés a testnevelés és gyógytestnevelés-órákon való meghatározott arányú részvétellel valósulhat meg, a sajátos nevelési igényű gyermekek esetén a testnevelés-, gyógytestnevelés és az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozás keretein belül megvalósuló mozgásfejlesztő foglalkozások együttesen biztosíthatnák a mindennapos testnevelésben való részvételt. A szakemberek közös munkájának eredményeként valósulhat meg a sajátos nevelési igényű gyerekek minőségi, inkluzív testnevelés oktatása.

19.5. Az inkluzív testnevelés fogalma, az inkluzív testnevelés megvalósulását támogató foglalkoztatási keretrendszer, az „inklúziós spektrum”

Az inkluzív testnevelés fogalmának értelmezésére többféle definíciót is olvashatunk a különböző szakirodalmakban. Nehezíti a definiálását, hogy egyetlen tantárgy vonatkozásában csak teoretikusan, illetve tágabb értelmezésben beszélhetünk inklúzióról, hiszen – ahogy ezt fentebb ismertettük – az inklúzió egy szemléletmód, a tanulói diverzitás elfogadásának, értékékként való kezelésének attitűdje. Eredményes megvalósulásának alapvető feltétele, hogy szemlélete az adott gyermek neveléséért, oktatásáért felelős intézmény egészét áthassa. Hiába szeretné például egy pedagógus a testnevelésórájába bevonni a mozgáskorlátozott diákokat, ha ehhez a tárgyi feltételek (pl. akadálymentes tornaterem, speciális eszközök) nem adottak, vagy az adott osztályközösségnek a gyermek (a társak nem megfelelő felkészítése okán) nem teljesértékű tagja, vagy ha ehhez nem kap szakmai támogatást (pl. a gyermek fejlesztéséért felelős szomatopedagógustól, konduktortól).

A nemzetközi definíciók értelmében az **inkluzív testnevelés** minden egyén számára, képességeitől függetlenül lehetővé teszi, hogy egyénre szabott támogatással, társaival azonos körülmények között vehessen részt a testnevelés-foglalkozásokon (Valkova és mtsai., 2006). Az egymástól eltérő képességű diákok testnevelés-foglalkozásba való inklúziója olyan környezetet biztosít, amelyben **minden diák személyre szabott oktatásban és kielégítő fizikai aktivitásban részesül, anélkül hogy osztálytársai ismeretszerzését, képességfejlődését akadályozná** (Kodish és mtsai., 2006). Más megközelítésből az inkluzív testnevelés olyan szolgáltatásnyújtás, mely minden diák számára a képességeinek megfelelően maximális részvételt biztosít, egyénre szabott támogatás és segítségnyújtás által segíti minden diák eredményes oktatását (O'Brian és mtsai., 2009; Kudláček és mtsai., 2010).

AZ INKLUZÍV TESTNEVELÉS FŐ CÉLJA (A FENTI DEFINÍCIÓK ÉRTELMEBEN)

- Minden gyermek testnevelésórai részvételének biztosítása az adott gyermek számára legoptimálisabb tantárgyi szervezeti keretekben¹², ezek meghatározott, a gyermek szükségleteihez igazodó arányában, adekvát szervezési eljárások¹³ alkalmazása által, az egyéni szükségletek figyelembevételével, személyre szabott, differenciált oktatási folyamat és optimális, biztonságos, pozitív tanulási környezet biztosítása mellett;
- ezáltal pedig a NAT *testnevelés és egészségfejlesztés* tanulási területéhez kapcsolódó fejlesztési területek – nevelési célok elérése, kulcskompetenciák fejlesztése, kialakítása, illetve a tanulási területeken megfogalmazott célok, feladatok elvégzése és elérése, a közműveltségi tartalom elsajátítása minden tanuló számára.

Mindezek alapján tágabb értelmezésben nem csak akkor beszélhetünk inkluzív testnevelésről, ha a testnevelés szempontjából speciális szükségletű (pl. sajátos nevelési igényű vagy gyógytestnevelés-foglalkozásra utalt tanuló) minden testnevelésórán társaival közösen vesz részt, és minden órai feladatot velük együtt, közösen végez, hiszen – ahogy ezt a 19.3. és 19.4. alfejezetekben kifejtettük – nem minden gyermek számára ez a megoldás biztosítja a biztonságos és optimális tanulási környezetet és ezáltal az eredményes oktatást.

Számos, a gyakorlatban használható modellt dolgoztak ki világszerte a testnevelő tanárok támogatása érdekében, melyek segíteni kívánják a testnevelésórai inklúzió megvalósulását (Petrie és mtsai., 2018).



pl. testnevelés, gyógytestnevelés, mozgásnevelés, illetve az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozás keretein belül megvalósuló mozgásfejlesztés



lásd.: az inklúziós spektrum egyes szervezési eljárásai

Az egyik ilyen az inkluzív testnevelés megvalósulását támogató foglalkoztatási keretrendszer, az úgynevezett **inklúziós spektrum**, mely alapvetően azon szervezési eljárásokat mutatja be, melyekben a fogyatékossgal élő személyek inkluzív sportja megvalósulhat, ugyanakkor a spektrum jól alkalmazható a testnevelésórák tantárgyi szervezeti kereteinek meghatározásához és a testnevelés-, gyógytestnevelésórák gyakorlati megvalósításához egyaránt. Az inkluzív testnevelés és sport a gyermekek szükségleteitől és akadályozottságától függően az alábbi formákban valósulhat meg (Valkova és mtsai., 2006; Kiuppis, 2018).

- **Szeperált (elkülönített) aktivitás** során a speciális szükségletű gyermekek testnevelés-foglalkoztatása a tipikus fejlődésű társaiktól elkülönítve valósul meg. A Magyarországon érvényben lévő törvényi szabályozás értelmében erre példa a gyógytestne-

velés-foglalkozás, mely a testnevelésóra megvalósulásának egy alternatív lehetősége, és amelynek keretein belül azon tanulók testnevelés-oktatása zajlik (tradicionálisan a testnevelésórától külön, kiscsoportos foglalkozás keretein belül), akiknek egészségi állapota az iskolaorvosi, szakorvosi szűrővizsgálat alapján indokolja a gyógytestnevelésórán való részvételt a testnevelésóra helyett vagy mellett (lásd 19.3. fejezet).

- A **fordított integráció** azt jelenti, hogy a tipikus fejlődésű tanulókat vonjuk be kifejezetten a fogyatékossgal élő (vagy testnevelés szempontjából speciális szükségletű) gyermekek számára kitalált aktivitásába. Például ha az osztályunkban integráltan tanul egy vak gyermek, csörgőlabda játékot (vakok számára kitalált játék) játszunk az egész osztállyal.



19.2. kép: Fordított integráció formájában megvalósuló játék (csörgőlabda)

- **Nyitott aktivitás** esetén minden gyermek ugyanazt a tevékenységet végzi minimális módosítással vagy változtatás nélkül. Ez a forma akkor alkalmazható, ha például egy mozgáskorlátozott gyermek a feladatokat segédeszköze használatával módosítás nélkül tudja teljesíteni (például: futás, gimnasztika kerekesszékekben).
- **A paralel (párhuzamos) aktivitás** azt jelenti, hogy minden gyermek ugyanazt a feladatot végzi egy időben, de a saját képességeinek, lehetőségeinek megfelelően. Megoldás lehet erre a formára az osztály képességek szerinti csoportra bontása. Például a kosárlabdázás oktatása során a kerekesszékekkel közlekedő mozgáskorlátozott tanulót abba a csoportba tesszük, amelyben a tanulók alacsonyabb kosárnál gyakorolnak, hiszen a kerekesszékekben ülve (alacsonyabb helyzetről, a lábmunka hiányában) nagyobb erőfeszítést igényelne számára a szabályoknak megfelelő magasságon elhelyezett kosárba tör-

tendő labdabedobás. Párhuzamos aktivitás végzésére biztosít lehetőséget a kéttanáros modell formájában megvalósuló oktatás, amelyre már hazánkban is van pozitív példa (lásd: Vezér és mtsai., 2018).

- Az **adaptáció** (az újabb inklúziós modellekben „**módosított aktivitás**”) azt jelenti, hogy a testnevelésóra keretén belül minden gyermek ugyanazt a tevékenységet, aktivitást végzi, annak összetevőit azonban a speciális szükségletű gyermekek igényeinek megfelelően, egyénre szabottan módosítjuk. A módosítás kiterjedhet többek között a szabályokra, az eszközökre, a játékterületre (lásd: „Az adaptáció modelljei”). Ilyen megoldás lehet például, ha a gyengénlátó gyermek aktivitásba való bevonása érdekében színes, esetleg nagyobb méretű labdát használunk a testnevelési vagy sportjátékokban, illetve ha a tanulókra élénk színű jelölőmezt adunk annak érdekében, hogy biztonságos oktatási környezetet teremtsünk számára.



19.3. kép. Példa a nyitott aktivitásra

Korábban úgy gondolták, hogy az inklúziós spektrumban megjelenő öt szervezési eljárás egyben minőségi sorrendet is jelent, és a cél az, hogy a szeparált aktivitásról az egyensúly az adaptáció felé tolódjon el. Ma már a hangsúly a spektrumjellegesen van, ami azt szimbolizálja, hogy **akármelyik szervezési eljárás hozzájárulhat a gyermek inkluzív testnevelés oktatásához**, hiszen a gyermek állapota (a testi funkciók, illetve struktúra károsodása) mellett egyéb személyes és környezeti tényezők is meghatározzák a testnevelésőrai részvétel lehetőségeit.

Egy szenzorosan túlérzékeny, autizmus spektrum zavarral küzdő gyermek számára például egy nagy létszámú osztályban a testnevelésórán való részvétel nem tekinthető ideálisnak, egy jól funkcionáló autista gyermek részvétele differenciált tanulásszervezéssel és adaptációval (lásd később) megoldható. Amíg egy befogadó osztályközösségben egy vak gyermek testnevelésőrai részvételét a társak általi segítségnyújtás támogatja, addig egy, az osztály peremhelyzetében lévő tanuló részvétele (a társak segítségnyújtá-



19.2. ábra: Az inklúziós spektrum

sa nélkül) akadályokba ütközhet. A fenti példák is jól szemléltetik, hogy önmagában egy fennálló betegség vagy a testi funkciók, struktúrák károsodásának ismerete – azaz egy diagnózis – nem határozhatja meg a testnevelésőrai részvétel szervezeti kereteit és az



19.4. kép: Gyengénlátó tanuló bevonása a testnevelési játékba az eszközök adaptálásának (nagyobb méretű labda, élénk színű jelölőmez) segítségével

alkalmazott szervezési eljárásokat. Bár a könnyített és gyógytestnevelés kategóriába sorolás napjainkban hazánkban az orvosi modell alapján valósul meg, azaz kizárólag az adott gyermek egészségügyi állapota alapján utalja az iskolaorvos a gyermeket gyógytestnevelésre, pusztán egy diagnózis ismerete (a személyes és környezeti tényezők ismerete nélkül) nem determinálhatja az adott gyermek testnevelésőri részvételét és ennek formáját, tantárgyi szervezeti kereteit. Ennek a gyakorlatnak a felülvizsgálata elengedhetetlen (lásd Tóthné és mtsai., 2015).

A KIZÁRÁS KÉT FORMÁJA

Inkluzív testnevelésről értelemszerűen nem beszélhetünk abban az esetben, ha a tanuló testnevelésőri

részvétele semmilyen formában nem biztosított, tehát amennyiben a gyermeket kizárjuk az oktatásból.

A **kizárásnak** két formáját különbözteti meg az inkluzív testneveléssel foglalkozó szakirodalom (Tripp és mtsai., 2007). A tanuló **teljes kizárása**, társaitól való szegregálása, elkülönítése mellett a **funkcionális kizárás** is az oktatásból való kizárás egyik formája. Ez esetben a tanuló bár fizikális értelemben (térben és időben) társaival együtt vesz részt a tanórán, érdemben azonban mégsem aktivizálódik. Ilyen eset például, amikor a gyermek rendszeresen csak bíróként vagy a tanár „segédjeként”, esetleg „pakolóként” vesz részt a foglalkozáson. A funkcionális kizárásnak a teljes kizáráshoz hasonló negatív hatása van, hiszen a minőségi oktatásban való részvétel lehetősége mindkét esetben akadályozott.

19.6. Az adaptáció és modelljei a testnevelésórán

Az inkluzív oktatás megvalósulását a differenciált tanulásszervezés támogatja (lásd a 6.4. alfejezetet). Korábban már kiemeltük, hogy a differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, amely a különbséghez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel (Báthory, 2005). Az **adaptáció** hozzáigazítást, illesztést, módosítást jelent, mely a testnevelésórán is segíti a személyre szabott oktatást, a diákok tevékenységbe való bevonását, részvételük lehetőségének biztosítását (Kudláček és mtsai., 2010, Tóthné és mtsai., 2015).

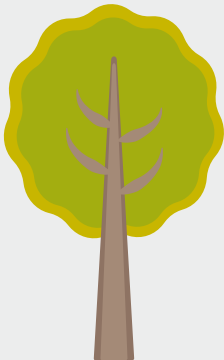
A nemzetközi szakirodalomban több olyan betűszóból alkotott modell is fellelhető, ún. **adaptációs/inklúziós modellek**, melyek magukba foglalják, milyen tényezőket tudunk a testnevelésórán az inkluzivitás támogatása érdekében adaptálni. Ezen modelleket foglalja össze például a 19.2. táblázat. A modellek az inklúziós stratégiák gyakorlati megvalósulását támogatják, lét-

rehozásuk célja az volt, hogy az egyszerű betűszók megjegyzése által a testnevelő tanárok kézzelfogható, azonnal hasznosítható ötletet kapjanak a testnevelésőri adaptációs lehetőségekhez, az egyes feladatok és mozgásformák egyénre szabott adaptációjához és ezáltal az inkluzív testnevelés megvalósításához (Downs, 2011; Kiuppis, 2018).


Természetesen az inkluzív szemléletmód értelmében az ismertett modellek nem csak fogyatékos gyerekek oktatása során alkalmazhatók, hiszen az egyes tevékenységek adaptálása a tipikus fejlődésű gyermekek bevonása szempontjából is szükségszerű lehet. Példáinkban ezért szándékosan nem minden esetben sajátos nevelési igényű gyerekekre vonatkozó adaptációs lehetőségeket ismertettünk.




„TREE” modell

	Mit adaptálunk?	Példa
	T eaching style Tanítási stílus, kommunikáció	Több érzékszervi csatornán keresztül történő megerősítés (pl. mondom és mutatom, vagy mondom és közben vezetem a mozgásvégrehajtást)
	R ules Szabályok	Kisebb pálya, alacsonyabb kosár, labdatovábbítás módjának meghatározása
	E quipment Eszközök, szerek	Eszköz méretének, súlyának, színének változtatása
	E nvironment Környezet	Terület/pálya méretének csökkentése/növelése Puha felszínen / kemény felszínen történő feladatvégzés (pl. túlsúlyos gyermek puha felületen szökdel)

„TIMES” modell

	Mit adaptálunk?	Példa
	T ime Terhelés ideje	Terhelés-pihenés idejének egyénre szabott változtatása (Pl. minden gyermeknek az a feladata, hogy a kijelölt táv megtétele során a pulzusszáma meghatározott zónában maradjon. Ez egyénre szabottan befolyásolja a terhelési időt.)
	I nstruction Instrukció, kommunikáció	Egyszerű verbális közlések (pl. enyhén értelmi fogyatékos gyermek megértésének érdekében) Vizuális jelek alkalmazása (pl. siket gyermek részvételének biztosítása érdekében)
	M ovement Mozgásforma	Fekvőtámasz helyett fekvenyomás
	E nvironment Környezet	Légkondicionáló, szellőzés kikapcsolása (hallókészüléket viselő gyermek számára a kedvező körülmények biztosítása érdekében)
	S upport Támogatás, segítségadás	Társ vagy tanár segítségével megvalósuló feladatvégrehajtás (pl. vak tanuló a bemelegítés során a látó társa vezetésével fut)

„STEP” modell

	Mit adaptálunk?	Példa
	S pace Helyszín, terület	Játékterület méretének felszínének, jelölésének módosítása, például a munkavégzés területének ragasztószalaggal való kijelölése az ADHD-val diagnosztizált gyermek szabálytartó feladatvégzésének megsegítése érdekében az egyéni feladatvégzés során, illetve sorbanálláskor
	T ask Feladat, célkitűzés	Erőfejlesztő típusú foglalkozás esetén míg egyeseknél az erőfejlesztés a fő célkitűzés, másoknál lehet a feladat helyes kivitelezésének az elsajátítása
	E quipment/ E nvironment Eszközök, környezet	Eszköz méretének, súlyának, színének módosítása (pl. támaszugrás svédsekrény helyett számlóra, röplabda helyett strandlabda használata)
	P eople Személyi tényezők, munkaforma	Együtt dolgozó társak létszámának, vagy a tanulók között megvalósuló interakció módjának módosítása (pl. versengés vagy kooperáció) Segítségadás és ennek mértékének, módjának változtatása (van-nincs, tanár által, társ által, stb.)

19.2. táblázat: Az adaptáció modelljei (Downs, 2011), példák az adaptációra

Az egyes testnevelési tartalmak (feladatok, játékok) adaptációját több tényező is befolyásolja. Nagyon fontos az adaptáció megtervezéséhez, hogy:

- **mindig arra fókuszáljunk, hogy mire képes a gyermek, ne arra, hogy mire nem;**
- **a gyermeket vonjuk be az adaptációs folyamatba,** az ezzel kapcsolatos döntéshozatalba, az egyes adaptációs lehetőségek kiválasztásába, adott esetben kitalálásába! Nem biztos, hogy az általunk kitálatlt módszer a legkedvezőbb egy gyermek számára. Kitalálhatjuk például, hogy a látássérült gyermek az óránkon társa vezetésével fusson, de lehet, hogy számára nagyobb biztonságot jelent és nagyobb kompetenciaérzetet biztosít a fal melletti közlekedés a társaktól függetlenül. Előfordulhat az is, hogy a gyermeknek (tapasztalataiból adódóan) olyan adaptációs lehetőségek jutnak eszébe, amire mi nem is gondolunk. A **bizalmi kapcsolat kialakítása** és az **autonómia biztosítása** tehát kiemelt jelentőségű a sajátos nevelési igényű gyermekek testnevelés-oktatása, a tananyag adaptálása során.
- **Mindig a tevékenységet, aktivitást adaptáljuk a gyermekhez, ne pedig a gyermeket a tevékenységhez!**

Gordon (2010) az alábbi három alapelv betartását javasolja a testnevelés-foglalkozások adaptációjához.

- 1. A lehető legkisebb mértékben módosítsuk az aktivitást, az adaptáció a lehető legkisebb mértékű legyen!**

Nem szükséges mindig, mindent adaptálni, sok esetben a gyermekek adaptáció nélkül is hatékonyan részt tudnak venni az aktivitásban. Gyakran a gyermekek maguk is rosszul élik meg, ha bizonyos eszköz vagy szabálmódosítások kizárólag rájuk vonatkoznak.
- 2. Az adaptáció ne változtassa meg az adott tevékenység tervezett oktatási célját!**

Csörgőlabda játékot például különböző oktatási céllal játszathatunk a diákjainkkal (a látássérülés iránti érzékenyítés vagy gurítások gyakorlása cél-

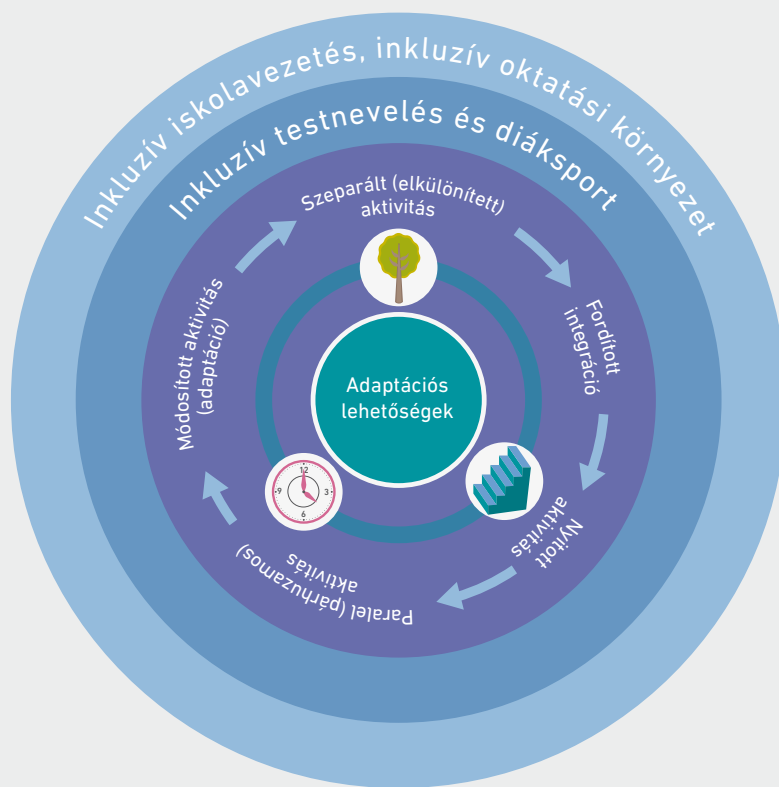
jából). Nem alkalmas azonban a játék a tipikus fejlődésű gyermekek állóképességének kisjátékokon keresztül történő fejlesztésére. Amennyiben az adaptáció nem veszi figyelembe az oktatási célt, pusztán öncélúan (egyetlen gyermek szükségletét és fejlesztését figyelembe véve) alkalmazzuk, oktatási célkitűzésünk az adaptált játék alkalmazása következtében sérülni fog a gyermekek többségénél.

- 3. Minden tanuló oktatásáért, fejlesztéséért felelősséggel tartozunk, így az adaptáció nem befolyásolhatja a többi tanuló tanulási eredményességét, tanulási folyamatát.**

Kontraproduktív lehet, ha a gyermekek úgy érzik, hogy a társuk miatt nem tudtak egy adott aktivitásban képességeiknek megfelelően részt venni. Akaratunk ellenére a tanulók ellenérzését válthatjuk ki mind a foglalkozás, mind pedig a speciális szükségletű tanuló iránt.

A fentebb ismertetett adaptációs módszerek vitathatatlanul hozzájárulnak az inkluzív oktatási környezet megteremtéséhez, **az inkluzív testnevelés** azonban nem azonos egy az egyben ezek adekvát alkalmazásával, ennél sokkal többet jelent; **egy társadalmi érték, egy közösségi kultúra képviselése a testnevelésben** (Lieberman és mtsai., 2004, Tripp és mtsai., 2007). Ezt szimbolizálja a 19.3. ábra, mely szerint az inkluzív testnevelés megvalósulásának alapvető feltétele az inkluzív értékeket közvetítő, inkluzív attitűdöt képviselő és az inklúzió megvalósulásához szükséges alapvető személyi és tárgyi feltételeket biztosító intézményi háttér, amely biztosítja a gyermek számára legoptimálisabb tantárgyi szervezeti keret és megfelelő szervezési eljárás kiválasztását a testnevelés tantárgy oktatásához, és adaptációs módszerek segítségével egyénre szabott oktatást biztosít.





19.3. ábra: Az inkluzív testnevelés és diáksport modellje

Az adaptáció átgondolt tervezés eredményeként valósul meg. Folyamatában teoretikusan négy egymásra épülő szakaszt tudunk elkülöníteni (lásd 19.4. ábra).

1. **Az oktatási folyamatot befolyásoló háttértényezők feltárása** során a „Mit?” „Ki?” „Kinek?” „Milyen körülmények között?” kérdésekre kapunk választ.

Mit? – A pedagógusnak mérlegelnie kell többek között, hogy az oktatni kívánt tananyag milyen alapegységekből (mozgáskészségekből, -összetevőkből) áll, és hogy ennek elsajátításához milyen képességek, készségek meglétére van szükség.

Ki? – Önreflexiót is kell végeznie, vajon birtokában van-e azoknak az ismereteknek, képességeknek és készségeknek, amely az adott tananyag differenciált átadásához szükségesek. (Pl. amennyiben fogyatékos gyermek vesz részt az órán, tisztában van-e az adott állapotból adódó szükségletekkel.)

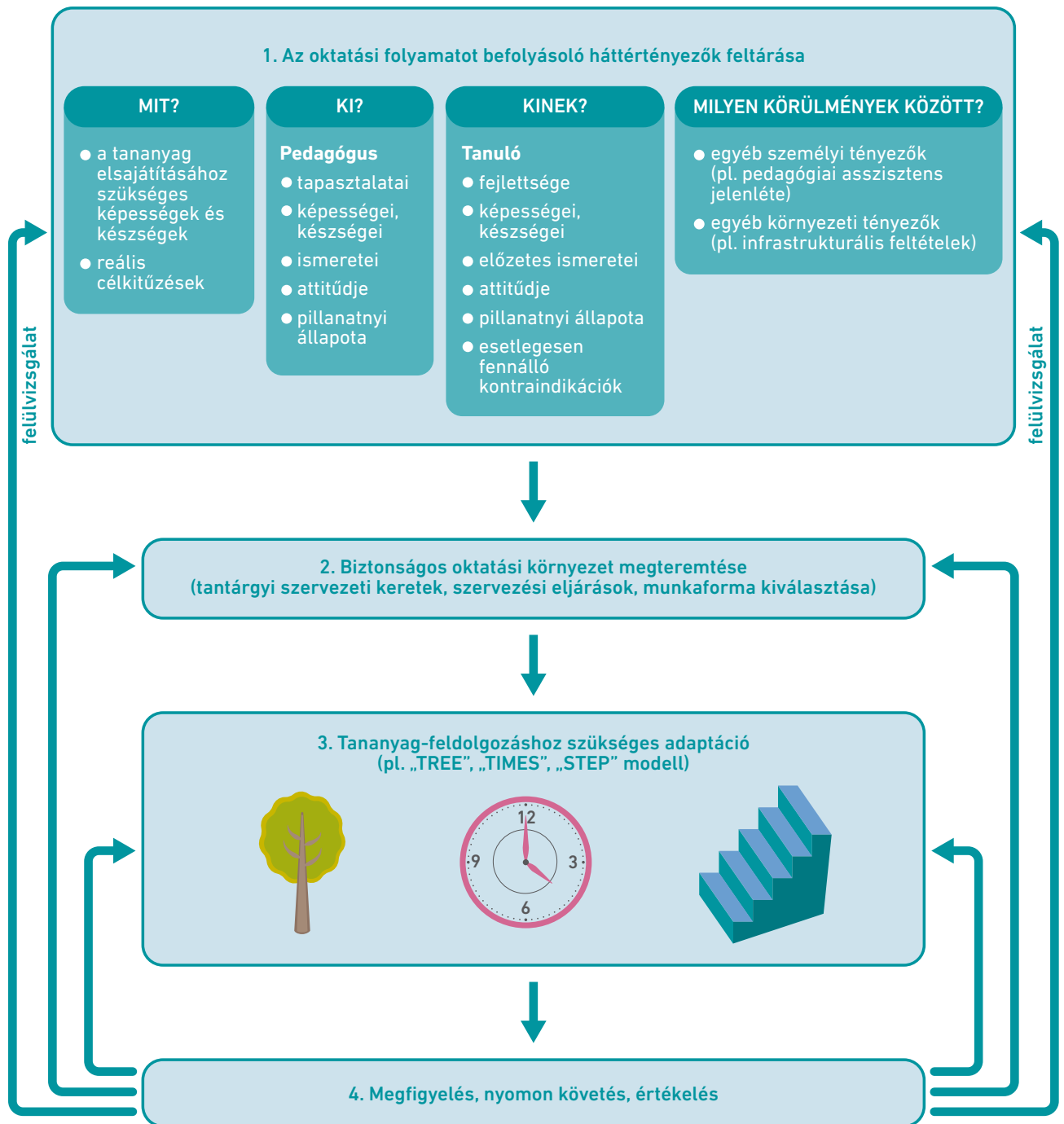
Kinek? – Fontos ismerni a tanulók általános és aktuális állapotát, fejlettségét, képességeit, készségeit stb., és az esetlegesen fennálló mozgásos kontraindikációkat is.

Milyen körülmények között? – Tudni kell, hogy milyen személyi és tárgyi, környezeti feltételek segítik vagy akadályozzák a tananyag-elsajátítást (pl. hány fős az osztály, milyen az osztályközösség, számíthatunk-e a társak általi segítségnyújtásra, pedagógiai asszisztens jelenlétére. Milyen tárgyi feltételek biztosítják a gyermekek részvételét, az egyes adaptációk megvalósítását?)

2. A fenti háttértényezők feltárását követően a „Hogyan?” kerül a fókuszba. Megtörténik az gyermek számára legoptimálisabb tantárgyi szervezeti keret, egyéni szükségletektől függően ezek megfelelő arányának kiválasztása, illetve az adekvát szervezési eljárásoknak a kiválasztása az inklúziós spektrum alapján, továbbá a tananyag-elsajátításhoz legoptimálisabb munkaforma kiválasztására is sor kerül. Mindezek hozzájárulnak a **biztonságos oktatási környezet megteremtéséhez.**

- 3. A harmadik lépésként megtörténik az adaptációs modellek alapján a megfelelő **adaptációs módszerek kiválasztása és alkalmazása**.
- 4. A folyamat végén a „Hogyan?” hatásának és eredményességének, az adaptáció megfelelőségének

folyamatos értékelése a hatékony oktatási folyamat biztosítása érdekében fontos. Ez alapján tudjuk a szükséges módosításokat folyamatosan elvégezni, a 2. és 3. szakaszban megjelenő módszereket és eljárásokat a gyakorlati tapasztalatok alapján folyamatosan változtatni.



19.4. ábra: Az adaptáció folyamata

Összefoglalás

A minőségi oktatásban, ezáltal a minőségi testnevelés és a diáksport oktatásában való részvétel minden gyermek, tanuló alapvető joga. A korszerű testnevelés-oktatás egyik jellegzetessége az inkluzivitás, mely többek között magába foglalja azon tanulásszervezési eljárások és módszertani megoldások alkalmazását, melyek minden gyermek eredményes, biztonságos és hatékony testnevelésórái részvételét biztosítják. Az inkluzív oktatási környezet megteremtését, a megfelelő foglalkoztatási keretrendszer, szervezési eljárás és módszerek kiválasztását a testnevelésórán és a diáksport-foglalkozásokon számos, a gyakorlatban is alkalmazható modell segíti.

Az inklúziós spektrum foglalkoztatási keretrendszere alapján – a gyermekek szükségleteitől és akadályozottságától függően – különböző szervezési eljárások alkalmazásával járulhatunk hozzá az inkluzív testnevelés és diáksport megvalósulásához, melyek az alábbiak:

- szeparált (elkülönített) aktivitás,
- fordított integráció,
- nyitott aktivitás,
- paralel (párhuzamos) aktivitás,
- módosított aktivitás, adaptáció.

A nemzetközi szakirodalomban közzétett, betűszóból álló adaptációs modellek (TREE, TIME, STEP) rámutatnak arra, mely tényezőket tudjuk a testnevelésórán az inkluzivitás támogatása érdekében adaptálni (pl., eszközök, szabályok, kommunikáció, mozgásforma, célkitűzés stb.).

Az inkluzív testnevelés és sport azonban nem azonos a fenti szervezési eljárások és adaptációs módszerek adekvát alkalmazásával, ennél sokkal többet jelent: egy társadalmi érték, egy közösségi kultúra képviselete a testnevelésben és sportban.

A NAT a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának is alapdokumentuma, függetlenül attól, hogy az érintett gyermekek oktatása integráltan, vagy tipikus fejlődésű társaiktól külön valósul-e meg. Hazánkban 2019/2020. tanévben a KSH adatai alapján körülbelül 81 000 főre tehető a sajátos nevelési igényű gyermekek száma, akiknek többsége (általános iskolában a tanulók 72%-a középiskolában pedig szinte minden gyermek) integrált oktatási formában tanul. A sajátos nevelési igény egy az oktatásban többlétszolgáltatásokra (habilitációs, rehabilitációs foglalkozás, tantárgy, tananyagrésztanulása alóli felmentés, értékelés alóli mentesség, stb.) jogosító diagnosztikus kategória, mely az alábbi alkategóriákat foglalja magába:

- mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi és beszéd fogyatékoság,
- autizmus spektrum zavar,
- pszichés fejlődési zavar (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar),
- több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozott fogyatékoság.

A fenti tanulók testnevelés-oktatása, testnevelés-, illetve gyógytestnevelésórába való bevonása speciális adaptációs módszerek alkalmazását teszi szükségessé. Ehhez az integrált oktatási formában tanító pedagógusok a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását végző, a sajátos nevelési igény típusának megfelelő szakon/szakirányon szakképzettséget szerzett gyógypedagógusoktól (egy-egy mozgáskorlátozottságot kiváltó kórképek fennállása esetén konduktoroktól) kérhetnek segítséget, akiket a sajátos nevelési igényű gyermekeket fogadó intézményeknek kötelességük (akár utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat útján) biztosítaniuk. Az inkluzív testnevelés-oktatás kizárólag a szakemberek közös munkájának eredményeként valósulhat meg.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Fogalmazza meg, hogy mi a legfőbb különbség az integráció és inklúzió között!
2. Mivel tudná elősegíteni a testnevelésórai inklúzió megvalósulását?
3. Mi az az inklúziós spektrum? Mondjon példát az inklúziós spektrumban megjelenő szervezeti keretek megvalósulására!
4. Az adaptációs modellek segítségével foglalja össze és mondjon példákat arra, mit lehet adaptálni egy testnevelésóra keretein belül!
5. Milyen szempontokat kell figyelembe venni az adaptációs folyamat során?
6. Gondolja át, kik tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek közé! Kitől, milyen végzettségű szakembertől tud a testnevelésoktatást végző pedagógus segítséget kérni a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelésórai inklúziójának megvalósításához?

Irodalomjegyzék a 19. fejezethez

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. Reading, England: CfBT Education Trust.
- Báthory Zoltán (2005): Differenciálás a tanulás-szervezésben. In Balogh László & Tóth László, *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht.
- Bíró Endre (Ed.) (2020). *SZAKMAI AJÁNLÁS a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf (letöltés ideje: 2021. 03. 17.)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Inklúziós index. A tanulás és részvétel támogatása az iskolákban*. (Harmadik kiadás) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. <http://www.nyitottiskolakert.hu/Inkluzios-Index/16/> (letöltés ideje: 2021. 03. 08.)
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés Sándor (Ed.) (2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek* (pp. 379-408). Budapest: ELTE BGGYF.
- Downs P. (2011). Models of Inclusion (Part 1). The Inclusion Club. <http://theinclusionclub.com/e17-models-of-inclusion-part-1/> (letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Fótiné Hoffmann Éva, Berencsi Andrea, Lénárt Zoltán, Tóthné Kálbli Katalin, & Vámos Tibor (2015). Nemzetközi kitekintés az inkluzív testneveléssel kapcsolatos kutatásokra a sajátos nevelési igényű tanulók szemszögéből. In Révész László és Csányi Tamás (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései* (pp. 177-197). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Gárdos Magda, & Mónus András (1991). *Gyógytestnevelés*. Budapest: Magyar Testnevelési Egyetem.
- Gordon, B. (2010). Inclusive physical education. In V. Green (Ed.), *Delving into diversity: An international exploration of issues of diversity in education*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Gordosné Szabó Anna (2000). A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In Illyés Sándor (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek* (pp. 331-356). Budapest: ELTE BGGYF.
- Gunda András, Pataky Orsolya, Pángor Andrea, & Somogyiné Kuti Ilona (2015). *A gyógytestnevelés szakszolgálati protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Hamar Pál, Cziráj György, & Kövesdi Orsolya (2020). *Útmutató a testnevelés tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020*. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-testnevel-es-tantargy-tanitasahoz-.pdf> (letöltés ideje: 2021. 03. 19.)

- Katona Nóra (Ed.) (2019). „A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei. Tervezet.” *Nemzeti Alaptanterv 2020*. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-sajatos-nevelesu-igenyu-tanulok-iskolai-oktatasanak-iranyelvei.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 24.)
- Katona Nóra (Ed.) (2020). *Pedagógiai és módszertani szakkifejezések gyakorló pedagógusok számára. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020*. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/pedagogiai-s-modszertani-szakkifejezesek.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 24.)
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: Disability and participation. *Sport in Society Cultures, Commerce, Media, Politics. Sport in Society, 21(1)*, 4-21.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2020). *Oktatási adatok, 2019/20*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.)
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly, 23(4)*, 390-409.
- Kudláček, M., Morgulec-Adamowicz, N., & Verellen, J. (2010). European Standards in Adapted Physical Activity. Olomouc, Czech Republic: Palacký University Olomouc. Faculty of Physical Culture. https://apa.upol.cz/images/EUSAPA_dotisk_2014.pdf (letöltés ideje: 2019. 09. 04.)
- Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 75(5)*, 37-41.
- Mohai Katalin, & Perlusz Andrea (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020*. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 24.)
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity, 2(1)*, 46-61.
- Országos Alapellátási Intézet és Országos Gyermekegészségügyi Intézet (2007). *A testnevelési kategóriába sorolás egészségügyi szempontjai. Szakmai irányelv iskolaorvosok, házi orvosok, házi gyermekorvosok, szakorvosok, védőnők, gyermekorvosok, egészségügyi szakemberek, testnevelők és gyógytestnevelők részére*. Budapest: Országos Alapellátási Intézet.
- Perlusz Andrea (2020). Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. *Educatio 29(3)*, 350-362.
- Petrie, K., Devcich, J., & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right'. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23(4)*, 345-357.
- Simon István Ágoston (2015). *A gyógytestnevelés elmélete és módszertana*. Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ.
- Tóthné Kálbli Katalin, Fótiné Hoffmann Éva, & Lénárt Zoltán (2015). Az adaptált fizikai aktivitás és az adaptált testnevelés fejlődése és jelentéstartalmának sokszínűsége a nemzetközi és hazai szinten. In: Révész László & Csányi Tamás (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései* (pp. 198-224). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78(2)*, 32-48.
- UNESCO (1994). *Salamancai Nyilatkozat és cselekvési tervzet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára*. Salamanca, Spanyolország. <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 24.)
- Valkova, H., Morisbak, I., Bianco, A., Santarelli, F., Van lent, M., & Klavina, A. (2006). Understanding adapted physical education and inclusion. In: Mieke Van lent (Ed.) (2006), *Count me in. A guide to inclusive physical activity, sport and leisure for children with a disability*. Leuven, Belgium: Education and culture. <https://www.peai.org/wp-content/uploads/2014/04/2006-Count-Me-In.pdf> (letöltés ideje: 2019. 09. 04.)
- Vezér Katalin, Andikné Sshmidt Mária, & Korélyné Törő Mária (2018). Jógyakorlat, avagy „Kéttanáros Modell” a mindennapos testnevelés rendszerében. *Sport- és Egészségtudományi Füzetek, 2(4)*, 47-53.

JOGSZABÁLYOK

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.



SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK TESTNEVELÉS- ÉS SPORTOKTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI ALAPJAI

Írta: Kálbli Katalin

A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés-oktatást befolyásoló jellegzetességei
 - Egyéb pszichés fejlődési zavar (különös tekintettel az ADHD-ra)
 - Intellektuális képességzavar (különös tekintettel az enyhe értelmi fogyatékosokra)
 - Autizmus spektrum zavar
 - Hallássérülés
 - Látássérülés
 - Mozgáskorlátozottság
 - Beszédfogyatékoság
- Módszertani javaslatok a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív testnevelés- és sportoktatásához

A 19. fejezetben az inkluzív testnevelés elméleti alapjaival és szemléletmódjával ismertettük meg az olvasót. Az alapfogalmak (SNI, BTMN) tisztázását, az érintett tanulókra a testnevelés szempontjából vonatkozó jogszabályok ismertetését követően bemutattuk azokat a modelleket (inklúziós spektrum, az adaptáció modelljei), melyek a testnevelésben és sportban az inklúzió megvalósulását támogatják. A 6. fejezetben részletesen kifejtettük a testnevelésórai differenciálás módszertani megközelítéseit, melyek hozzájárulnak az egyéni tanulási útvonalak megtalálásához, az egyénre szabott, önszabályzott tanulás

megvalósulásához és ezáltal a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív testnevelés-oktatásának megvalósulását is támogatják.

Az előző fejezetben ismertetett elméletekre építve jelen fejezet célja, hogy megismertesse az olvasót a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés- és sportoktatást befolyásoló leggyakoribb jellegzetességeivel. Erre építve olyan, a mindennapi gyakorlatban alkalmazható módszertani javaslatokat fogalmazunk meg, melyek segítik az érintett tanulók inkluzív oktatását.

20.1. Általános elvek a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés- és sportoktatásához

Az előző fejezetben láthattuk, milyen sok tényezőt figyelembe kell vennünk, ha egy adott gyermek inkluzív szemléletű testnevelésőrai vagy sportfoglalkozásokon történő részvételét biztosítani szeretnénk. Ezek közül az egyik tényező, mely az adaptáció módszereit, formáját befolyásolja maga a gyermek, az ő meglévő képességei, akadályozottságai és szükségletei, a testnevelés-oktatást befolyásoló jellegzetességei. Tudnunk kell azonban, hogy **azonos sajátos nevelési igény fennállása esetén sem beszélhetünk a gyermekek** homogén csoportjáról, hiszen a fennálló fogyatékoságok többsége különböző súlyosságú állapotot eredményez és eltérő jellegzetességekben nyilvánulhat meg. Ehhez adódnak hozzá a tipikus fejlődésű gyermekek között is tapasztalható különbségek, melyek a fejlettség, környezet, szociokulturális háttér, stb. különbözőségeiből adódnak.

A gyermekek egymástól való különbözősége ellenére megfogalmazható néhány általános elv, melyeket a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelés- és sportoktatása során figyelembe kell vennünk. A korábban, Benczúr Miklósné (2003a; 2017) által megfogalmazott elvek továbbfejlesztésével és kibővítésével az alábbiak sorolhatók fel.

- Az **inkluzivitás elve** felhívja a figyelmet arra, hogy a minőségi oktatásban, ezen belül a minőségi testnevelés-oktatásban való részvétel továbbá a sporttevékenységekben való részvétel¹ minden gyermek alapvető joga, így azt a sajátos nevelési igényű gyermekek számára is biztosítani kell – egyéni szükségletektől függően – az érintett gyermek és társai számára legbiztonságosabb tantárgyi szervezeti kereten belül, adekvát szervezési eljárások és adaptációs módszerek alkalmazása által.
- Az **élményközpontúság elve** alapján fontosnak tartjuk, hogy a fogyatékosággal élő gyermekek neve-

lési-oktatási folyamatában a mozgás ne csak terápiás eljárásként, korrekciós, illetve rehabilitációs, rehabilitációs céllal jelenjen meg. A fizikai aktivitás iránti élethosszig tartó elköteleződés alapja a pozitív motivációs környezet biztosítása (lásd 10. fejezet). Amennyiben a gyermek számára a mozgás kizárólag a „nem megfelelő, javítandó” tulajdonságainak, funkcióinak az eszközt jelenti, hosszú távon ez negatív asszociációhoz vezethet és akadályozhatja a fizikai aktivitás iránti elköteleződést. Fontos tehát, hogy a fogyatékosággal élő gyermekek testnevelés-/gyógytestnevelés- és sportfoglalkozás keretein belül megvalósuló aktivitása a tipikus fejlődésű gyermekekkel azonos funkciót töltsön be, középpontjában a játékosság és élményközpontúság álljon.

- A **fogyatékoságspecifikusság elve** alapján a fogyatékoság típusának, az akadályozottság fajtájának és mértékének, a fogyatékoságból adódó egyéni jellegzetességeknek a figyelembevételre elengedhetetlen a tanítási folyamat tervezése során.
- A **rehabilitációs irányultság elve** alapján a testnevelés és sportfoglalkozás mozgásanyaga ne tartalmazzon a mozgás- és/vagy egészségi állapotra károsan ható mozgásanyagot, alkalmazkodjon a gyermek által használt segédeszközökhöz (lásd gyógyászati, rehabilitációs segédeszközök) és feleljen meg a prevenció, a korrekció és a kompenzáció integrált alkalmazása elvének. Ez alapján járuljon hozzá mind a mozgásszegény életmódból adódó betegségek és elváltozások, mind pedig az adott fogyatékoságból adódó másodlagos károsodások kialakulásának megelőzéséhez, támogassa a mozgásszervi elváltozások korrekcióját és a károsodott vagy hiányzó funkciók kompenzációját.
- A **differenciált foglalkoztatás és adaptáció elve** felhívja a figyelmet a tanulók közötti különbségek,



¹lásd: 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.

egyéni szükségletek figyelembevételére és arra, hogy megfelelő módszerek alkalmazásával (lásd: adaptációs modellek – 19.6. fejezet) mindig a tevékenységet illesszük az adott tanulóhoz, ne pedig a tanulót a tevékenységhez.

- A **választhatóság elve** egyrészt utal arra, hogy az esetlegesen fennálló kontraindikációk (az adott egyén számára ellenjavallt mozgásanyagok), továbbá a biztonságos feladatvégzés érdekében bizonyos tananyagrészek elsajátítása, egyes mozgásformák végrehajtása alól a gyermeket mentesíteni kell. Az elv utal továbbá arra, hogy a tanuló bevonása az adaptációs folyamatba elengedhetetlen fontosságú, mely akár a legmegfelelőbb tantárgyi szervezeti keret (pl. testnevelés, gyógytestnevelés, mozgásnevelés, illetve az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozás keretein belül megvalósuló mozgásfejlesztés), valamint a tanórán alkalmazott szervezési eljárás (lásd: inklúziós spektrum – 19.5. fejezet) és adaptációs módszer kiválasztására is kiterjedhet.
- A **továbbfejlődés és sportági lehetőség elve** alapján a fogyatékossgal élő tanulók testnevelés-oktatásában is meg kell jelennie az egészségtudatos életvezetés kompetenciája kialakításának, mely hosszú távon megteremti a fizikai aktivitás iránti igényt, továbbá a tehetséggondozásnak, azaz a tanulók versenysport felé történő irányításának.
- A **teammunka elve** áthatja a fenti elvek megvalósulását, és felhívja a figyelmet arra, hogy a fogyatékos gyermekek minőségi testnevelés-oktatásában a gyógypedagógus (egyres mozgáskorlátozottságot eredményező kórformák esetén konduktor) és a testnevelést/gyógytestnevelést tanító pedagógus (tanító, testnevelő tanár, gyógytestnevelő tanár) közös munkája elengedhetetlen fontosságú. A teamnek azonban nemcsak ők a tagjai, az érintett gyermek, illetve az ő tágabb környezetének (szülő, osztályfőnök stb.) bevonása az adaptáció folyamatába ugyancsak fontos. Csak a közös együttműködés eredményeként valósulhat meg a gyermek biztonságos részvétele a

testnevelés-foglalkozáson (Tóthné és Fótiné, 2015). Az elv gyakorlati megvalósulását a köznevelési törvény is támogatja, hiszen – ahogy erre a 19. fejezetben utaltunk – minden oktatási intézményben, ahol sajátos nevelési igényű gyermek tanul, az adott intézmény kötelező jelleggel foglalkoztat a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógust (vagy konduktort), aki felé a testnevelést tanító pedagógus kérdéseivel bizalommal fordulhat.



FONTOS!

A diákok azonos diagnosztikus (SNI-) kategóriákba történő besorolása, az azonos strukturális vagy funkcionális károsodás fennállása is nagyon különböző egyéni szükségleteket, oktatásmódszertani megközelítést igényelhet. Az egyéni sajátosságok egyetlen tanuló esetében sem hagyhatók figyelmen kívül.

Annak érdekében azonban, hogy a gyakorlatban is alkalmazható módszereket és eljárásokat fogalmazzunk meg, a következő fejezetekben az adott fogyatékossgai (SNI-) kategória gyakori – testnevelés- és sportoktatást befolyásoló – jellegzetességeit foglaljuk össze, és javaslatot teszünk arra, hogyan tudjuk az adott jellegzetességgel bíró tanuló foglalkoztatását biztosítani.

Az alábbi összefoglalás a terjedelmi korlátok miatt nem teljes körű, csak a leggyakoribb jellegzetességek összefoglalására törekedtünk. Az idegen nyelvű publikációk mellett több magyar nyelvű kiadvány (Benczúrné, 2003a; Benczúrné, 2003b; Benczúrné 2017, Kälbli, 2019; Kaj és mtsai., 2019) és oktatásügyi, illetve az oktatást támogató dokumentum (Irányelvek; Barthel, 2020; Bodorné, 2020; Márkus, 2020; Mohai és Csákvári, 2020; Pajor és Somorjai, 2020; Péntek-Dózsa, 2020; Sós, 2020; Őszi, 2020; Szekeres, 2020) is további iránymutatásul szolgálhat az inkluzív oktatás gyakorlati megvalósíthatósága iránt érdeklődő pedagógusok számára.

20.2. Egyéb pszichés fejlődési zavar, ADHD

Hazánkban az integrált oktatási formában tanuló diákok között legmagasabb arányban az **egyéb pszichés fejlődési zavarral** diagnosztizált tanulók fordulnak elő (KSH, 2020). Az egyéb pszichés fejlődési zavar egy nagyon heterogén diagnosztikus kategória. Az elnevezés magába foglalja a **súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarokat**. A kategóriába soroljuk egyrészt az idegrendszeri fejlődési zavarokat, melyekbe az **ADHD** („Attention Deficit Hyperactivity Disorder”, magyarul: figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar) és a **specifikus tanulási zavar** (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) is beletartozik, másrészt a **magatartás-szabályozás más zavarait** is (Katona, 2019, továbbiakban: Irányelvek).

AZ EGYÉB PSZICHÉS FEJLŐDÉSI ZAVAR ALAPJÁN SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKRA JELLEMZŐ TÜNETEK² (Irányelvek; Mohai és Csákvári, 2020 nyomán)

Esetlegesen fennálló jellegzetességek:

- az idegrendszer csökkent terhelhetősége;
- fáradékonyság;
- a pihenés, egyedüllét iránti nagyobb igény;
- a változások iránti fokozott érzékenység;
- könnyebb szenzoros túlterhelődés, a zaj nehezebb tűrése;
- a várakozás és kivárási nehézsége;
- ingadozó aktivációs szint;
- nyugtalanság.

Nehézséget jelenthet számukra:

- a mások arckifejezésének, gesztusának, testbeszédének, beszédhangsúlyának, -hangerejének értelmezése;
- mások érzelmeinek leolvasása, ami a pedagógus számára a gyermek viselkedésének félreértelmezéséhez és fegyelmezési problémák kialakulásához vezethet.

A fentiek következtében az érintett gyermekek fokozottan igénylik a tevékenység kereteinek és a szabályoknak a pontos, érthető meghatározását, követhetőségét, a pozitív visszajelzést és megerősítést, a dicséretet. A társas interakciók nehezítettsége akadályozhatja a megfelelő kortárskapcsolatok kialakítását is, melyekre a testnevelésórán alkalmazott kooperatív feladatok és játékok pozitív hatást gyakorolhatnak.

Egyes károsodások esetén gyakran komorbid állapotok (társuló betegségek, elváltozások) is fennállnak. A tanulási zavar és az ADHD gyakran fejlődési mozgáskoordinációs zavarral (developmental coordination disorder, DCD) jár együtt, amely mellé nyelvfajlódási zavar is társulhat (Zwicker és mtsai., 2012, Lange, 2018).

A **fejlődési mozgáskoordinációs zavar** – más néven diszpraxia (Pető, 2020) – olyan állapot, melyet ép övezetű intellektus mellett, neurológiai zavar fennállása nélkül, a motoros koordináció olyan mértékű zavara jellemez, amely a mindennapi élettevékenységek életkornak megfelelő minőségű végrehajtását is akadályozza (Zwicker és mtsai., 2012; Caçola és Lage 2019). A BNO-10 „Ügyetlen gyerek szindróma”-ként írja le az állapotot és F82 kóddal a motoros funkció specifikus fejlődési rendellenességei közé sorolja (Népjóléti Minisztérium, 1995). Az érintett gyermekek a testnevelés szempontjából kiemelt figyelmet és differenciált oktatást igényelnek, mivel számos szakirodalom bizonyítja, hogy a motoros készségek alacsony fejlettségi szintjével járó állapot mind a fittségi állapotra, mind pedig a fizikai aktivitásra negatív hatást gyakorol (Rivilis és mtsai., 2011).

Fontos hangsúlyoznunk – ahogy erre az Irányelvek is felhívja a figyelmet –, hogy míg a magatartásszabályozási zavarok háttérben az idegrendszer biológiai sérülékenysége és a rossz környezeti feltételek (pl. elégtelen bánásmód, tartósan magas, extrém stressz) állnak, az **idegrendszeri zavarok (ADHD, specifikus**



² A felsorolt tünetek változatos mértéken és formában jellemzik az egyéb pszichés fejlődési zavar SNI-kategóriába sorolt gyermekeket, hiszen a kategóriába többféle különböző diagnózis beletartozik. A táblázatban felsorolt jellegzetességek ezért csak tájékoztató jellegűek, területi korlátok okán nem specifikusak a kategóriába tartozó különböző diagnózisokra nézve.

tanulási zavar) nem a környezet, illetve nem a nem megfelelő nevelés hatására alakulnak ki, hátterükben eltérő idegrendszeri fejlődés áll (Friedman és Rapoport, 2015).

Az egyéb pszichés fejlődési zavar diagnosztikus kategórián belül az idegrendszeri fejlődési zavarok körébe tartozik az **ADHD**, amely az iskoláskorú gyermekek kb. 5%-át érinti (Mohai és Csákvári, 2020), világszinten a gyermekek körében való előfordulása 0,1–8,1%-ra tehető (ADHD Institute, 2021).

Attól függően, hogy a figyelemzavar, hiperaktivitás és impulzivitás – mint az állapotot jellemző tünetek – közül melyik fennállása dominál, három jellegzetes megjelenési formáját tartják számon (Sagvolden és mtsai., 2005; Mohai és Csákvári, 2020).

- Az egyik forma a **figyelemzavar** („attention deficite disorder”), melyhez motoros nyugtalanság és impulzivitás nem társul,
- másik formájában a **hiperaktivitás és impulzivitás** dominál,
- harmadik formájában pedig **mindhárom tünet együttesen jelenik meg**.

A **figyelemzavar** szervezetlenségben, koncentrációs nehézségben nyilvánul meg (pl. a gyermek nem hallja meg, amit mondanak neki), az **impulzivitás** az önkontroll hiányát eredményezi (pl. mások félbeszakítása, késleltetés nehézsége, gyakori kifakadás), a **hiperaktivitás** pedig életkornak nem megfelelő mértékű, túlzott motoros nyugtalanság formájában tapasztalható.

Háttérben a központi idegrendszer bizonyos területeinek és funkcióinak eltérő fejlődése, illetve agyi érési késés áll, mely a végrehajtó funkciók (tervezés, döntés, gátlás, váltás, hibák felismerése, különböző ingerek figyelmen kívül hagyása, problémamegoldás, munkamemóriára stb.) működésére és a figyelemre is negatív hatással van (Sagvolden és mtsai., 2005, Mohai és Csákvári, 2020).

Az ADHD legjellemzőbb, a tanulási teljesítményt és a viselkedésszervezést befolyásoló tünetei az alábbiak (Mohai és Csákvári, 2020):

- szétszórtság, feledékenység;
- a figyelem könnyű elterelhetősége, huzamosabb ideig történő fenntartásának nehezítettsége;
- az egymást követő utasítások megjegyzésének nehézsége;
- a feladatok megfelelő sorrendjének kialakítási problémái és a véghezvitel nehézsége;
- saját holmik gyakori elhagyása;
- mások félbeszakítása, mérlegelés nélküli beszéd és cselekvés, ami gyakran inadekvátnak vagy erőszakosnak is tűnhet;
- az önszabályozás és önirányítás nehézségei;
- a célorientált cselekvés tervezése, kivitelezése;
- az érzelmek szabályozásának nehézsége;
- az időérzékelés érintettsége;
- az alacsony frusztrációs tolerancia és a nehéznek érzett feladatok feladása.

Mindezen funkcióavarok tanulási nehézségeket, viselkedészavart és érzelmi problémákat eredményezhetnek, továbbá negatívan hatást gyakorolhatnak az énképre és önértékelésre (Mazzone és mtsai., 2013). Ugyanakkor építeni tudunk az oktatás során ezen gyermekek kreativitására és kíváncsiságára (Mohai és Csákvári, 2020).

Az ADHD-val diagnosztizált személyeknél magas arányban (kb. 65%-ban) jellemző társuló elváltozások, zavarok fennállása, mint például a diszlexia, fejlődési koordinációs zavar (DCD), Tourette-szindróma, autizmus spektrum zavar, illetve autisztikus vonások, oppozíciós zavar, drogabúzus, depresszió, szorongás, bipoláris zavar (Farkas, 2005; Holden és mtsai., 2013; Jarrett és mtsai., 2016). Gyakran társul az állapothoz alvászavar, mely fokozott fáradékonyságot és alacsonyabb energiaszintet eredményezhet, ami befolyásolhatja a testnevelésórai aktív részvételt, továbbá a fáradtság súlyosbítja az állapottal együttjáró tüneteket, a tanulási, érzelmi és viselkedéses problémákat (Glover és Horner, 2017).



FONTOS!

ADHD-s gyermekeknél a fáradtság hiperaktivitásban is megnyilvánulhat, melyet ha tévesen túlzott energiának értékelünk, és tovább fárasztjuk a gyermeket, az ADHD specifikus tünetei fokozódhatnak. A látszólag energiával teli gyermek túlfárasztása tehát tünetfokozó hatású, így erre fokozottan oda kell figyelni!

Az ADHD-val diagnosztizált tanulók számára a testmozgás és fizikai aktivitás jelentősége nemcsak a mozgáskészségek és fittségi állapot fejlesztése, továbbá az egészséges életvezetés kompetenciájának elsajátítása szempontjából óriási, hanem terápiás, az ADHD tüneteit enyhítő hatásáról is egyre több evidenciaalapú ismerettel rendelkezünk (Glover és Horner, 2017). Kutatási eredmények szerint az ADHD-s gyermekeknél a fizikai aktivitás pozitív hatással van a figyelemre, a viselkedésre, a szociális készségekre, az iskolai teljesítményre, és pozitívan befolyásolja az ADHD tüneteinek klinikai súlyosságát (Wigal és mtsai., 2013). Csökkenti a stresszt, a szorongást és a depressziót (Archer és Kostrzewa, 2012). Amellett, hogy javítja a gyermekek fittségi állapotát és fejleszti motoros készségüket, a gyermekek otthoni és iskolai viselkedését, továbbá kognitív funkcióit (információfeldolgozás) is pozitívan befolyásolja (Verret és mtsai., 2012). Rövid, tizenkét hetes asztalitenisz-program hatására is a motoros készségek fejlődését és a végrehajtó funkciók javulását regisztrálták a kutatók (Pan és mtsai., 2019). Bár az eredmények biztatóak, kevés evidenciaalapú bizonyítékkal rendelkezünk arról, hogy milyen típusú, intenzitású és időtartamú aktivitással érhetünk el hosszú távú hatásokat ezen gyermekek tüneteinek csökkentésében, funkcióik javításában (Wigal és mtsai., 2013).

Bár a fizikai aktivitás pozitív hatásai ismertek és bizonyítottak, az ADHD-val diagnosztizált gyermekek testnevelés-foglalkozásokba való bevonása a többi tantárgyhoz viszonyítva nagyobb kihívás elé állítja a pedagógusokat. A gyermekeket különböző variációkban jellemző

fentebb leírt tünetek okán a balesetveszély kockázata fokozott, a biztonságos tanulási környezet megteremtése – melyet minden tanuló számára biztosítani kell – kiemelt figyelmet és speciális szervezést igényel. Az ADHD-s gyermek számára a legnagyobb nehézséget a testnevelésórán az jelenti, hogy a többi órához viszonyítva: több a zavaró, figyelemelterelő tényező, az óra (kiszámíthatóság szempontjából) kevésbé strukturált és esetlegesen több gyermek van egy térben (pl. több osztály a tornateremben). Mindezek a tényezők fokozottan kiválthatják az ADHD-specifikus viselkedést; az impulzivitást, a hiperaktivitást, a bomlasztó viselkedést, figyelmi problémákat és a szociális készségekben mutatott gyengeséget (Higgins és mtsai., 2018).

A 20.1. táblázatban azokat – az ADHD-s gyermekeket gyakran jellemző tünetekre reagáló – módszertani javaslatokat foglaltuk össze, melyek ezen gyermekek testnevelésórai biztonságos részvételét segíthetik (Bishop és Block 2012; Glover és Horner, 2017; Higgins és mtsai., 2018). Az összegzett javaslatok az egyéb pszichés fejlődési avarral küzdő tanulók további alcsoportjai és a BTMN tanulók számára is hasznosak lehetnek, alkalmazásuk ugyanakkor a tipikus fejlődésű gyermekek minőségi oktatásban való részvételét is támogathatja.

ÓRATERV MEGJELENÍTÉSÉNEK PÉLDÁJA (KIFÜGGESZTHETŐ PLAKÁT)

8:00	Érkezés a tornaterembe
8:05	Bemelegítés
8:10	Szerek és eszközök kipakolása
8:15	Labdás kisjátékok
8:35	Szerek és eszközök elpakolása
8:40	Óra értékelése

ÉRINTETT TERÜLET, FUNKCIÓ, AZ ADHD JELLEGZETES TÜNETEI	MÓDSZERTANI ÉS ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK
<p>Figyelmzavar, hosszan tartó koncentráció akadályozottsága, könnyen elterelődő figyelem</p> <p>Keretek és szabályok meghatározása iránti fokozott igény</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elterelő ingerek (pl. plakát a falon) minimalizálása. ● Koncentráció segítése figyelemfelhívással (vizuális/auditív jelzés). ● Egyezményes jelzés kialakítása az aktivitás megkezdésére és leállítására. ● Érintett gyermek első sorban, középben, tanárhoz közel való elhelyezkedése. ● Gyermek megérintése magyarázat során a figyelemfelkeltés érdekében. ● Eszközök és szerek rendezettsége a szertárban és a tornateremben, megfelelő öltözői rend. <ul style="list-style-type: none"> ○ Gyakran használt szerek és eszközök felcímkézése a szertárban. ○ Leggyakrabban használt szerek és eszközök szertár bejáratához közeli elhelyezése. ○ A testnevelésórán aktuálisan nem használt szerek és eszközök elpakolása, látótéren kívülre való helyezése, elterelő ingerek minimalizálása. ○ Szerek kiosztása csak az instrukcióadást, szabálymagyarázatot követően. ● Új, korábban nem használt eszközzel való szabad játék biztosítása a kötött feladatok használata előtt.
<p>Figyelmzavar, koncentrációs nehézség</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Rövidebb terhelési idő, több szünet beiktatása. ● Feladatok megértésének folyamatos ellenőrzése.³ ● Együttes munkaformában végzett gyakorlás helyett kiscsoportos vagy egyéni munkaforma preferálása.
<p>Hiperaktivitás, impulzivitás</p> <p>Késleltetés, kivárás nehézsége</p> <p>Dühkitérés, bomlasztó viselkedés, agresszivitás</p> <p>Rendezettség, szabályok iránti igény</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A foglalkozás fokozott strukturálása, órai „üresjáratok” minimalizálása. ● Várakozási időt csökkentő munkaformák alkalmazása. ● Szabályok egyértelmű meghatározása és következetes betartatása (pl. annak pontos kijelölése, hogy hova mehet, és hova nem mehet a gyermek az adott feladat végrehajtása során). ● Az óra strukturálását segítő rutinek beépítése a foglalkozásba (pl. kijelölt állandó várakozási hely, óra felépítésének, feladatainak vizualizálása, falra való kiragasztása). ● Feladatvégzés során a gyermekek pontos elhelyezkedésének meghatározása, munkaterületének kijelölése jól látható vizuális jelzésekkel (pl. talajra rajzolt vagy ragasztószalaggal kijelölt területen való elhelyezkedés az egy helyben végezhető gyakorlatok során). ● Várakozással járó gyakorlatok során a várakozási helyek kijelölése olyan távolságban, hogy ezzel megakadályozzuk a gyerekek fizikális kontaktusba kerülését. ● A tanulók feladatvégzési helyének kijelölése során törekedés a rendezett alakzat kialakítására (pl. egyenletes területek kijelölése sorokban). ● Minimális stresszel járó, az alapvető mozgáskészségek fejlesztésére fókuszáló egyszerű feladatok preferálása a sikerélmény biztosítása érdekében. ● A szorongás és agresszív viselkedés elkerülése érdekében versengő feladatok helyett a kooperatív feladatok preferálása, a társakkal való együttműködés akadályozottsága és agresszív viselkedés esetén a versengéses csapatjátékok mellőzése. ● Rövidebb időtartamú (5-15 percig tartó) aktivitások preferálása a hosszabb időintervallumú aktivitásokkal szemben. ● Egy elkülönített (ingerszegény) tér kijelölése a gyermek számára a tornatermen belül, ahova szükség esetén el tud vonulni a feszültség levezetése céljából. ● Helyes, illetve elvárt viselkedés megerősítése, jutalmazása.
<p>Alacsony frusztrációs tolerancia</p> <p>Társas interakciók nehezítettsége, szociális készségek gyengesége</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Versengő feladatok helyett kooperativitást igénylő játékok és feladatok előtérbe helyezése. ● Társakkal való versengés helyett saját rekordok legyőzése, egyéni teljesítmény felülmúlása. ● Időkényszer alatt végzett feladatok kerülése. ● Feladatvégzés egyéni munkaformában.

20.1. táblázat: Módszertani javaslatok az ADHD-val diagnosztizált tanulók testnevelés- és sportfoglalkozásához



Erről részletesen írtunk a 6.4. alfejezetben.

Egymást követő utasítások megjegyzésének és véghezvitelének nehézsége, a szerialitás érintettsége	<ul style="list-style-type: none"> ● Tevékenységek lépésekre bontása, lépések egymásutániságának és az időkereteknek a pontos meghatározása. ● Információátadás több érzékszervi csatorna bevonásával (vizuális, auditív, kinezetikus, taktilis).
Időérzékelés zavara, késleltetés, kiválás nehezítettsége	<ul style="list-style-type: none"> ● Időkeretek pontos meghatározása a foglalkozás során (az egyes feladatok vonatkozásában is). ● Falióra felszerelése a tornaterem jól látható pontjára.
Fejlődési koordinációs zavar (DCD)	<ul style="list-style-type: none"> ● Differenciált tanulásszervezéssel⁴ sikerélmény biztosítása, kompetenciaérzet kialakítása. ● Alapvető mozgáskészségek megszilárdítása, gyakorlása akár egyéni munkaformában. ● Egy adott mozgáskészség gyakoroltatása sokszor, sokféleképpen. ● Időkényszer alatt végzett feladatok kerülése, mivel ezek rontják az eleve gyenge mozgáskoordinációt.
Gyengébb munkamemória, szerialitás érintettsége	<ul style="list-style-type: none"> ● Rövid instrukciók, egyszerre egy utasítás megfogalmazása. ● Összekapcsolódó feladatok esetén (pl. gimnasztika gyakorlatlánc, összekapcsolt torna-gyakorlatelemek) rövidebb, kevesebb ütemből vagy elemből álló gyakorlatsorok alkalmazása a kudarcélmény elkerülése érdekében. ● Azonnali visszajelzés, hibák azonnali, közvetlen javítása több érzékszervi csatornán (vizuális, akusztikus, taktilis) keresztül. ● Vizuális megsegítés (pl. feladatkártyák) alkalmazása.
Feladathelyzetben a szükséges megoldási lépések megtervezésének és megfelelő sorrendben való végrehajtásának nehézsége	<ul style="list-style-type: none"> ● Kisebb komplexitású, egyszerűbb feladatok alkalmazása. ● Komplexebb döntést, taktikai gondolkodást igénylő feladatok esetén szabályok egyszerűsítése, döntési lehetőségek számának minimalizálása, fokozatos növelése. ● Mozdásvariációk egyszerűsítése, kevesebb mozgásvariáció kialakítása a gyakorlatban.
Alvászavarok, fáradékonyság	<ul style="list-style-type: none"> ● Túlfárasztás elkerülése, stresszoldó és relaxációs technikák alkalmazása a testnevelésóra keretein belül. ● Rövidebb terhelési idő, hosszabb pihenőidő az egyes feladatok között.
Elkerülő viselkedés, kudarc anticipálása	<ul style="list-style-type: none"> ● Új feladatok bevezetése előtt jól ismert, sikerélményt biztosító feladatok végeztetése. ● Bemelegítés, ráhangolódás sikerélményt nyújtó gyakorlatokkal. ● Versengő feladatok helyett együttműködést igénylő, kooperatív feladatok preferálása. ● Pedagógus megértő, türelmes, empatikus attitűdje. ● Folyamatos pozitív visszajelzések, bátorítás.
Gyakoribb szenzoros túltelítődés	<ul style="list-style-type: none"> ● Elvonulásra alkalmas terület kijelölése.
Strukturált helyzetek és világos szabályok iránti fokozott igény	<ul style="list-style-type: none"> ● A tanítási óra feladatainak ismertetése az óra elején, az egyes feladatok szimbólumainak kiragasztása a falra, elvégzett feladatok eltávolítása. ● Az óra időtervének kiragasztása a tornaterem falára (lehetőség szerint a tornaterem bejáratához közel, jól látható helyre (lásd „Az óraterv megjelenítésének példája” a 705. oldalon). ● Szabályok lefektetése az aktív órakezdéshez kapcsolódóan, aktív órakezdés strukturálása, ritkább alkalmazása. ● Jelzések (pl. vizuális, akusztikus) következetes használata (pl. más jelzés a feladat végén, magyarázat előtt, az elvártak nem megfelelő viselkedés esetén: zeneszó, sípszó, taps, kézfeltartás, stb.).



20.3. Intellektuális képességzavar (értelmi fogyatékos)

A pszichológiában és a gyógypedagógiában használatos definíciók értelmében az intellektuális képességek érintettsége (értelmi fogyatékos) fennállása esetén **intellektuális képességzavarról** beszélünk, melynek súlyosság szerinti klasszifikációja az Amerikai Pszichiátriai Társaság („American Psychiatric Association”, APA) szerint: **enyhe** ($50 < IQ < 75$), **mérsékelt** ($35 < IQ < 55$), **súlyos** ($20 < IQ < 40$), **igen súlyos** ($IQ < 25$) (Csákvári és Mészáros, 2012). Integrált oktatási formában a fenti alkategóriák közül jellemzően az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatása zajlik, így a terjedelmi korlátokat figyelembe véve jelen fejezetben csak az őket leggyakrabban jellemző, a testnevelés- és sportoktatást befolyásoló sajátosságok, módszertani és adaptációs lehetőségek ismertetésére vállalkozunk.

Az Irányelvek alapján az „enyhén értelmi fogyatékos tanulók gyógypedagógiai értelemben a tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a tartósan kedvezőtlen környezeti hatások miatt a neurológiai érés lelassulása

folytán tartós, átfogó tanulási problémákat mutatnak” (Irányelvek, 271.o)

Fejlődésük és képességszintjük tekintetében heterogén csoportot alkotnak, változatos mértékű és egyedi kombinációkban megjelenő érzékszervi, motorikus, beszédfejlődési, viselkedési stb. rendellenességek (például figyelem-összpontosítás, téri tájékozódás, finommotorika, bonyolultabb gondolkodási folyamatok, kommunikáció, szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései) jellemzik őket (Szekeres, 2020). A testnevelés-foglalkozáson való részvétel és ezáltal a megfelelő fizikai állapot elérése kiemelt feladat esetükben a felnőttkori esetleges fizikai munkavégzés lehetőségeinek megteremtése érdekében (Horváth és Barthel, 2003, Szekeres, 2020). Ennek biztosításához szolgálhat támpontul a 20.2. táblázat, mely az enyhén értelmi fogyatékos tanulók testnevelés-oktatást befolyásoló jellegzetességeit az ehhez alkalmazkodó módszertani és adaptációs lehetőségeket összegzi (Sugden és Keogh, 1990, Horváth és Barthel, 2003; Capio és mtsai., 2013; Chiviawosky és mtsai. 2013, Kálbli, 2019; Kaj és mtsai., 2019; Szekeres, 2020).

ÉRINTETT TERÜLET, FUNKCIÓ, AZ ENYHE ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG JELLEGZETES TÜNETEI	MÓDSZERTANI ÉS ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK
Verbális tanulási képesség, beszédértés alacsonyabb szintje	<ul style="list-style-type: none"> ● Verbális információk lassabb tempóban való közlése, egyszerű közlések. ● Beszéd megértésének vizuális támogatása (pl. feladatkártyák, bemutatás). ● Bemutatás és vezetékes mozgásvégrehajtás alkalmazása.
Szókincsbeli hiányosságok	<ul style="list-style-type: none"> ● Rövid, egyszerű közlések és utasítások. ● Verbális úton közölt információk vizuális úton történő megerősítése (pl. bemutatás, feladatkártya, rajzírás verbális instrukció melletti, kiegészítő alkalmazása). ● Meggyőződés a feladat gyermek általi megértéséről.

Roszsabb mozgáskoordináció, gazdaságtalanabb mozgáskivitelezés, gyorsabban bekövetkező fáradás	<ul style="list-style-type: none"> ● Terhelés-pihenés optimális aránya (rövidebb terhelési idő, több közbeiktatott szünet).
Szomatikus és motoros fejlődés késése, gyengébb fittségi állapot	<ul style="list-style-type: none"> ● Azonos naptári életkorú társakkal való összehasonlítás elkerülése, egyéni fejlettségi állapot figyelembevétele a differenciálás során. ● Terhelés-pihenés idejének optimalizálása (rövidebb terhelési idő). ● Hosszabb időintervallum biztosítása az alapvető mozgáskészségek megszilárdítására.
Rövid és hosszú távú emlékezet problémái, a tanulás kisebb hatékonysága	<ul style="list-style-type: none"> ● Helyes végrehajtás, kiadott feladat többszöri bemutatása, több érzékszervi csatornán keresztül történő tudatosítása. ● Adott, elsajátítandó mozgások rendszeres, visszatérő gyakorlása. ● Magasabb ismétlésszámmal történő gyakorlás. ● Azonnali visszajelzések szükségessége. ● Foglalkozás „ritualizálása”. ● Egyszerre egy instrukció adása, egyszerű mondathasználat. ● Szándékosan lecsökkentett hibázási lehetőségek melletti mozgástanulás feltételeinek biztosítása.⁵ ● Új ismeretek bevezetésének fokozatossága, ismert elemekhez való kapcsolása.
A tanult képességek újszerű – megszokott helyzettől eltérő – helyzetekben történő nehezebb alkalmazása	<ul style="list-style-type: none"> ● Hosszabb idő biztosítása az új mozgásformák elsajátítására. ● Kis szabadsági fokú, egyszerű mozgások hosszabb ideig történő gyakoroltatása. ● A mozgástanulás első, kezdeti szintjén javasolt módszertani megfontolások alkalmazása.⁶
Nehezített érzélem- és viselkedésszabályozás, játékszabályok betartásának nehézsége	<ul style="list-style-type: none"> ● Versengő feladatok helyett kooperativitást igénylő játékok és feladatok előtérbe helyezése. ● Játékszabályok egyszerűsítése.
Észlelési zavarok (proprioceptív, kinesztetikus, auditív, vizuális észlelés zavara)	<ul style="list-style-type: none"> ● Külső fókuszú instrukciók, feladatok preferálása a belső fókuszú instrukciókkal szemben. ● Testrészek helyzetének, illetve a mozgásészlelés tudatosítása érdekében: <ul style="list-style-type: none"> ○ izomérzet kialakítása izometriás mozgásokkal, feszítés-lazítás és erőadagolás megéreztetése az adott feladatvégrehajtás előtt; ○ vezetékes mozgásvégrehajtás. ● Kényszerítő helyzetek alkalmazása. ● Megerősítés több érzékszervi csatornán keresztül: <ul style="list-style-type: none"> ○ verbális instrukciók, korrekció mellett taktilis segítségadás, vezetett mozgásvégrehajtás (pl. nem csak mondjuk, hogy „Nyútsd ki a karod!”, hanem odalépünk a tanulóhoz, és vezetjük a mozgást, megéreztetjük a kívánt mozgásvégrehajtást); ○ akusztikus jelzés vizuális jellel való megtámogatása (pl. sípszó mellett karjelzés alkalmazása); ● tükör előtti gyakorlás.
Egyensúlyzavar	<ul style="list-style-type: none"> ● A biztonságos környezet megteremtése és a baleset-megelőzés érdekében: <ul style="list-style-type: none"> ○ az alátámasztási felület növelése; ● feladatvégrehajtás alacsonyabb színen (pl. gerenda helyett pad szélesebb felén), a szer alatt/mellett puha felület (szőnyeg) biztosításával az egyszerűbb feladatok során is.
Alacsonyabb motivációs szint	<ul style="list-style-type: none"> ● Figyelemfelkeltés, ráhangolás az óra elején, foglalkozás „ritualizálása”, menetének ismertetése. ● Azonnali visszajelzések, buzdítás. ● Kitzűzött cél beláthatósága, teljesítmény elismerése, pozitív légkör fenntartása. ● Kudarcélmények „elkerülése”.
Kíváncsiság, kreativitás	<ul style="list-style-type: none"> ● Meghatározott kereteken, egyértelmű szabályok mellett az autonómia támogatása.

20.2. táblázat. Módszertani javaslatok az enyhén értelmi fogyatékos tanulók testnevelés- és sportfoglalkozásához



Erről részletesen a 7.2. alfejezetben írunk.



Erről részletesen írunk az 5.3. alfejezetben

A fenti jellegzetességek mellett figyelemmel kell lennünk arra is, hogy értelmi fogyatékos személyeknél (a tipikus fejlődésű személyekhez viszonyítva) nagyobb a túlsúly, a veleszületett szívhibák, a tüdő rendellenességeinek és – Down-szindrómás személyek esetén – az atlantoaxiális instabilitás (1-es és 2-es nyakcsigolya

közötti ízület instabilitása) előfordulási gyakorisága. Ez utóbbi elváltozás következtében bizonyos mozgásformák végzése (pl. gurulóátfordulás) kontraindikált lehet az érintett gyermek számára. A rizikófaktorok és a szedett gyógyszerek feltérképezése tehát alapvető szükségességű (Fegan 2009).

20.4. Autizmus spektrum zavar

Az **autizmus** az idegrendszeri fejlődés zavara. Kialakulása veleszületett ártalmának, genetikai, biológiai és környezeti tényezők együttes hatásának következménye (Irányelvek). Klinikai képe rendkívül változatos, melyet a „spektrum” kifejezés is tükröz. Fő tüneteit az „autisztikus triász”-szal, illetve a legújabb kutatások alapján az „autisztikus diád”-dal jellemezhetjük, mely alapján a tipikustól eltérő fejlődés döntően 3 viselkedéses területet érint, egyénekenként eltérő variációban.

- (1) A reciprok (kölcsönösséget igénylő) kommunikáció,
- (2) a reciprok szociális interakció, valamint (3) a szűk

körű, sztereotip, repetitív érdeklődés, aktivitás, viselkedés (EMMI, 2020).

Az érintett személyeket jellemzi

- a naiv tudatelmélet nem megfelelő működése, amely mások (és maguk) viselkedésének értelmezését és bejósolását akadályozza,
- a végrehajtó funkciók zavara, továbbá
- a „részletfókuszált észlelés”, amely megnehezíti az ingerek kontextustól függő, jelentésteli egészszé szervezését, a releváns információk kiemelését (EMMI, 2020, 8. o.).



20.1. kép: A labdajátékok az autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekek számára is élménydús aktivitást biztosíthatnak

A VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK

„A végrehajtó funkciók elnevezést azon viselkedési kompetenciák jelölésére használják, melyek a célorientált viselkedést, a szándékos tervezést, a gátlást, az elterelő ingerekkel (disztraktor) szembeni ellenállást, a problémamegoldást és a stratégiakialakítást, a kiválasztást, monitorizálást, a rugalmas váltás képességét, a cél elérése érdekében megfelelő folyamatok fenntartását, továbbá a párhuzamos tevékenységek koordinálásának képességét foglalják magukba.”
(Szabó és Mészáros, 2014, 221. o.)

A tünetek eltérő mértékű és különféle variációban történő megjelenése mellett az állapot súlyosságát és az adott személyre jellemző megnyilvánulását számos egyéb tényező (például az értelmi színvonal, egyéb képességek, erősségek, illetve fogyatékoság) befolyásolja. Az autizmussal gyakran együtt járnak komorbid állapotok, melyek közül a legjelentősebbek az epilep-

szia, és a társuló mentális zavarok (ADHD, szorongásos zavar, depresszió, skizofrénia, bipoláris zavar). Szintén magas a gyomor-, illetve bélrendszeri problémák, étkezési és táplálkozási zavarok, alvászavarok aránya az autizmusban érintettek körében (Autism Speaks, 2017; EMMI, 2020).

A társas viselkedés, a kommunikáció és a rugalmas viselkedésszervezés minőségi károsodása (Irányelvek; Őszi, 2020) alapvetően befolyásolja az érintett tanulók oktatásának lehetőségeit. A bejósolható, strukturált környezet és a vizuális támogatás biztosítása alapvető jelentőségű az érintett személyek nevelése, oktatása során a testnevelés és sport oktatásának vonatkozásában is.

A 20.3. táblázatban az autizmus spektrum zavar jellegzetes tünetei alapján foglaljuk össze azokat a módszereket és szükséges adaptációs szempontokat, melyek az érintett tanulók minőségi testnevelés-oktatásához hozzájárulhatnak (Srinivasan és mtsai., 2014; Meneer és Neumeier, 2015; Chessen, 2013).



20.2. kép: Az időkeretek előzetes meghatározása segíti az érzelmi biztonság megteremtését, a foglalkozás kiszámíthatóvá tételét az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók számára

ÉRINTETT TERÜLET, FUNKCIÓ, AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVAR JELLEGZETES TÜNETEI

A TESTNEVELÉS- ÉS SPORTOKTATÁST AKADÁLYOZÓ ÉS SEGÍTŐ TÉNYEZŐK

MÓDSZERTANI ÉS ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK

<p>Akadályozó tényező: a viselkedés rugalmatlansága</p> <p>Erősség, amire építhetünk: a rutinokhoz, szabályokhoz való alkalmazkodás</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A környezet megszokott, a foglalkozás kiszámítható, bejósolható legyen. <ul style="list-style-type: none"> ○ A foglalkozás megvalósítása a tanuló által megszokott, ismert teremben, a megszokott személlyel. (A változásról lehetőség szerint előre értesítsük az érintett tanulót.) ○ Az óra menetének, főbb feladatainak ismertetése, vizuális formában történő kiragasztása a tornaterem falára. ○ Egyes feladatok időkereteinek pontos meghatározása. ○ Falióra rögzítése a tornaterem falára, melyen a tanuló követni tudja, hogy az adott feladatból még mennyi idő van hátra. (Pl. „A játék addig tart, amíg a nagymutató a 10-esre nem ér.”) ○ Az érintett tanuló számára mindig ugyanazon szer/eszköz használatának biztosítása. (Pl. mindig a piros labdát kapja a gyermek.) ○ A feladatok állandó (megszokott) sorrendje. ● Egyéni képességek, jellegzetességek függvényében csoportos munkaforma (pl. rugalmas viselkedésszervezést igénylő csapatjáték) helyett egyéni (egyéni elbírálás alapján páros vagy kiscsoportos) munkaforma preferálása, mely kiszámítható környezetet, feltételeket biztosít. (Pl. amíg az osztály kispályák formájában labdajátékokat gyakorol, az érintett tanuló egy előre rögzített, állandó feladatsort hajt végre – szobakerékpáron 10 percet teker.)
<p>Akadályozó tényező: verbális megértés gyengesége, az absztrakt gondolkodás gyengesége, hiánya</p> <p>Erősség, amire építhetünk: vizuális információk jó megértése</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Egyszerű és konkrét nyelvezet, a hosszú verbális instrukciók helyett rövid, egyértelmű közlések, utasítások. ● Vizuális megsegítés (pl. feladatkártyák alkalmazása). ● Manuális segítségnyújtás (amennyiben a gyermeket nem jellemzi fokozott érzékenység a taktilis ingerekkel szemben). ● Információátadás több csatornán keresztül: verbális és vizuális ismeretátadás szimultán alkalmazása (pl. egy kép felmutatása, és utasítás: „Csináld ezt!”), vizuális és kinezetikus információ ötvözése.
<p>Az elvont, intuitív, szociális megértést kívánó tartalmak megértésének nehézsége</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Humor és irónia kerülése a kommunikációban, konkrét, lényegre törő közlések alkalmazása. ● Szerepjátékok kisebb szerepe a játéktevékenység során.
<p>Szenzoros hipo- vagy hiperérzékenység</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Gyermeket zavaró ingerek elkerülése. (Amennyiben a gyermek a hangjelzésre érzékeny, síp használatának elkerülése; amennyiben a bőrérzékenység fokozott, taktilis ingerek (érintés) elkerülése például a fogócska vagy egyes mozgások végrehajtásának korrigálása során.)
<p>Szervezési és együttműködési nehézségek</p> <p>Nehézségek a nagyobb csoportban való tanulással</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Az oktatás megvalósítása kisebb létszámú csoportban (pl. gyógytestnevelés foglalkozás keretein belül). ● Egyéni, páros vagy kiscsoportos munkaforma preferálása a kiszámíthatóság biztosítása mellett. ● Az alacsony funkcionáló gyermek esetén az egyéni foglalkozások, illetve munkaforma javasolt. A jól funkcionáló gyermekek azonban sokat profitálhatnak a csoportos mozgásprogramokból, feladatokból.
<p>Motivációhiány⁷</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Külső motiváció alkalmazása pl. a „Premack-elv”⁸ alkalmazásával. ● A monoton gyakorlás megtörése olyan tevékenységekkel, melyek kedvesek a gyermek számára. ● A tipikus fejlődésű gyermekekkel közösen történő gyakorlás. Amennyiben a gyermek a műszaki eszközök iránt érdeklődik, használjunk ilyen eszközöket a testnevelésórán (pl. pulzusmérő/aktivitásmérő óra, okos telefon). Ezek további előnye, hogy azonnali visszajelzést adnak a teljesítményről.
<p>Alacsony frusztrációs tolerancia, érzelmi labilitás, fokozott sérülékenység (rugalmatlanság), végrehajtott funkciók működésének zavara</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Egyszerű, sikerélményt biztosító, állandó külső és belső környezeti feltételek mellett megvalósuló feladatok. A fokozatosság elvének betartása az oktatási folyamat során. ● Ismert, sikerélményt nyújtó feladatok visszatérő alkalmazása, új tevékenységek, mozgásformák elsajátításához megfelelő idő biztosítása.
<p>Hőszabályzó rendszer érintettsége</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Folyadékpótlás biztosítása. ● Optimális tornatermi hőmérséklet biztosítása.

20.3. táblázat: Módszertani javaslatok az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók testnevelés- és sportfoglalkozásához



A motivációról részletesen írtunk a 10. fejezetben.



Erről részletesen a 9.4.6. alfejezetben írtunk.

20.5. Hallássérülés

A **hallássérülés** a különböző mértékű és jellegű halláscsökkenések gyűjtőfogalma, mely az ép hallástól eltérő hallásteljesítményre utal. Súlyosság szerint a hallássérült személyeket három csoportba soroljuk: (1) a nagyothallók, (2) a siketek, valamint (3) a cochleáris implantátumot (belső fülbe ültetett hallásjavító eszköz – a továbbiakban: CI) viselők (Bodorné, 2020).

Napjainkban a tanköteles korú hallássérült gyermekek több mint 70%-a integrált nevelés-oktatásban vesz részt (Bodorné, 2020), ezen gyermekek testnevelésórai részvételét tehát a pedagógusok többségének ebben az oktatási formában kell biztosítani. A mozgás és testedzés fontosságát a hallássérült gyermekek életében a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve is hangsúlyozza: *„a hallássérült gyermek számára a mozgás, a testedzés olyan kompenzációs terület, ahol kommunikációs hátrányaikkal is jelentős sikereket érhetnek el”* (Irányelvek: 325. o.). Azt is hangsúlyozza, hogy a mozgás hozzájárulhat a belső feszültség levezetéséhez, az indulatok kezeléséhez és a hallássérüléssel esetlegesen együtt járó egyensúlyproblémák kezeléséhez is. A mozgástanulás, testnevelésbeli és sportbeli részvétel kapcsán kiemelendő, hogy mozgáskoordinációs zavarok, testi fejlődési rendellenességek és térbeli orientációs zavarok egyaránt jelentkezhetnek. A testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület ugyanakkor a tehetséggondozás fontos területe, ahol a hallássérült tanulók a halló társakkal azonos teljesítményekre képesek.

A hallássérült gyermekek motoros kompetenciájuk alapján – tipikus fejlődésű kortársaikhoz hasonlóan – heterogén csoportot alkotnak, **testnevelésórai inklúziójuk megvalósítása leginkább a kommunikáció területén kíván módosításokat**, illetve a szükséges módosítások, adaptációs szempontok az akusztikus úton érkező információk feldolgozásának akadályozottságából, továbbá a **hallást segítő eszköz** (hallókészülék, CI) **használatából** erednek.

A **nagyothalló** diákok az akusztikus információkat is felhasználják az oktatás során, (így erre a testnevelés-foglalkozáson is építhetünk), a **siket gyermekek** nagy része azonban jelnyelvvvel kommunikál (Reich és Lavay, 2009). A gyermek speciális szükségleteinek feltérképezéséhez ajánlatos a gyermekkel, illetve a fejlesztéséért felelős gyógypedagógussal (hallássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógus/szurtopedagógus) konzultálni.

Az alábbiakban a siket és nagyothalló gyermekek testnevelésórai speciális szükségleteiből adódó legfontosabb tudnivalókat foglaljuk össze, melyek ismerete segítheti a tanulók inkluzív testnevelés-oktatásának megvalósítását (Farkas, 2003; Schultz és mtsai., 2013; Hilgenbrinck és mtsai., 2004; Reich és Lavay, 2009; Kälbli, 2019; Kaj és mtsai., 2019).

Az ingerek hallás útján történő felvételének hiánya vagy csökkent képessége miatt egyes esetekben a hallássérült gyermekek a pedagógus vizuális jelzései alapján hajtják végre a feladatokat, és szájról olvasással követik a verbális utasításokat. Amennyiben a tanuló nem tudja a tanár instrukcióit követni, frusztrálttá válhat, ez pedig viselkedési problémákat eredményezhet. Ennek megelőzése, az okok felismerése és megszüntetése különösen fontos, és az alábbi módszerek segítségével valósítható meg.

- **Törekedjünk a minél egyszerűbben, rövidebben megfogalmazott közlésekre!**
- **Akusztikus jelzések helyett használjunk a tanórán vizuális jelzéseket!** (Például sípszó helyett a kar magasba emelésével hívjuk fel a tanuló figyelmét arra, hogy közölni szeretnénk valamit. Játék során a zászlójelzéses játékvezetést preferáljuk! Amennyiben a hallássérült gyermekkel közölni szeretnénk valamit, **jelezzük** ezt neki (például válla megérintésével), majd a diákkal **szembe fordulva, szánkat láthatóvá téve** közöljük az információt! Szánk legyen jól látható a gyermek számára! Ennek érdekében forduljunk

szembe a fényforrással, hogy a szánk ne kerüljön árnyékba! Szóbeli információközlés esetén artikuláljunk megfelelően, szánkából az esetlegesen benne lévő sípot vegyük ki.

- A hallássérült gyermekeket jellemzik a **szókincsbeli hiányosságok**, melyek a testnevelés szaknyelvére, a szerek és eszközök elnevezésére is kiterjedhetnek. Amennyiben a gyermek nem érti a feladatot, próbáljuk ezt más szavakkal megfogalmazni, illetve **vizuális megsegítéssel** (bemutatás, feladat rajzírással történő ábrázolása) is támogathatjuk a megértést.
- A hallássérült gyermekek eltérő hallást segítő eszközöket viselhetnek a mindennapokban [hallókészülék, cochleáris implantátum (CI)]. Egyes esetekben a testnevelés-foglalkozásokon a **hallást segítő segéd-eszközöket** (CI esetén a készülék külső részét) **le kell venniük** annak érdekében, hogy ez tönkre ne menjen – például úszás, kontaktsportokban való részvétel, fokozott izzadással járó tevékenységek. Ez utóbbi esetben az izzadságot felszívó fejpánt is segítheti a készülék megóvását. Figyelnünk kell továbbá arra, hogy a hallást segítő eszköz levétele esetén a gyermekhez auditív úton nem vagy csak korlátozottan jut el az információ, így más kommunikációs csatornát kell választanunk.
- A **háttérzajok megszüntetése** (például szellőztető rendszer kikapcsolása) a testnevelésórán fontos, hiszen a hallókészülék nemcsak a beszédhangot, hanem a háttérzaj hangját is felerősíti, így a gyermek számára nehezebb a fontos információk kiszűrése. A tornaterem, illetve az öltöző rossz akusztikája (üres teremben a tapsolás szokatlanul hangos, visszhangos) ugyancsak zavarhatja a nagyothalló gyermek beszédmegértését.
- Jelnyelvet használó siket gyermek felmérése során a **jelnyelv** – akár kizárólag a sporttal, illetve a **tananyaggal kapcsolatos kifejezések**, vezényszavak – ismerete vagy egy jelnyelvi tolmács bevonása nagymértékben segítheti a közös munkát.

A HALLÁST SEGÍTŐ ESZKÖZ HASZNÁLATÁVAL KAPCSOLATOS SZEMPONTOK

- A CI készülék nem vízálló, így külső részét mindig szárazon kell tartani.
- Kontraindikált a CI-ot viselő személyek számára azon sportokban, illetve mozgásformákban, feladatokban való részvétel, amelyek a fej sérülésével, erős ütődésével járhatnak (pl. kontaktsportok, küzdősportok, rögbi, fejelés).
- Bizonyos statikus elektromosságot gerjesztő anyagok károsíthatják, illetve gátolhatják a CI működését, így ezeket az anyagokat érdemes az érintett gyermeknek kerülni. (Például ruházatban: gyapjú, szintetikus anyagok, akril vagy a poliészter. A testnevelésórán használatos eszközök közül a trambulín, a tornaszőnyeg, a kötélmászó kötel vagy a nejlon ejtőernyő, a léggömb, hintaló, a csőrendszerek, melyeken a gyermeknek át kell másznia, továbbá a festett, lelakkozott felületek ilyenek lehetnek.)
- A hideg időjárás – szabadterén végzett foglalkozás során – kellemetlen érzést okozhat a fülekben a cochleárisan implantált személyeknél. Sál, sapka, meleg kiegészítők viselésére ennek elkerülése érdekében szükség lehet.
- A hallókészüléket vagy cochleáris implantátumot viselő gyermekeknek egyes esetekben a testnevelés-foglalkozásokon a **hallást segítő segéd-eszközöket** (CI esetén a készülék külső részét) **le kell venniük** annak érdekében, hogy az tönkre ne menjen. (pl. úszás, kontaktsportokban való részvétel vagy fokozott izzadással járó tevékenységek esetén). Az izzadságot felszívó fejpánt is segítheti a készülék megóvását. Amennyiben a hallást segítő eszközt leveszi a gyermek a foglalkozás alatt, azt biztonságos helyre kell tenni. A hőség, illetve a napsütés károsíthatja a készüléket.



20.3. kép: A vizuális jelzések használata elengedhetetlen a hallássérült tanulók foglalkoztatásakor

20.6. Látássérülés

Az Irányelvek alapján a „látássérülés a látószerv (a szem, a látóideg és/vagy a látásért felelős agykérgi/kéreg alatti területek) sérülése következtében kialakult állapot, mely megváltoztatja a tanuló megismerő tevékenységét, alkalmazkodóképességét, kihat személyiségének alakulására.” (Irányelvek, 17. o.)

Gyógypedagógiai szempontból a **látássérülésen** belül három csoportot különböztethetünk meg. (1) **Vak** gyermekeknél a látóképesség teljesen hiányzik, (2) az **aliglátó** gyermekek látása a fényérzéstől a nagyalakú, mozgó tárgyak felismeréséig terjedhet, (3) a

gyengénlátó gyermekek ismeretszerzése, tanulása pedig a különböző megsegítéssel látó típusú (Pajor és Somorjai, 2020).

A látássérülés következménye lehet a tipikus fejlődésű gyermekekéhez képest lassabb pszichomotoros fejlődés, a mozgáskészségek fejlettségének alacsonyabb szintje és a gyengébb fittségi állapot (Skaggs és Hopper, 1996; Kälbli 2019; Szmodis és mtsai., 2021). Az érintett tanulók testnevelésórai és diáksportban való részvételének biztosítása ezért kiemelt jelentőségű, ugyanakkor kihívás elé állítja a pedagógusokat. Míg

gyengénlátó tanulóknál az oktatás folyamán támaszkodhatunk a megmaradt látásra, vak gyermekeknél az adaptáció során vizuális ismeretátadás nem valósulhat meg. Mindez befolyásolja az adaptációs lehetőségeket és módszereket.

Látássérült tanulók testnevelésórai részvételéhez nagyon fontos a tanuló bizalmának elnyerése, melyet a biztonságos környezet megteremtésével tudunk megalapozni, továbbá azzal, hogy a diákot bevonjuk az adaptációs folyamat megtervezésébe. Amennyiben

közösen találjuk ki, hogyan tudna a gyermek az aktivitásban részt venni, figyelembe vesszük erősségeit, ugyanakkor az esetleges félelmeit, korábbi negatív tapasztalatait is, akkor megteremthetjük számára a kívánt pozitív motivációs környezetet.

A 20.4. táblázatban azokat a módszertani lehetőségeket foglaltuk össze, melyek a látássérült tanulók testnevelésórai aktív részvételét segítik (Földiné és mtsai., 2003; Gombás és mtsai., 2016; Gombás és mtsai., 2019).

CÉL	MÓDSZERTANI AJÁNLÁSOK ÉS ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK
Biztonságos környezet megteremtése	<ul style="list-style-type: none"> ● Tér és eszközök megismertetése a tanulóval az első foglalkozást megelőzően (tanuló körbevezetése a tornateremben, eszközök bemutatása). ● Tornatermi és öltözői rend biztosítása (szerek és eszközök állandó helye). ● Akadályt jelentő tereptárgyak eltávolítása, nem használt eszközök elpakolása. ● Tanuló elhelyezkedése a falhoz (mint tájékozódási ponthoz), illetve a tanárhoz közel.
Hasznosítható látás és kontrasztérzékenység kihasználása a foglalkozáson	<ul style="list-style-type: none"> ● Szemüveg viselése a testnevelésórán. ● Megfelelő kontrasztot nyújtó eszközök és jelzések használata (pl. világos padlón sötét labda, élénk színű ragasztószalag a zsámoly szélén vagy a sportszerekre ragasztva). ● Fénykeresők számára megfelelő világítás biztosítása, fénykerülőknél napszemüveg, baseball sapka viselése a foglalkozásokon.
Jól funkcionáló érzékszervek kihasználása az oktatásban, téri tájékozódás megsegítése a tornateremben	<ul style="list-style-type: none"> ● Részvétel biztosítása adaptált eszközök használatával (pl. csörgőlabda, élénk színű eszközök). ● Tájékozódás segítése és a tevékenységben való részvétel biztosítása vizuális (megfelelő hasznos látás esetén), auditív és taktilis tájékozódási pontok alkalmazásával. <ul style="list-style-type: none"> ○ Vizuális eszközök: megfelelő megvilágítás, kontrasztos színek (pl. pálya kijelöléséhez, eszközök széleinek jelöléséhez), élénk színű eszközök (pl. jelölőmez, labda), nagyobb méretű labda alkalmazása. ○ Auditív eszközök: tornateremben való tájékozódást segítő állandó hangforrások biztosítása (pl. halk zeneszó a foglalkozás alatt a tornaterem meghatározott, állandó pontjából), ideiglenes eszközös hangforrások (pl. vezeték nélküli csengő helyezése a célponthoz célba dobás során), társ auditív jelzése (hang, taps, sípjel) mint tájékozódási pont rövid távolság megtételét igénylő helyváltoztató mozgás (pl. futás) során. ● Taktilis eszközök: talajra ragasztott, tapintható ragasztószalag feladatvégzés helyének kijelöléséhez, feladatvégzés szőnyegen (pl. helyben végzett gyakorlatok során).
Új mozgások elsajátítása, mozgástanítás	<ul style="list-style-type: none"> ● Vizuális bemutatás helyett: <ul style="list-style-type: none"> ○ a feladatok pontos szóbeli ismertetése; ○ taktilis modellezés (tanár vagy azonos nemű társ végzi a feladatot, a látássérült tanuló pedig tapintással követi azt); ○ fizikai irányítás (vezetékes mozgásvégrehajtás – látássérült tanuló mozgását vezeti, korrigálja a segítő); ○ ko-aktív mozgás (társsal való közös feladatvégzés, pl. futás karmunkájának gyakorlása párokban, két váltóbot kézben tartásával). ● Feladatok többszöri, lassú ismétlése szóbeli magyarázattal kísérve.

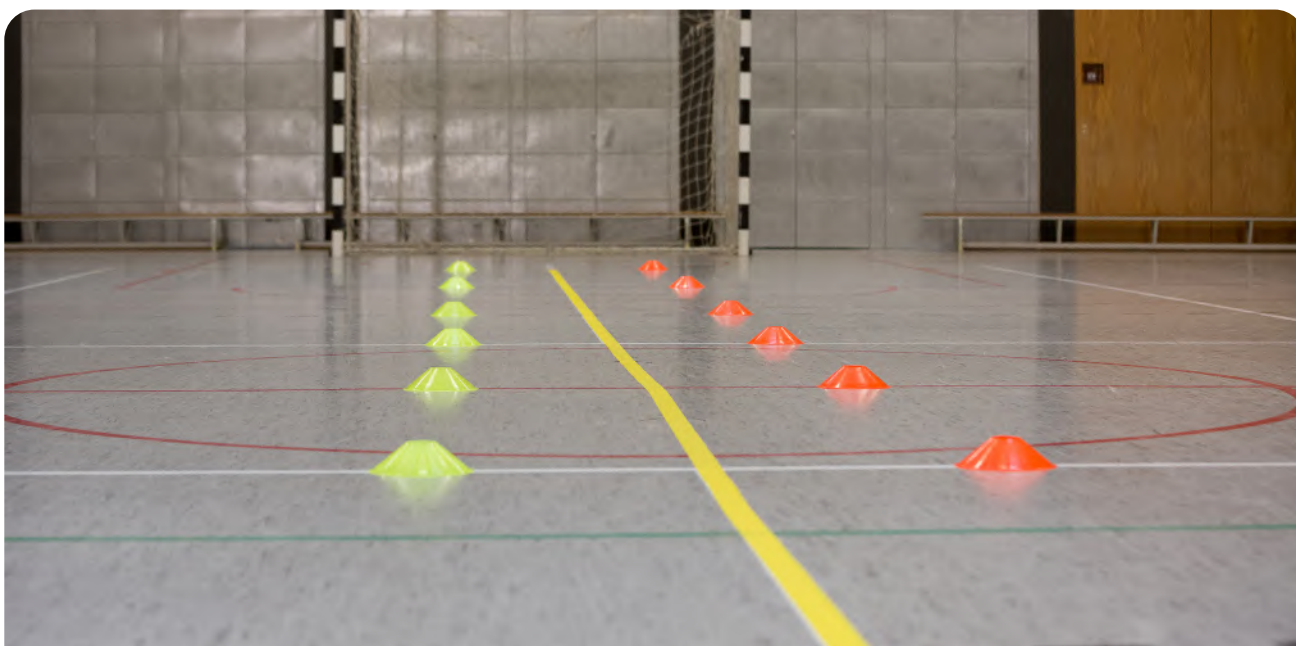
20.4. táblázat: Módszertani javaslatok a látássérült tanulók testnevelésórai és sportfoglalkozásához



20.4. kép: Gyengénlátó tanuló biztonságos feladatvégzésének támogatása a zsámoly szélére ragasztott, élénk színű jelölőszalaggal

A futás az egyik legkönnyebben adaptálható mozgásforma a látássérült tanulók számára. A futás gyakorlása során az alábbi adaptációs módszerek és segítségadási formák alkalmazása javasolt (Gombás és mtsai., 2019).

- Látásmaradvánnyal rendelkező tanulók számára már a vizuális jelzések is elegendőek lehetnek a tevékenységben való részvétel biztosításához (pl. élénk színű, kontrasztos jelzőcsík felragasztása a talajra, atlétikapályán felfestett sávok).



20.5. kép: A talajra ragasztott, élénk színű jelölőcsík segíti a látásmaradvánnyal rendelkező tanulókat a tájékozódásban

- Vizuális jelzésként szolgálhat az élénk színű ruházatot (pl. jelölőmez) viselő társ, akit az érintett tanuló követ.
- Amennyiben a tanuló nem rendelkezik elegendő látásmaradvánnyal, társ segítségével tud részt venni a futásban. Ez esetben 30-60 cm hosszú kötelet, illetve a látó társ könyökét/vállát fogva vonhatjuk be a tanulót a feladatba.
- Maximum 50 méteres távolság megtételéig kísérő közreműködése helyett egy, a célban álló hangforrás (taps, sípjel, hangjelzés) irányába önállóan is futhat a tanuló.
- Két végpont közötti vezető kötélfeszítésével, melyre karikát/műanyag csövet helyezünk annak érdekében, hogy a kéz kötélen való végighúzása ne okozzon sérülést, ugyancsak biztosítani tudjuk az önálló feladatvégzést. Ez esetben a pálya végéhez való közeledést a kötéltre kötött csomóval, látásmaradvány esetén élénk színű célvonallal jelölhetjük.

A futással szemben a labdajátékokban való részvétel biztosítása kihívás elé állíthatja a pedagógust. A moz-

gásműveltséghez azonban hozzá tartozik a labdajátékok ismerete, hogy a gyermeknek személyes tapasztalata legyen (akár csak fogalmi szinten) arról, hogy mit is jelent egy-egy labdajáték. Hangsúlyozzuk, hogy az inklúzió nem azt jelenti, hogy a gyermeknek minden tevékenységben társaihoz hasonlóan részt kell vennie! Bizonyos esetekben lehet, hogy az ismeretszerzés kimerül az adott labdajátékhoz használatos eszköz, szabályok, egyes részmozdulatok megismerésében. Vizsgáljuk meg, mely mozgásanyagok azok, melyek biztonságos részvételt, élményt, pozitív tapasztalatot és fejlesztő hatást biztosítanak a tanuló számára!

A 20.5. táblázatban a látássérült tanulók labdajátékoka való bevonására mutatunk néhány példát, ötletet.

Látássérült gyermekeknél a mozgások fokozott energiaigényével kell számolnunk, mely a vizuális visszacsatolás hiányának és (esetlegesen az ütközéstől való félelem miatt) görcsösebb mozgáskivitelezés, továbbá az asszisztált mozgásvégrehajtás (lásd futásnál) követ-



20.6. kép: Vak tanuló társ általi támogatása kötélfeszítés segítségével



20.7. kép: A segítségnyújtás lehetséges változata vak tanulók számára futás során

kezménye (Kobberling, Jankowski és Leger, 1989). A tipikus fejlődésű gyermekekhez viszonyított gyorsabb fáradás a gyakoribb pihenők közbeiktatásának szükségességét (a terhelés idejének egyénre szabott adaptálását) eredményezi.

Felhívjuk továbbá a figyelmet arra, hogy **bizonyos szembetegségek esetén** (zöldhályog, nagyfokú rövidlátás, lencseficam, ideghártyaleválás) **kontraindikáltak a rázkódással, préssel, jelentős erőfeszítéssel járó és a fordított testhelyzetben végzett gyakorlatok** (Földiné és mtsai., 2003; Gombás és mtsai., 2019), így ezek végzése alól az érintett tanulót fel kell menteni.

PÉLDÁK A LÁTÁSSÉRÜLT TANULÓK LABDÁS FELADATOKBAN VALÓ RÉSZVÉTELÉNEK BIZTOSÍTÁSÁRA

Kosárlabda – labdavezetés	<ul style="list-style-type: none"> ● Labdavezetés gyakorlása helyben vagy kisebb területen, a feladatvégzéshez szükséges terület kijelölése lábbal jól érezhető taktilis jelzésekkel (pl. ugrókötel talajra való leragasztásával).
Kosárlabda – kosárra dobás Kézilabda – kapura lövés	<ul style="list-style-type: none"> ● A célfelület észlelésének biztosítása kosárra/kapura helyezett hangadó készülék (vezeték nélküli csengő) segítségével.
Röplabda – alapérintések	<ul style="list-style-type: none"> ● Labdatartó hálóba helyezett labda felfüggesztése. Ez alatt helyben az alapérintések mozdulatainak megéreztetése, gyakorlása.
Röplabdázás	<ul style="list-style-type: none"> ● Gyengénlátás fennállása esetén játék élénk színű, szükség esetén puhább, nagyobb méretű labdával (pl. élénk színű felfújható strandlabda). ● Tanuló bevonása bizonyos szerepkörökbe (pl. vak gyermek a zsinórlabda játék során mindig a nyitó szerepkörben marad).
Labdarúgás	<ul style="list-style-type: none"> ● Egyéni feladatvégzés során fallal szemben állva csörgőlabda rúgása a falra. ● Páros munkaformában labdapasszolások párban, csörgőlabdával. ● Fordított integrációval cicajáték, melyben a „cica” szeme mindig be van kötve. Látó tanulók szemének bekötésével, csörgőlabdával, látó segítők irányításával labdarúgás kis létszámú csapatokban („vakfoci”).
Csörgőlabdázás	<ul style="list-style-type: none"> ● Fordított integrációval csörgőlabda játék megismertetése a tipikus fejlődésű tanulókkal. Közös játék a látó tanulók szemének bekötésével.

20.5. táblázat: Példák a látássérült tanulók labdás feladatokban való részvételének biztosítására

20.7. Mozgáskorlátozottság

Az Irányelvek alapján a **mozgáskorlátozottságot** a következők szerint határozhatjuk meg: „*gyógypedagógiai értelemben azokat a személyeket tartjuk mozgáskorlátozottaknak, akiknél a mozgásszervrendszer (tartó-: csont-, ízületrendszer és/vagy mozgató-: izom-, idegrendszer) veleszületett vagy szerzett károsodása és/vagy funkciózavara következtében olyan jelentős és maradandó mozgásos akadályozottság áll fenn, amelynek következtében megváltozik a mozgásos tapasztalatszerzés, és a szocializáció csak nehezített körülmények között lehetséges.*” (Irányelvek, 127. o.)

Gyógypedagógiai szempontú csoportosítás alapján öt, viszonylag homogén kategória különíthető el a mozgáskorlátozottságon belül, melyek az alábbiak (Irányelvek, 2019; Péntek-Dózsa, 2020).

1. Végtagredukciós fejlődési rendellenességek vagy szerzett végtaghiányok.
2. Petyhüdt bénulást okozó kórformák (pl. izombetegségek, veleszületett vagy szerzett gerincvelő sérülések, perifériás idegbénulások).
3. Korai agykárosodás következtében kialakult mozgás-rendellenességek (cerebrális parézis, rövidítve: CP).
4. Ortopédiai és egyéb kórformák.
5. Halmozott sérüléssel járó, súlyos mozgáskorlátozottság.

Mozgáskorlátozott tanulók testnevelésórába és sportfoglalkozásokba való bevonása során az integrált oktatási formában tanító pedagógus számára a legnagyobb nehézséget az okozhatja, hogy a tananyagfeldolgozás döntően motoros úton történik, ugyanakkor mozgáskorlátozottság esetén a testi funkció, illetve struktúra károsodása áll fenn. Nagyon fontos ezért, hogy bizonyos alapelveket a gyermekek tanórába való bevonása



20.8. kép: Kerekesszéket használó tanuló részvétele a testnevelésórán

kor figyelembe vegyünk annak érdekében, hogy a mozgásos tevékenység az alapváltozást ne súlyosbítsa.

Fontos leszögezünk – ahogy ezt a fejezet elején is jeleztük –, hogy az integrált oktatási formában tanuló mozgáskorlátozott tanuló testnevelés-/gyógytestnevelés-órai részvételének célja a testnevelés tantárgy közműveltségi tartalmának elsajátítása, nem pedig a mozgásszervi rehabilitáció. Ez utóbbi tevékenység az egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozás keretein belül valósul meg. Az Irányelvek alapján a testnevelés tantárgy helyett vagy mellett jelenhet meg a mozgásnevelés tantárgy, melynek a terápiás jellegű mozgásfoglalkozás is részét képezi. Ezen foglalkozás megtartása azonban a gyermek ellátásában részt vevő gyógypedagógus/konduktor feladata.

A mozgáskorlátozottságot eredményező kórformák ugyancsak szertágazók, jelen fejezet keretein belül ezért nem lehet egyértelmű javaslatot leírni a testnevelés- és sportoktatás vonatkozásában. A 20.6. táblázatban a teljesség igénye nélkül csak néhány szempontot foglalunk össze az érintett tanítványok aktivitásokba való bevonásához. Az egyedi és változatos formában megjelenő mozgató szervrendszeri károsodásokból adódóan kiemelt jelentősége van annak, hogy a gyermek tanórába való bevonását megelőzően a testnevelést/gyógytestnevelést tanító pedagógus a gyermeket az egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozás keretein belül fejlesztő szomatopedagógussal, konduktorral konzultáljon a biztonságos bevonás, és az esetlegesen fennálló kontraindikációk feltérképezése érdekében.

SZEMPONTOK A TESTNEVELÉSÓRAI ADAPTÁCIÓ MEGTERVEZÉSÉHEZ

Általános szempontok

Környezeti tényezők

- Tornaterem és öltöző megközelíthetősége, akadálymentessége.
- Biztonságos közlekedés feltételeinek megteremtése (pl. csúszásmentes felület).
- Átöltözés lehetőségének biztosítása (hosszabb időre lehet szükség és egyes kórformák esetén az önálló átöltözés csak fekvő helyzetben valósulhat meg, az öltözőben elhelyezett ágyon).
- Változatos eszközök biztosítása (pl. különböző méretű/súlyú labdák).

Végtagredukciós fejlődési rendellenességek vagy szerzett végtaghiányok

Adaptációs szempontok

Mely végtag(ok) érintettek?

Végtagok, végtagrészek, csonk funkciói. (Pl. képes-e a tanuló a megmaradt végtagjaival a testnevelésórai eszközök használatára – eszközök fogására, labda elkapására, stb.?)

Milyen segédeszközöket használ a tanuló a hely- és helyzetváltoztatáshoz? (Protézissel, vagy anélkül vesz-e részt az órán a gyermek? Kerekesszék-használattal jár-e az állapot?)

Protézishasználat esetén: bevonható-e a protézis az adott tevékenységbe?

Példák

- Csonkolt végtag bevonása a mozgásba. (Pl. röplabda helyett strandlabda magasban tartása nemcsak az ép végtaggal, hanem a csonkkal is, eszköz – pl. pingpongütő – rögzítése a csonkhoz.)
- Ép ízületek védelme (kisebb terhelési idő).
- Protetizált végtagok esetén csonkvédelem, higiéniai szabályok betartása.
- Segédeszközhasználatról (pl. protézis/mankó/kerekesszék) függően megfelelő testhelyzet megválasztása az egyes feladatokhoz.
- Biztonságos környezet megteremtése. (Pl. két felső végtag hiánya esetén esések, ütközések megelőzése, elkerülése, biztonságos esés megtanítása, magasban végzett mozgások kerülése.)
- Testfelület csökkenése okán esetlegesen fennálló fokozott izzadákonyság miatt fokozott figyelem a folyadékpótlásra.

Fokozatos állapotromlással járó kórképek (pl. izombetegségek)

Adaptációs szempontok	Példák
<p>Melyek a megmaradt és melyek a károsodott mozgásfunkciók?</p> <p>Mely végtagok, testrészek érintettek?</p> <p>Segédeszközt használ-e a gyermek a hely- és helyzetváltoztató mozgásokhoz? Ha igen, mit? (Mankó, járókeret, kerekesszék stb.)</p> <p>Terhelhetőség mértéke, aktuális állapot</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fokozott izommunkával járó feladatok kerülése. Terhelési idő csökkentése és könnyebb eszközök használata által a fáradás elkerülése, mely az állapot gyorsabb romlását eredményezheti. Jól funkcionáló ízületek védelme. A tevékenységbe való bevonás lehetőségeinek, pedagógiai és pszichológiai hatásainak mérlegelése (pl. elektromos kerekesszéket használó gyermek bevonása a játéktevékenységbe pozitív pszichés hatások elérése céljából).

Gerincvelő és perifériás idegrendszer károsodásai (pl. veleszületett vagy szerzett gerincvelő-sérülések, perifériás idegbénulások)

Adaptációs szempontok	Példák
<p>Érzéskieséssel jár-e az állapot?</p> <p>Melyek a megmaradt és melyek a károsodott mozgásfunkciók?</p> <p>Mely végtagok, testrészek érintettek?</p> <p>Segédeszközt használ-e a gyermek a hely- és helyzetváltoztató mozgásokhoz? Ha igen, mit? (Mankó, járókeret, kerekesszék stb.)</p> <p>Vizelet- és székletinkontinencia fennáll-e, illetve milyen mértékben szabályozható?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Érzéskiesés esetén fokozott balesetvédelem. (Pl. adott testrész súrlódásával járó mozgások elkerülése a dekubitusveszély⁹ miatt.) Jól funkcionáló ízületek védelme. (Pl. kerekesszéket használó személy a mindennapjai és a sportfoglalkozások során is a felső végtagjait használja, így a terhelési idő csökkentése szükséges a túlterhelés megelőzése érdekében.)

Korai agykárosodás következtében kialakult mozgás-rendellenességek (cerebrális parézis, rövidítve: CP)

Adaptációs szempontok	Példák
<p>A CP mely formája áll fenn (spasztikus, diszkinetikus, ataxia)?</p> <p>Mely végtagok érintettek?</p> <p>Fennáll-e csökkent vagy fokozott izomtónus, fokozott reflextevékenység (kóros mozgásminta)?</p> <p>Segédeszközt használ-e a gyermek a hely- és helyzetváltoztató mozgásokhoz? Ha igen, mit? (Mankó, járókeret, kerekesszék stb.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kóros mozgásmintát kiváltó testhelyzetek kerülése. A fokozott izomtónusból, reciprok innerváció¹⁰ érintettségéből, és a rosszabb mozgáskoordinációból adódó gyorsabb fáradás a mozgásminőség romlását, a tünetek fokozódását eredményezheti. A terhelési idő rugalmas kezelése, lazító gyakorlatok közbeiktatása javasolt. A kóros mozgásminták terhelés hatására való fokozódása miatt kiemelt figyelem a bemelegítésre és az óra végi levezetésre. Ízületvédelem.

Ortopédiai és egyéb kórformák

Adaptációs szempontok	Példák
<p>Mely testrészek/végtagok érintettek?</p> <p>Segédeszközt használ-e a gyermek a hely és helyzetváltoztató mozgásokhoz? Ha igen, milyen segédeszközt?</p> <p>Mik a meglévő funkciók, milyen kontraindikációkat kell figyelembe vennünk?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Törpenövés esetén szükséges környezeti adaptációk elvégzése (pl. alacsonyabb háló/kosár), fokozott figyelem a balesetveszély elkerülésére (pl. társak figyelmetlenségéből adódóan), gyermek biztonságérzetének kialakítása. Biztonságos környezet megteremtése (pl. két felső végtagot érintő arthrogryposis fennállása esetén esések, ütközések megelőzése, elkerülése, biztonságos esés megtanítása, magasban végzett mozgások kerülése). Ízületvédelem.

20.6. táblázat: Adaptációs szempontok a mozgáskorlátozott tanulók testnevelés- és sportfoglalkozásokba történő bevonásához



⁹ dekubitusz = nyomási fekély, felfekvés, a bőr és a bőr alatti szövetek helyi sérülése, amit az adott terület – általában nyomás, illetve nyíróerő, súrlódás, illetve e hatások együttesének következtében bekövetkező – keringéscsökkenése eredményez.



¹⁰ Agonista izmok összehúzódásával egyidejűleg az antagonistá izmok ellazulása.

20.8. Beszéd fogyatékoság

A sajátos nevelési igény harmadik leggyakoribb oka hazánkban a beszéd fogyatékoság, ezért fontosnak tartjuk, hogy az érintett gyermekek testnevelés- és sportoktatását segítő módszertani javaslatokat is röviden összegezzük.

Az Irányelvek definíciója alapján a „beszéd fogyatékosok csoportjába tartozik minden olyan tanuló, aki a beszéd és/vagy nyelv receptív folyamatainak (beszédfeldolgozás, beszédértés, nyelvi megértés) vagy expresszív folyamatainak (beszéd és nyelvi kifejezés, produkció) szerveződésében súlyos fejlődési eredetű vagy szerzett zavart mutat. Ez a zavar különböző klinikai képekben jelenik meg, és életkor szerint is eltérő jelleget mutathat. A verbális kommunikáció súlyos zavara, valamint a verbális tanulási folyamatok atipikus alakulása, jelentős eltérése miatt az ilyen tanuló a társadalmi beilleszkedés szempontjából akadályozott.” (337.o.)

A testnevelés- és sportoktatás során a beszédfeldolgozás, beszédértés, nyelvi megértés zavarának következ-

tében – mely az expresszív terület, azaz a beszédprodukció érintettségének hiányában is fennállhat – lehet szükség adaptációra, mégpedig a kommunikáció területén. Az alábbi szempontok segíthetik a gyermekek szükségleteihez való alkalmazkodást:

- konkrét, egyszerű és pontos instrukciók megfogalmazása,
- verbális ismeretátadás vizuális megtámogatása (pl. feladatkártyák alkalmazása, taktikai megoldást igénylő feladatok szemléltetése mágneses táblán),
- ismeretátadás több érzékszervi csatorna bevonásával,
- feladatok, instrukciók megértésének folyamatos ellenőrzése¹¹.

Egyes beszéd fogyatékosághoz akár hiperaktivitás vagy gyengébb mozgáskoordináció, akár koordinációs zavar (lásd korábban: DCD) is társulhat (Sósné, 2020). A 19.7. fejezetben számos módszertani javaslatot foglaltunk meg az érintett gyermekek mozgásos foglalkozásba való bevonásával, ennek módszertanával kapcsolatosan.

Összefoglalás

Az egyes „sajátos nevelési igény”-kategóriákba sorolt gyermekek (az adott kategórián belül, és egymáshoz viszonyítva is) heterogén csoportot alkotnak, így azonos diagnózis esetén is kiemelten fontos a tanulók képességeinek és egyéni szükségleteinek feltérképezése és az oktatási folyamat ehhez való illesztése.

A sajátos nevelési igényű gyermekek egymástól való különbözősége ellenére nyolc általános elvet fogalmazhatunk meg, melyeket az érintett tanulók testnevelés- és sportoktatása során figyelembe kell vennünk. Ezek az alábbiak:

- az inkluzivitás elve,
- az élményközpontúság elve,

- a fogyatékoságspecifikusság elve,
- a rehabilitációs irányultság elve,
- a differenciált foglalkoztatás és adaptáció elve,
- a választhatóság elve,
- a továbbfejlődés és sportági lehetőség elve,
- a teammunka elve.

A testnevelés és sport tanítási terület testnevelés tantárgyának inkluzív szemléletű oktatásához, továbbá a fogyatékos személyek sportoktatásához elengedhetetlen a fenti elvek figyelembevétel. Az egyénre szabott, differenciált oktatási folyamat megvalósítása, az adekvát adaptációs módszerek és eljárások alkalmazása érdekében a pedagógusnak ismernie kell az érintett gyermek



Erről részletesen írtunk a 6.4. alfejezetben.

képességeit és speciális szükségleteit, általánosságban véve az adott sajátos nevelési igény testnevelés- és sportoktatást befolyásoló jellegzetességeit. A fejezetben ebbe nyújtottunk rövid betekintést és SNI-csoportonként foglalmaztunk meg olyan módszertani javaslatokat, melyek az inkluzív testnevelés megvalósulását, a testnevelés- és sportoktatást a gyakorlatban is segíthetik.

Hazánkban a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésének (integrált oktatásának) feltétele a törvényi

előírások értelmében az SNI típusának és súlyosságának megfelelő szakon/szakirányon szakképzettséget szerzett gyógypedagógusok (konduktorok) alkalmazása az adott intézményben (akár utazótanári hálózat keretében), így a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos kérdésekkel – a teammunka elvének megfelelően – feljűk is bizalommal fordulhatnak a testnevelést/gógytestnevelést tanító pedagógusok.



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Sorolja fel, milyen általános elveknek kell érvényesülniük a fogyatékossggal élő gyermekek testnevelés- és sportoktatása során!
2. Mit jelent a teammunka az inkluzív testnevelés vonatkozásában? Kitől, milyen végzettségű szakembertől tud a testnevelés-oktatást végző pedagógus segítséget kérni a sajátos nevelési igényű tanulók testnevelésórai inklúziójának megvalósításához?
3. Gondolja át, kik tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek közé! Ismertesse, milyen szükségleteik lehetnek az egyes sajátos nevelési igényű gyermekeknek a testnevelés-oktatás szempontjából!
4. Ismertesse az ADHD-ra jellemző tüneteket, és az egyes tünetekhez kapcsolódóan fogalmazzon meg olyan módszertani ajánlásokat, melyek segítik az érintett gyermekek testnevelés- és sportoktatásban való biztonságos és hatékony részvételét!
5. Foglalja össze, hogy enyhe értelmi fogyatékossg esetén mely funkciók érintettsége jellemző, milyen jellegzetességek előfordulásával kell számolnunk az érintett gyermekeknél! Hogyan, milyen módszerekkel biztosítaná az érintett tanulók inkluzív testnevelés- és sportfoglalkoztatását?
6. Sorolja fel az autizmus spektrum zavar jellegzetes tüneteit az „autisztikus triász”, illetve „autisztikus diád” alapján! Mondjon példákat arra, hogyan tudná a kiszámíthatóságot, bejósolhatóságot biztosítani az érintett gyermekek számára a mozgásos foglalkozások során!
7. Hogyan változtatná meg a testnevelésóra, illetve a sportfoglalkozás során a kommunikációját, ha csoportjába hallássérült gyermek kerülne?
8. Hallássérült gyermekeknél mire kell figyelnie a testnevelés- és sportfoglalkozásokon a hallást segítő eszközökkel kapcsolatosan?
9. Látássérült tanulók testnevelés- és sportoktatása során a vizuális bemutatás helyett milyen módszereket alkalmazna új mozgások tanításához?
10. Mondjon példákat arra, hogy egy vak gyermeket hogyan tudna bevonni labdás feladatok elvégzésébe!
11. Sorolja fel, milyen viszonylag homogén kategóriákba sorolhatók gyógypedagógiai szempontból a mozgáskorlátozott személyek! Mondjon példát arra, hogy az egyes kategóriákba sorolt gyermekeknél milyen szempontokat mérlegelne a megfelelő adaptációhoz a testnevelés- és sportoktatás során?
12. Gondolja át a 19. fejezetben ismertetett „TREE” modell alapján, hogy beszéd fogyatékossg fennállása esetén mely terület adaptációjára lehet szükség! Hogyan segítené az érintett tanuló inkluzív testnevelés- és sportoktatását?

Irodalomjegyzék a 20. fejezethez

- ADHD Institute (2021). *Epidemiology*. <https://adhd-institute.com/burden-of-adhd/epidemiology/> (letöltés ideje: 2021. 03. 02.).
- Archer, T., & Kostrzewa, R. M. (2012). Physical exercise alleviates ADHD symptoms: regional deficits and development trajectory. *Neurotoxicity research*, 21(2), 195-209.
- Autism Speaks (2017): *Autism and health: a special report by autism speaks. Advances in Understanding and Treating the Health Conditions that Frequently Accompany Autism*. https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/docs/facts_and_figures_report_final_v3.pdf (letöltés ideje: 2017. 10. 19.).
- Barthel Betty (2020). *Hogyan támogassuk az intellektuális képességzavart mutató gyermekeket? Útmutató a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-kozepsulyosan-ertelni-fogyatekos-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Benczúr Miklósné (Ed.) (2003a). *Adaptált testnevelés és sport. I. kötet. Speciális nevelési szükségletű tanulók adaptált iskolai testnevelése és sportági felkészítése*. Budapest: Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége.
- Benczúr Miklósné (Ed.) (2003b). *Adaptált testnevelés és sport II. kötet. Fogyatékos személyek sportja*. Budapest: Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége.
- Benczúr Miklósné (Ed.) (2017). *Az adaptált testkultúra és sport fogyatékoságspecifikus alapismeretei*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Bishop, J. C., & Block, M. E. (2012). Positive illusory bias in children with ADHD in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(9), 43-48.
- Bodorné Nemeth Tunde (2020). *Útmutató a hallássérült tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-hallasserult-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Caçola, P., & Lage, G. (2019). Developmental Coordination Disorder (DCD): An overview of the condition and research evidence. *Motriz: Revista de Educação Física*, 25(2).
- Capio, C. M., Poolton, J. M., Sit, C. H. P., Eguia, K. F., & Masters, R. S. W. (2013). Reduction of errors during practice facilitates fundamental movement skill learning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(4), 295-305.
- Chessen, E. (2013). Exercise and the Autism Population. *IDEA Fitness Journal*, 10(8), 28-32.
- Chiviacowsky, S., Wulf, G., & Ávila, L. T. G. (2013). An external focus of attention enhances motor learning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 627-634.
- Csákvári Judit, & Mészáros Andrea (2012). Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. In Torda Ágnes (Ed.): *Diagnosztikai kézikönyv*. 4. fejezet. Educatio Non-profit Kft., Budapest.
- EMMI (2020). Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról. *Egészségügyi Közlöny*, az Emberi Erőforrások Minisztériumának hivatalos lapja, Budapest, 2020. július 16., LXX. ÉVFOLYAM 12. szám https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf (letöltés ideje: 2020. 03. 05.).
- Farkas Margit (2005). *Hiperkinetikus zavar, tanulási nehézségek és viselkedési problémák*. <http://www.magypett.hu/files/file/betegtajekoztatok/hiperkinetikus-zavar.pdf> (letöltés ideje: 2021. 03. 02.).
- Farkas Miklós (2003). Hallássérült gyermekek és fiatalok testkultúrája nevelése és sportja. In Benczúr Miklósné (Ed.), *Adaptált testnevelés és sport I. kötet. Speciális nevelési szükségletű tanulók adaptált iskolai testnevelése és sportági felkészítése* (pp. 97-128). Budapest: Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége.
- Fegan, P. (2009). Intellectual Disabilities. In J. L. Durstine, G. Moore, P. L. Painter & O. R. Scott (Eds.), *ACSM's Exercise Management For Persons With Chronic Diseases and Disabilities* (Third Edition. pp. 359-367). Champaign, IL: American College of Sport Medicine, Human Kinetics.
- Földiné Angyalossy Zsuzsa, Kovács Krisztina, & Weisz Ildikó (2003). Látássérült tanulók testkultúrára nevelése és sportoktatása. In Benczúr Miklósné (Ed.), *Adaptált testnevelés és sport I. kötet. Speciális nevelési szükségletű tanulók adaptált iskolai testnevelése és sportági felkészítése* (pp. 129-162). Budapest: Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége.
- Friedman, L. A., & Rapoport, J. L. (2015). Brain development in ADHD. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 106-111.
- Glover, D., & Horner, L. (2017). Paying attention to pupils with ADHD: a guide for teaching assistants. *Physical Education Matters*, 49-51.
- Gombás Judit, Tóthné Kálbli Katalin, & Pajor Emese (2016). Látássérült tanulók inkluzív testnevelés oktatását nehezítő tényezők és oktatásmódszertani sajátosságok. *Iskolakultúra*, 26(1), 125-135.

- Gombás Judit, Pausz Tamás, & Baráth Erika Anita (2019). Látássérült személyek a tornateremben: az inkluzív sportfoglalkozások adaptációs lehetőségei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 20(80), 36-40.
- Higgins, A. K., Sluder, J. B., Richards, J. M., & Buchanan, A. M. (2018). A new and improved physical education setting for children with ADHD. *Strategies*, 31(4), 26-32.
- Hilgenbrinck, L. C., Pyfer, J., & Castle, N. (2004). Students with cochlear implants: Teaching considerations for physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(4), 28-33.
- Holden, S. E., Jenkins-Jones, S., Poole, C. D., Morgan, C. L., Coghill, D., & Currie, C. J. (2013). The prevalence and incidence, resource use and financial costs of treating people with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in the United Kingdom (1998 to 2010). *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 7(1), 1-13.
- Horváth Miklós, & Barthel Betty (2003). Az értelmi fogyatékos-ság és következményei a testnevelés tanításában. In. Benczúr Miklósné (Ed.), *Adaptált testnevelés és sport I. kötet. Speciális nevelési szükségletű tanulók adaptált iskolai testnevelése és sportági felkészítése* (pp. 163-173). Budapest: Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége.
- Jarrett, M. A., Wolff, J. C., Davis III, T. E., Cowart, M. J., & Ollendick, T. H. (2016). Characteristics of children with ADHD and comorbid anxiety. *Journal of Attention Disorders*, 20(7), 636-644.
- Kaj Mónika, Kälbli Katalin, Király Anita, Karsai István, Marton Orsolya, & Csányi Tamás (2019). *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alkalmazásához*. Második, bővített kiadás. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kälbli Katalin (2019). *Szakirodalmi áttekintés a sajátos nevelési igényű tanulók fittségi vizsgálatairól. A NETFIT® sajátos nevelési igényű gyermekekre történő adaptációjának megalapozása*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Katona Nóra (Ed.) (2019). *A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei. Tervezet*. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-sajatos-nevelesu-igenyu-tanulok-iskolai-oktatasanak-iranyelvei.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 24.).
- Kobberling, G., Jankowski, L. W., & Leger, L. (1989). Energy cost of locomotion in blind adolescents. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6(1), 58-67.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2020). Oktatási adatok, 2019/20. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Lange, S. M. (2018). ADHD and comorbid developmental coordination disorder: implications and recommendations for school psychologists. *Contemporary School Psychology*, 22(1), 30-39.
- Márkus Eszter (2020). *Hogyan támogassuk az intellektuális képességzavart mutató gyermekeket? Útmutató a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-sulyosan-halmozottan-fogyatekos-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armado, M., ... & Vicari, S. (2013). Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 9, 96-102.
- Meneer, K. S., & Neumeier, W. H. (2015). Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder: barriers, benefits, and strategies for success. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(3), 43-48.
- Mohai Katalin, Csákvári Judit (2020). *Hogyan támogassuk a nehezen tanulókat? Útmutató a specifikus tanulási zavart, figyelemhiányos/hiperaktivitás- vagy viselkedészavart mutató tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/08/utmutato-a-specifikus-tanulasi-zavart-figyelemhianyoshiperaktivitas-vagy-viselkedeszavart-mutato-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Népjóléti Minisztérium (1995). BNO-10. *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*, 10. revízió I., kötet, Budapest.
- Őszi Tamásné (2020). *Útmutató autista tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-autista-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Pan, C. Y., Tsai, C. L., Chu, C. H., Sung, M. C., Huang, C. Y., & Ma, W. Y. (2019). Effects of physical exercise intervention on motor skills and executive functions in children with ADHD: A pilot study. *Journal of Attention Disorders*, 23(4), 384-397.
- Pajor Emese, & Somorjai Ágnes (2020). *Útmutató a látássérült tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-latasserult-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Péntek-Dózsa Melinda (2020). *Útmutató a mozgáskorlátozott tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-mozgaskorlatozott-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Pető Ildikó (2020). Röviden a fejlődési diszpraxiával kapcsolatos kérdésekről. *Különleges Bánásmód*, 6(2), 105-116.
- Reich, L. M., & Lavay, B. (2009). Physical Education and Sport Adaptations for Students Who are Hard of Hearing. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 80(3), 38-42; 49.

- Rivilis, I., Hay, J., Cairney, J., Klentrou, P., Liu, J., & Faught, B. E. (2011). Physical activity and fitness in children with developmental coordination disorder: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 32*(3), 894-910.
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H., & Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences, 28*(3), 397-418.
- Schultz, J. L., Lieberman, L. J., Ellis, M. K., & Hilgenbrinck, L. C. (2013). Ensuring the success of deaf students in inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(5), 51-56.
- Skaggs, S., & Hopper, C. (1996). Individuals with visual impairments: A review of psychomotor behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(1), 16-26.
- Sósné Pintye Mária (2020). *Útmutató a beszéd fogyatékos tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-beszedfogyatekos-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S., & Bhat, A. N. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Physical Therapy, 94*(6), 875-889.
- Sugden, D. A., & Keogh, J. (1990). *Problems in movement skill development*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Szabó Csilla, & Mészáros Andrea (2014). A figyelemszabályozás megítélésének újabb lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle, 42*(3), 220-225.
- Szekeres Ágota (2020). *Hogyan támogassuk az intellektuális képességzavart mutató gyermekeket? Útmutató az enyhén értelmi fogyatékos tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/08/utmutato-az-enyhen-ertelmi-fogyatekos-tanulok-integralt-nevelesehez-.pdf> (letöltés ideje: 2021. 02. 25.).
- Szmodis M., Kälbli K., Kaj M., Király A., Almási G., & Csányi T. (2021). Bone characteristics and physical fitness in children and adolescents with visual impairment. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. (Megjelenés alatt.) DOI: 10.23736/S0022-4707.21.12078-X.
- Tóthné Kälbli Katalin, & Fótiné Hoffmann Éva (2015). A szomatopedagógus szerepe az inkluzív testnevelés-oktatásban. *Gyógypedagógiai Szemle, 43*(3), 227-238.
- Verret, C., Guay, M. C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Béliveau, L. (2012). A physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: an exploratory study. *Journal of Attention Disorders, 16*(1), 71-80.
- Wigal, S. B., Emmerson, N., Gehricke, J. G., & Galassetti, P. (2013). Exercise: applications to childhood ADHD. *Journal of Attention Disorders, 17*(4), 279-290.
- Zwicker, J. G., Missiuna, C., Harris, S. R., & Boyd, L. A. (2012). Developmental coordination disorder: a review and update. *European Journal of Paediatric Neurology, 16*(6), 573-581.



21

A PEDAGÓGUSPROFESSZIÓ ÉS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

A FEJEZET SEGÍTSÉGÉVEL ELSAJÁTÍTHATÓ TUDÁSÖSSZETEVŐK

- A pedagógusprofesszió összetevői
- A sikeres tanításhoz szükséges kompetenciák és azok fejlesztési lehetőségei
- A pedagóguséletpálya-modell és a pályafejlődés
- Mentorálás a testnevelésben
- Önfejlesztés, önfejlődés

A lifelong learning (LLL), azaz az élethosszig tartó tanulás ma már talán alapvető követelménynek mondható a pedagógiai munkában is. A pedagógusképzés során csupán alapvető ismeretek és készségek birtokába kerülünk, a professzionális (mester-) pedagógussá válás folyamata a diplomát követően valósul meg kinek rövidebb, kinek hosszabb idő alatt. A pedagógiai munkában nincs két egyforma tanuló, egyforma pedagógiai helyzet és egyforma iskola. A szaktudományos fejlődés ugyancsak újabb és újabb ismeretek, módszerek birtokába juttat bennünket, amivel a korábbi gyakorlatunkat felül tudjuk vizsgálni, és hatékonyabb pedagógusokká válhatunk általuk. Az élethosszig tartó tanulás (és az erre való nyitottság) nem csak a formális keretek között megvalósuló tanulást jelenti (pl. továbbképzések segítségével), hanem az informális és nem formális kereteket is. A pe-

dagógusi végzettség megszerzése után az informális és a nem formális változatok kerülnek előtérbe. **Informális tanulásról** akkor beszélünk, ha a tudásszerzés nem tervezetten vagy formális keretek között jön létre. Képzeld el, amikor egy kollégánk által kitalált játékot látunk, amit a látottak alapján mi is kipróbálunk az osztályunkkal! Ilyenkor az új játék megismerése informális keretek között történt. A **nem formális tanulás** tipikus példája, amikor egy tanfolyamot végzünk el, vagy amikor ismeretszerzés céljából konferenciát látogatunk, vagy egy munkaközösségi szakmai napot szervezünk. Ebben az esetben a személyes érdeklődésen alapuló tanulás kerül a középpontba, amelyet tervezetten valósítunk meg.

Az oktatási környezet mellett a társadalmi, gazdasági, technológiai változások is oly mértékűek, hogy arra egy

eredményes pedagógusnak reagálnia kell. A társadalmi, környezeti változásokban számos olyan jelenség figyelhető meg, amely az iskolai oktató-nevelő munkára is hat. Sokszor hangzik el: „*a mai gyerekek nem olyanok, mint régen*”. Anélkül, hogy ennek valós alapját részletesen megvizsgálánánk, látható, hogy generációról generációra változó szokásokkal és érdeklődéssel rendelkező tanulókkal találkozhatunk az iskolában. A változásokkal együtt járó kérdésekre (pl. „*Hogyan csináljam? Mit tegyek másképp?*”) leginkább módszertani válaszok adhatók, melyek a pedagógusi kompetenciákban rejlenek. A tanulmányok alatt, de leginkább a pedagógiai gyakorlat során fejlődő kompetenciák és azok szintje határozza meg, hogy hogyan tud egy-egy pedagógiai helyzetet kezelni a pedagógus. Emiatt válik szükségessé az élethosszig tartó tanulás, mely megalapozza az adaptivitást, azaz, hogy miként tudunk reagálni a változásokra és hogyan tudjuk kezelni azt.

A pedagógusi szakma professzió, de mit is jelent ez valójában? Professzionális? Azaz magas színvonalú, mely biztosítja, hogy egyben eredményes is és bejöl-

solható a várható eredményessége a tanítási-tanulási folyamatnak? A **professzionalizáció** egyrészt jelenti a szakemberré válás folyamatát, de azon belül a saját gyakorlattal, szaktudással bíró szakmát is, mely a közjó érdekében végzett, társadalmi funkcióval bíró tevékenység. A pedagógusi szakma természetesen olyan professzió, amit csak megfelelő szaktudással és hozzáértéssel lehet jól csinálni. Látnunk kell ugyanakkor, hogy a pedagógusok munkája igen sokrétűvé vált az elmúlt időszakban, a klasszikus „tanítási” feladatok köre bővült.

Jelen fejezetben elsőként a pedagógusi professzióról ejtünk szót. Ezt követően bemutatjuk a pedagóguséletpálya-modellt, továbbá azt a kompetenciarendszert, amely mentén a folyamatos tanulás, önképzés és a pedagógusminősítési eljárás lezajlik. A fejezetben kitérünk az önfejlesztéssel megvalósítható kompetenciafejlesztésre, valamint a pályafejlődés szakaszaira. Végül a testnevelés tanításához kapcsolódóan írunk a mentorálás lehetőségéről, folyamatáról, valamint az önrányított tanulási folyamatról.

21.1. A professzionális pedagógusi munka jellemzői

Sokan vallják, hogy a pedagógusi tevékenység egy szerep, és adott környezetben, adott módon valósul meg. Statikusnak, nehezen fejlődőnek is említik, azonban a pedagógus szerepével, feladatával, funkcióival és a tőle elvárt viselkedésmintákkal, kompetenciákkal kapcsolatos társadalmi elvárások is változnak (Nikitscher, 2016). Ma már nem mondhatjuk, hogy a pedagógus „a tudás birtoklója” és a tanulás egyetlen forrása, hiszen a klasszikus tudásközvetítő, tudásátadó szerep gyökeresen átalakult az elmúlt évtizedekben. Sokkal inkább facilitáló, segítő szerepről beszélhetünk, emiatt munkájuk során a pedagógusoknak is el kell sajátítaniuk azokat a készségeket, kompetenciákat, amelyeket az őket körülvevő új oktatási környezet igényel (Antalné és munkatársai., 2013; Falus, 2011; Kotschy, 2011). Jó példa az oktatási környezet soha nem látott hirtelenséggel

történő megváltozására a napjainkban zajló COVID-19 járvány, amely egyik napról a másikra teljes körű digitális átállásra kényszerítette az iskolarendszert.

A professzionális pedagógusi munkát sokféleképpen lehet definiálni, hiszen azok nagyban függenek az iskola szereplőinek elvárásaitól. Hogyan gondolkodik erről az iskolavezetés, a szülők vagy éppen a tanulók? Az biztos, hogy sokféle szempontnak és elvárásnak kell megfelelnie a pedagógusoknak. A professzionalitás mindenképp magával hozza az eredményességet és a minőséget, amit a hétköznapi nyelven „jó/kiváló pedagógus”-ként említenek.

A professzionális pedagógusi munka talán legfontosabb jellemzője a **reflektivitás**, azaz amikor rendszer-

resen áttekintjük saját pedagógiai tevékenységünket és elemezzük azt. A tanítási folyamat eredményességét nem kizárólag külső tényezőknek (pl. tanuló képessége, motivációja; eszközök, lehetőségek) tulajdonítjuk, hanem saját szerepünket is megvizsgáljuk, és igyekszünk fejleszteni képességeinket, kompetenciáinkat, hiszen erre van azonnali és közvetlen ráhatásunk. Korábban láttuk, hogy a minőségi testnevelési koncepciónk kiemelten kezeli ezt a jellemzőt, pedagógiai alapelveként tekint a reflektív gyakorlatra.



FONTOS KUTATÁSI EREDMÉNY

Egy nagymintás kutatás (Nikitscher, 2016) azt állapította meg, hogy a tanulók szemszögéből a „jó pedagógus”:

- jól tanít,
- élvezetes órákat tart,
- magas szinten ismeri a tantárgyát,
- illetve az értékelésnél igazságos.

A tanulókat körülvevő családi környezet szerint a legfontosabb tulajdonságok a pedagógusok esetében:

- a magas szintű szaktudás,
- a tanulók szeretete,
- a konfliktuskezelési képesség,
- valamint a fegyelem megteremtése.

A kutatás érdekessége, hogy a megkérdezettek több mint 90%-a azt is említette, fontos, hogy folyamatosan képezze magát a pedagógus!

„...reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.” (Szivák, 2010, 13. o.)

A reflektivitásnak két nagyobb területe van (Szivák, 2010 alapján):

- a) a tanulók és a tanulócsoporthoz tartozók tevékenységeire irányuló áttekintés, elemzés;
- b) a pedagógus saját tevékenységeire irányuló áttekintés, elemzés.

Ez a szemlélet ötvözi a pedagógus tevékenységének áttekintését, a tanulók tanulási folyamatának elemzését, és – a levont következtetések után – azok fejlesztését. A reflektív pedagógus folyamatosan áttekinti és értékeli a tanítás során alkalmazott módszereit, illetve tudatosan irányítja szakmai fejlődését is. A reflexió alkalmazása és e képesség folyamatos fejlesztése a pedagógiai professzió alapköve. Ez az áttekintő, értékelő, elemző tevékenység nemcsak a tapasztalatokra, érzésekre koncentrálódik, hanem lehetőség szerint felmérésen alapuló adatokra is (Hunya, 2014).

A „**professzionális pedagógus**” módszertani eszköztára gazdag, számos órászervezési megoldással és módszerrel rendelkezik, melyek közül szinte minden helyzetre talál alkalmazhatót. Épít a tapasztalataira, de adaptív módon, a helyzet függvényében képes változtatni bevett szokásain, módszerein, ezáltal ritkán él az „így szoktam csinálni” szemlélettel.

21.2. A professzionális pedagógusi munkához szükséges kompetenciák

Úgy tűnhet, hogy a pedagógusi tevékenységhez szükséges kompetenciák szintjének jelentősége csak a lokális (iskolai) szintre korlátozódik, illetve azon belüli is kizárólag az adott pedagógus munkáját határozza

meg. Érdeemes figyelembe venni azonban, hogy az iskola és benne a pedagógus az oktatási rendszer legfontosabb alapegységei, ezáltal az oktatási folyamat eredményességét globálisan határozzák meg. Emiatt fontos

kérdés a pedagógusi kompetenciák fejlesztésére való odafigyelés, hiszen a pedagógus-iskola reláció hatása társadalmi szinten jelentkezik. A 2007-ben kiadott McKinsey-jelentés szerint: „Az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják.” (Barber és Mourshed, 2007).

A McKinsey-jelentés arra a kérdésre próbált választ adni, hogy „Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?” Megállapításai között szerepelnek a következők.

- Az eredményes tanulás elképzelhetetlen jó tanítás nélkül.
- A kiváló teljesítményhez minden tanuló sikere szükséges.

Látható tehát, hogy a testnevelés tanításában is meghatározó a pedagógus, illetve a felkészültsége a pedagógusi szakmára. A jelentés azt is kiemeli, hogy a tanulói kompetenciaméréseken jól teljesítő országokban (pl. Szingapúr, Finnország) nagyon erős a szelekció a tanári képzésre. Az erős szelekció mellett hatékony lehet a képzés időszakában nyújtott mentorálás, illetve gyakorlatorientált képzés is, valamint a pedagógusi pálya kezdeti szakaszában a segítségnyújtás a pályakezdő pedagógusok számára, mely támogatja az eredményes tanításhoz szükséges képességek, kompetenciák fejlesztését.

A pedagógusok többféle szerepben és ezekhez kapcsolódó feladatokban fejtik ki tevékenységeiket, melyekhez eltérő társadalmi elvárások kapcsolódnak (OECD, 1998; Falus, 2011; Kotschy, 2011; Antalné és mtsai., 2013). Az OECD által kiadott *Education Policy Analysis* az alábbiak szerint fogalmazta meg a pedagógusokkal szemben támasztott elvárásokat:

- szakértelem,
- pedagógiai tudás,
- technológiai kompetencia,
- szervezeti-együttműködési készség,
- rugalmasság,
- mobilitás és nyitottság.

A pedagógusi tevékenységhez szükséges kompetenciákat korábban két nagyobb csoportba rendezték. Az egyik ilyen az „**általános**” kompetenciák, melyek minden eredményes pedagógusi munka alapját képezik. Ide tartozik a kommunikációs készség, a tervezési-szervezési készség vagy az együttműködési készség. A másik halmaz a „**speciális**” kompetenciák rendszere, melyek kapcsolódnak az általános kompetenciákhoz, de tantárgyspecifikus jellemzőket is tartalmaznak. Ilyen lehet pl. a helyzetfelismerési képesség, a döntési képesség (Hegyi, 1996; Sallai, 1994).

Askar (2008) öt csoportba sorolta azokat a kompetenciákat, melyek a tanításhoz szükségesek.

- **Általános kompetenciák:** amelyek magukban foglalják a pedagógiai, módszertani és pszichológiai készségeket, valamint a társadalmi, gazdasági és szakmai fejlődés képességét.
- **Speciális kompetenciák:** amelyek tartalmazzák a szakmai ismereteket és a képességet ennek tanítására adott tantárgy tanítása során.
- **Tanítással összefüggő kompetenciák:** magukban foglalják a tanulói különbségek felismerését, az oktatási követelmények ismeretét az egyes oktatási szakaszok esetében; a tanulók tanulással összefüggő problémáinak megoldására szolgáló ismereteket és készségeket. Ide tartoznak a különféle oktatási módszerek ismerete, az oktatási és technológiai eszközök használatához szükséges ismeretek és készségek, valamint a diákok tanulási folyamatának értékeléséhez szükséges ismeretek és készségek.
- **Szociális és kulturális kompetenciák:** a közösség kulturális és társadalmi tulajdonságainak ismeretét, valamint a társadalom fejlődésében betöltött tanári szerep ismeretét foglalják magukba.
- **Önfejlesztési kompetenciák:** a szakmai fejlődéshez szükséges információforrások felhasználásához szükséges ismeretek és készségek, melyek az önképzést alapozzák meg.

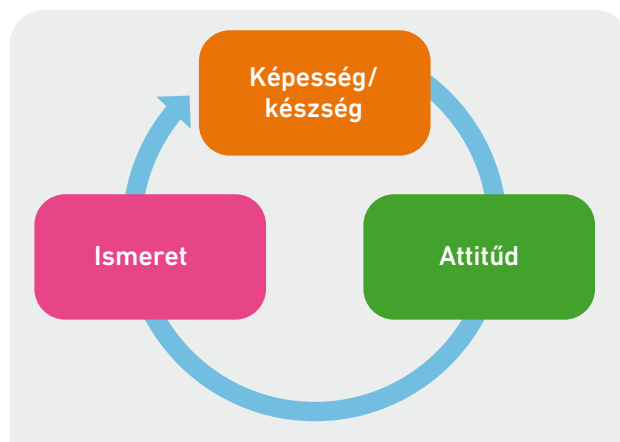
Mára azonban látható, hogy a tantárgyak eredményes oktatásához az általános kompetenciák mellett az adott tantárgy oktatásához szükséges kompetenciák jelentő-

sege növekszik. A testnevelés az iskolai oktatási-nevelési feladatok egyik legfontosabb pillére. A testnevelés célja az egyén pszichés, mentális és fizikai egészségének fejlesztése. Fejleszti az egyént, hogy aktív tagja legyen a társadalomnak (Badeda és Shabebea, 2012; Abu-Jameh, 2013).

A testnevelő tanárok szerepe nagyon fontos az iskolákban, feladataik többrettűek: ide tartoznak a testnevelés-órák mellett, a testmozgás- és a sporttevékenységek (iskolai testmozgásprogramok) tervezése, szervezése, amelyek hozzájárulnak a tanulók személyiségének fejlesztéséhez, egészségi állapotuk megőrzéséhez, fejlesztéséhez (Bailey, 2006; Castelli és Beighle, 2007; Abu-Jameh, 2013). Azaz komplex hatásrendszerrel beszélünk, melyhez nélkülözhetetlen a megfelelő felkészültségű és széles kompetenciákkal rendelkező testnevelő tanár.

A testnevelés tanításával összefüggésben kompetencia alatt alkalmazásképes tudást értünk (képességet valamilyen feladat önálló elvégzésére), melynek elemei a tudás, a képesség/készség és az attitűd. A kompetencia **tudáseleme** a tárgyi tudás mellett a szakmai ismereteket is jelenti, azaz a kompetencia azon összetevője, amely meglévő ismeretekre épül. A **képesség** a megszerzett – jellemzően – elméleti tudás gyakorlatban történő alkalmazását jelenti, míg az **attitűd** az érzelmi összetevője a tanítási folyamatnak. Ezen összetevők együttesen alkotják a megszerzett tudás gyakorlatban történő alkalmazását. Azaz a kompetencia esetében az a fontos, ami a tanítási folyamat során a gyakorlatban valósul meg. A kompetencia tanulás által sajátítható el és fejleszthető. Más megfogalmazásban, a tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák (Kotschy, 2011).

A testnevelés-tanítás tekintetében a nemzetközi szakirodalomból kiindulva gyűjtöttük össze azokat a kompetenciákat, melyek támogatják a tanítás eredményességét. Érzékelhető, hogy nincs egységes kompetenciarendszer a testnevelés területén, így a jellemzően empirikus (gyakorlatból érkező) kutatások



21.1. ábra: A pedagógusi kompetencia összetevői

eredményei alapján szintetizáltuk a testnevelés tanításához szükséges kompetenciákat (Hand, 2014; Tul és mtsai, 2015; Al-Rawahi és Al-Hanai, 2013; Weaver és mtsai, 2018).

A testnevelés tanításához szükséges kompetenciák gerincét az **osztálytermi folyamatokhoz szükséges kompetenciák**, a **szakmai fejlődéshez szükséges kompetenciák**, valamint az **egyéni és közösségi kompetenciák** alkotják (Adnan, 2017; Bhargava és Paty, 2010). Azaz ezek azok a kompetenciaterületek, melyek a testnevelés tanításhoz szükséges speciális kompetenciákat tartalmazzák.

1. Az osztálytermi folyamatokhoz kapcsolódó kompetencia foglalja magába a tanórára való felkészülés, a tervezéssel és a szervezéssel, illetve a tanóra megvalósításával, értékelésével összefüggő kompetenciaterületeket. Ez a kompetencia a legösszetettebb, a testnevelés tanításának esszenciáját jelenti.

Ennek összetevői:

- tervezési kompetencia,
- tanítási kompetencia,
- megvalósítási kompetencia (a tervek – tanórai éves szintű – megvalósítása),
- vezetési kompetencia,
- általános és tantárgyspecifikus pedagógiai ismeretek,
- tanításmódszertani ismeretek,
- értékelési kompetencia,
- sportági jártasság és általános fittség.

21.3. A pedagóguséletpálya-modell és a pedagóguskompetenciák rendszere Magyarországon

A pedagógusprofesszióval kapcsolatos elvárások Magyarországon az elmúlt időszakban jelentősen átalakultak, a korábbi gyakorlathoz képest fejlődtek. Míg korábban a pedagógusi munka területén nem volt egységes minősítési rendszer, ma már életpálya-modell segíti a pedagógusokat a pályafejlődésben. A törvényi, jogszabályi változások megalkották a **pedagóguséletpálya-modellt**, illetve a pedagógusok előmeneteli rendszerét, melyben meghatározásra kerültek a **pedagógusi kompetenciák** (Falus, 2011; Kotschy, 2011; Antalné és mtsai., 2013). A meghatározott kompetenciarendszer és a kapcsolódó indikátorok a bevezetése óta többször változtak, amelyet a pedagógusok minősítési rendszerében alkalmazott útmutatók rögzítenek, amelyek elérhetők az Oktatási Hivatal honlapján (www.oktatas.hu).¹

Az Oktatási Hivatal által megvalósított minősítési vizsga és minősítési eljárás az alábbi pedagógusi kompetenciaterületekre irányul, melyek a testnevelést tanító pedagógusokra is vonatkoznak.

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.

6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiség-fejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése, és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.
8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
9. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Az egyes kompetenciák testnevelésre vonatkozó tantárgyspecifikus értelmezései és leírásai elérhetők az Oktatási Hivatal által kiadott specifikus kiegészítő dokumentumokban.²

Sokat vitatott kérdéssé vált a pedagógus-életpálya bevezetésekor, hogy szükséges-e a pedagógusok iskolai tevékenységének követése, esetlegesen annak szakaszokra történő bontása, továbbá kell-e valamilyen módon ellenőrizni, értékelni a pályafejlődés szakaszait. A nemzetközi példákban és az eredményesen működő iskolarendszerekben azonban jelen van a pedagógusok értékelése, minősítése, és az adott kritériumoknak való megfelelés ellenőrzése. A hazai gyakorlat is igazodott ehhez a szemlélethez, amikor a pedagógusok előmeneteli rendszerét bevezették. A testnevelés tanításához szükséges alapképzettség megszerzésével a pedagógusi kompetenciaterületeken a képzés során adott kompetenciaszintre jut el a pályakezdő pedagógus, azonban a pályavitel során ezek a kompetenciák jelentős mértékben fejlődni tudnak. Ez a fejlődés közvetlenül kapcsolódik az élethosszig tartó tanulásban is testet öltő reflektív pedagógiai gyakorlathoz, hiszen a kiváló pedagógusok folyamatosan képezik önmagukat.



1

https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/kiegészitett_utmutatok



2

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/testnevelas_k_masodik_kieg.pdf

A pedagóguséletpálya-modell bemutatásához több jogszabály kapcsolódik, melyek szabályozzák a pedagógusok előmenetelét és a minősítési eljárást.

A PEDAGÓGUSÉLETPÁLYA-MODELLHEZ KAPCSOLÓDÓ LEGFONTOSABB JOGSZABÁLYOK

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről;
- 2011. évi CXCV. törvényt a nemzeti köznevelésről, valamint
- a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény vonatkozó részei.

A PEDAGÓGUSÉLETPÁLYA SZAKASZAI

A szakmai fejlődés támogatása és a minőségbiztosítás iránti igény hazánkban is a pedagóguséletpálya-modell bevezetését eredményezték. A bevezetés elsődleges indoka, hogy a pedagógusok megfelelő szakmai támogatás mellett a pályavitel során fejlődjenek, magasabb szintű kompetenciákra tegyenek szert. A pedagógusok előmeneteli rendszerébe beszámít a megszerzett legmagasabb iskolai végzettség, a szakképesítés vagy szakképzettség, a tudományos fokozat, akadémiai tagság, publikációs tevékenység és természetesen az iskolai gyakorlat, mely alapján minősítő vizsgán és minősítő eljárásban vehet részt a pedagógus.

A PEDAGÓGUSÉLETPÁLYA SZAKASZAI

- Gyakornok
- Pedagógus I.
- Pedagógus II.
- Mesterpedagógus
- Kutatótanár

A pedagógusok minősítő vizsgáját és minősítési eljárását a kormányhivatal szervezi.³ A minősítő vizsgára és a minősítési eljárásra a pedagógus a kormányhivatalnál jelentkezik. A minősítési eljárás során minden

pedagógusra egységes, nyilvános szabályok vonatkoznak. A minősítő bizottság a jelölt pedagógus teljes körű tevékenységét, különösen a jogszabályokban és a pedagógus munkaköri leírásában megfogalmazottak teljesítését vizsgálja.

Az életpálya a **Gyakornoki** időszakkal (fokozat) kezdődik azon pedagógusok esetében, akik nem rendelkeznek kétéves gyakorlattal. Jellemzően a pályakezdő pedagógusokról van ebben az esetben szó, illetve azokat érinti még, akik nem pedagógusi pályán helyezkedtek el a diplomaszerezést követően.

A Gyakornoki időszak két év⁴, melyet minősítő vizsga követ. Ennek eredménye „Megfelelt” vagy „Nem felelt meg” minősítésű lehet. A vizsga sikeres teljesítését követően a pedagógus Pedagógus I. fokozatba lép. Sikeres vizsgához a pedagógusnak legalább 60%-os eredményt kell elérnie. Sikertelen vizsga esetén Gyakornoki fokozatban marad, és újabb két év elteltével tehet ismételt minősítő vizsgát. A minősítő vizsga kötelező, a pedagógusnak a pályán maradáshoz a következő fokozatba kell lépnie.

A minősítő vizsga részei:

1. a pedagógus legalább két foglalkozásának, tanórának látogatása és elemzése, ha a munkakör részét képezi foglalkozás, tanóra megtartása;
2. a gyakornok portfóliójának áttekintése, értékelése (portfólióvédés).

A **Pedagógus I.** fokozat minimálisan hat évig tart, ezt követően a pedagógus kezdeményezheti a minősítési eljárást annak érdekében, hogy Pedagógus II. fokozatba léphessen. Ha a pedagógus ebben a fokozatban elérte a kilenc év szakmai gyakorlatot, és addig nem vett részt minősítési eljárásban, kötelezően le kell folytatni a minősítési eljárást, melyet a munkáltató kezdeményez. A minősítési eljárás eredménye a minősítő bizottság döntése alapján „Megfelelt” vagy „Újabb minősítés szükséges” lehet. Sikeres minősítési eljárást követően a pedagógus Pedagógus II. fokozatba lép. A sikeres eljáráshoz a pedagógusnak minimum 75%-os eredményt kell elérnie. Sikertelen eljárás esetén új minősítési eljárás



A minősítő vizsga és a minősítési eljárás részletei és tartalmi (kompetenciák, indikátorok) a tapasztalatok függvényében folyamatosan változik, a mindenkor érvényes szabályokat az Oktatási Hivatal honlapján teszi közzé. www.oktatas.hu



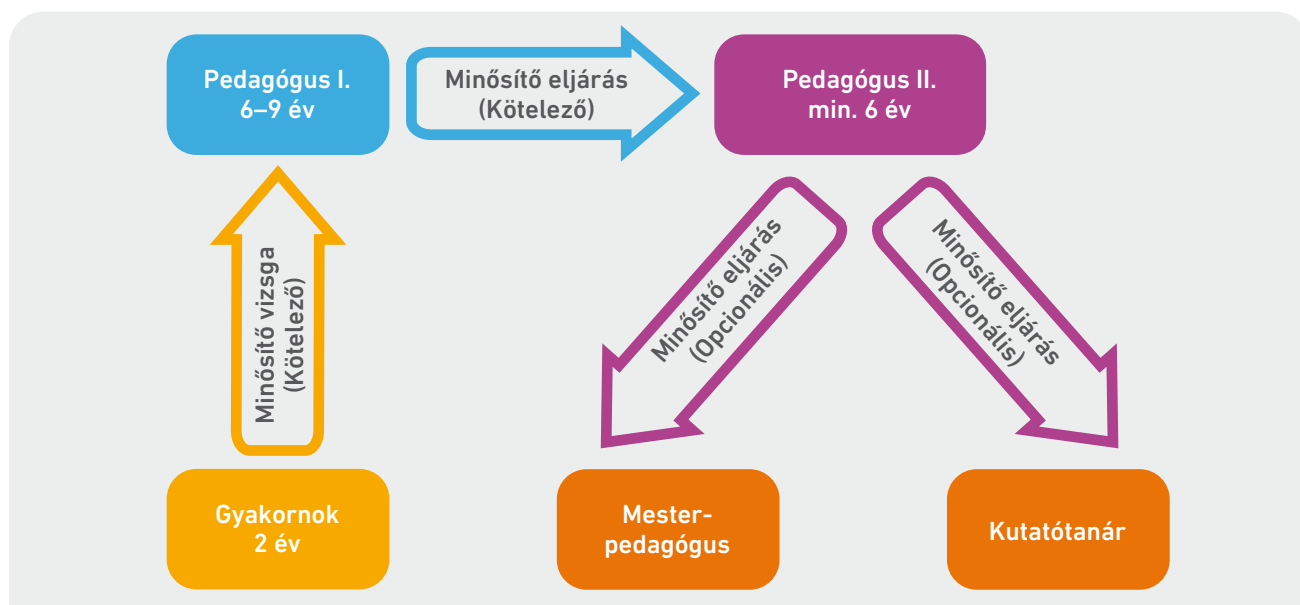
Az osztatlan tanárképzésben részt vevők esetében egy év gyakorlat szükséges. A képzés alatt megszerzett egy év tanítási gyakorlat beszámítható a két évbe.

rás szükséges, mely maximálisan egy alkalommal lehetséges. Újabb két év szakmai gyakorlatot kell szereznie a pedagógusnak, és legkorábban e két év után (azaz a Pedagógus I. fokozat 11. éve után) kezdeményezhető az újabb minősítő eljárás. A második minősítési eljárásnak az eredménye „Megfelelt” vagy „Nem felelt meg” minősítésű lehet. A minősítő eljárásról való részvétel kötelező, a pedagógusnak a pályán maradáshoz a következő fokozatba kell lépnie.

A minősítő eljárás részei a következők.

1. A minősítő bizottság áttekinti és értékeli a pedagógus által feltöltött portfóliót, az intézményi önértékelés pedagógusra vonatkozó részeit, valamint az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a látogatott foglalkozásokra vonatkozó megállapításokat és az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés összegző értékelését. Ennek során kiemelten figyelembe veszi a pedagóguskompetenciákat és tevékenységeket.
2. Értékeli a bizottság a meglátogatott foglalkozást és a portfólióvédést.
3. Elkészíti az összegző értékelést is a bizottság, amelyet feltölt az OH által működtetett informatikai támogató rendszerbe.

Pedagógus II. fokozatban a pedagógusnak további hat év szakmai gyakorlatot szükséges szereznie, ahhoz, hogy a következő fokozatba léphessen. A következő fokozat a Mesterpedagógus vagy a Kutatótanár fokozat lehet a pedagógus választása alapján. A következő fokozatba lépés nem kötelező, a pedagógus a pályán maradhat ebben a fokozatban. **Mesterpedagógusi** fokozathoz a szakmai gyakorlat (összesen legalább 14 év) mellett, szakvizsga is szükséges, illetve új minősítő eljárás. Sikeres minősítő eljárás esetén „Mesterpedagógus fokozatba lép” minősítést kap a pedagógus, sikertelen eljárás esetén „Pedagógus II. fokozatban marad” minősítést. Ebben az esetben további két év szakmai gyakorlat megszerzése után új eljárás kezdeményezhető. A Mesterpedagógus fokozatba sorolt pedagógus részt vehet az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzésben, pedagógusok minősítő vizsgáján vagy minősítési eljárásában is. Ebben az esetben órakedvezmény és heti egy tanításmentes nap illeti meg.⁵ A Mesterpedagógus nevelés-oktatással töltött munkaideje nem lehet több heti 18 óránál. A pedagógus saját döntése alapján Kutatótanári fokozat megszerzéséhez is kérheti minősítési eljárás lefolytatását. A **Kutatótanári** minősítéshez a legalább 14 éves szakmai gyakorlat mellett egyetemi doktori fokozat (PhD, doktor univ.), valamint rendszeres publikációs tevékenység is szükséges. Fontos azonban tudni, hogy Kutatótanár a pedagógusok mindössze 1%-a lehet.



21.2. ábra: A pedagógus-életpálya szakaszai⁶



⁵ A Mesterpedagógusi és Kutatótanári tevékenységek részletei az Oktatási Hivatal honlapján olvashatók (https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/szivak_mester_kutato_hatter)



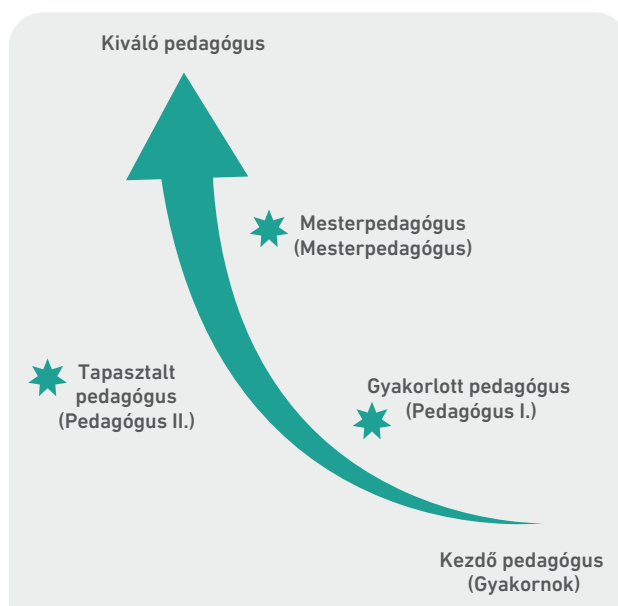
⁶ A 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet alapján

21.4. A pedagóguskompetenciák és fejlesztési lehetőségük a testnevelés tantárgy szempontjából

A pedagógusok pályája során a pályafejlődés egyik legintenzívebb szakasza a képzés időszaka, ahol minden olyan tudást és kompetenciát megszerez a pedagógusjelölt, amely szükséges a pályavitelhez. Ezek a kompetenciák ahhoz elegendőek, hogy a pedagógus megkezdje a tanítást, de tovább kell fejleszteni a megszerzett kompetenciákat. A képzés időszakában a tanítási gyakorlatok segítik a hallgatót a szükséges pedagógiai gyakorlat megszerzésében, azonban látszik, hogy a pályavitel kezdeti szakaszában még jelen van a bizonytalanság. Az alapvető rutin jellemzően a pályavitel 3-5. évében alakul ki. Elmondható, hogy az alapképzés során sajátítja el a hallgató a legtöbb elméleti tudást (amit kevesebb gyakorlat egészít ki), azonban a pályavitel során a pedagógiai gyakorlat válik elsődlegessé. Az alapvető rutin megszerzését követően is fontos a tanításhoz szükséges kompetenciák fejlesztése, hiszen csakis megalapozott elméleti és szakmódszertani felkészültség mellett válhat valaki mesterpedagógussá.

Az élethosszig tartó tanulás szemlélete, illetve a társadalmi és oktatáspolitikai, valamint szakmai elvárások ösztönzik a pedagógusokat a továbbfejlődésre, tanulásra. A képzést követően a pályavitel elején – a tapasztalatok szerint – nincsen garancia arra, hogy a legjobb tanulmányi eredményű hallgatók lesznek a legeredményesebb pedagógusok. A kezdő pedagógusra jellemző a **spontán pedagógia**, ami azt jelenti, hogy általában úgy tanítanak, ahogy őket tanították, jellemzően tapasztalati alapú a működésük az oktatási folyamatban, és kevésbé van jelen az önreflexió és az önfejlesztés. A pedagógiai helyzetekre spontán reagálnak, és saját tapasztalatuk szerint járnak el pedagógiai szituációkban is. A képzés során tanult pedagógiai-pszichológiai ismereteiket nehezen tudják beágyazni a gyakorlatukba. Nehezen képesek tudásukat konkrét szituációkban adekvátan alkalmazni. A tapasztalt tanárok esetében viszont az új ismeretek szerzéséhez kapcsolódó és az innovatív kezdeményezéshez kapcsolódó motiváció lehet alacsonyabb.

Ezen jellemzők természetesen csak általánosságban igazak, az önfejlesztéssel, önképzéssel minden pedagógiai készség jelentősen javítható és fejleszthető. A kezdő pedagógusból kiváló pedagógus válhat, a tapasztalt tanár mindig további fejlődésre képes!



21.3. ábra: A pályafejlődés szakaszai

A kompetenciák fejlesztése, a pedagógusok tanulása több módon is megvalósulhat, de jellemzően három szinten zajlik.

1. **Formális**, ahol a tanulás és a tanítás strukturált, szervezett formában történik, általában intézményi (képzőhely) szinten, tartalmát a tantárgyak, előírt tantervi keretek határozzák meg (hagyományos, iskolarendszerű képzések).
2. A **nem formális** szinterei olyan tanulási, tanítási folyamatoknak adnak keretet, amelyek szintén szervezettek, de tartalmukban és kereteikben rugalmasabbak. Nem formális szintérenként értékelhetők például egy szakmai szervezet képzései vagy egy tanulmányút, külföldi cserepedagógus-programban

való részvétel. A formális és nem formális tanulás közös vonása a pedagógusok tudatos, kritériumorientált tevékenysége, valamint a konkrét tanulási, tanítási célok megléte.

3. Az **informális** tanulást leginkább a spontán társas tanulás folyamataival azonosíthatjuk. Ilyenkor a pedagógusok egymástól tanulnak, egymást tanítják, valamint egymásnak adnak át tudást, értékeket, mintákat, jó gyakorlatokat. A pedagógusok (képzők képzői) jelenléte az informális tanulás során is lényeges lehet, ám szerepük többnyire közvetett.

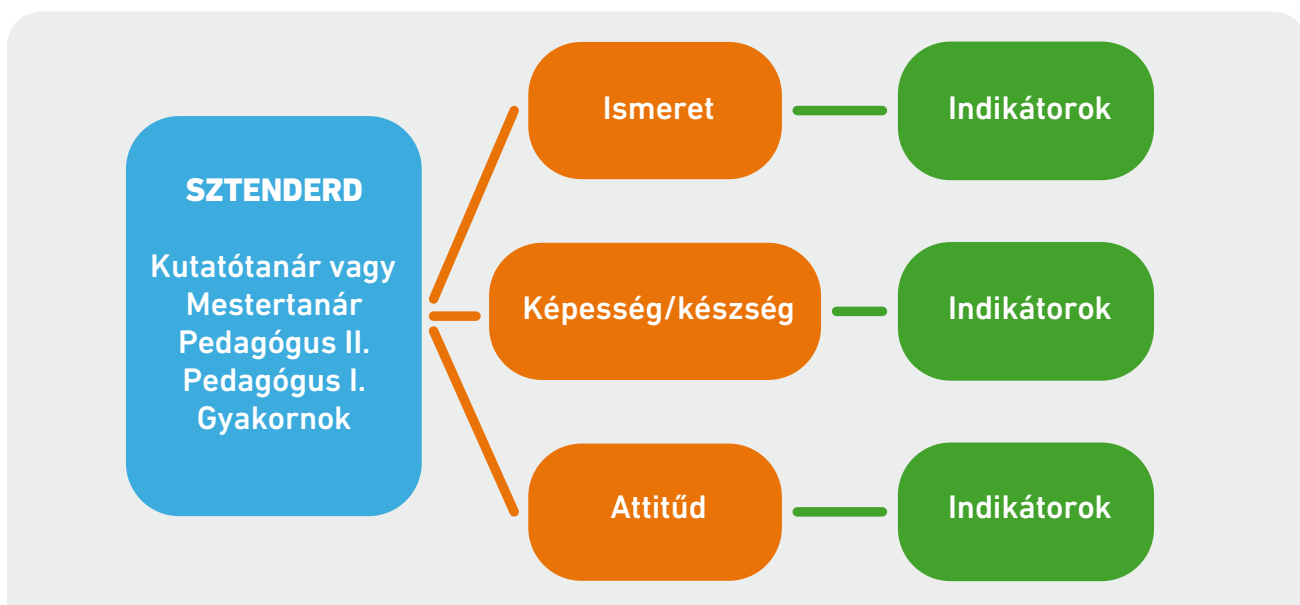
A három tanulási szintér több ponton összeér, illetve átfedésben van, a pedagógusok kompetenciafejlődésében mindegyik szerephez jut. *Coombs* (1973) kiemeli, hogy ebben a hármas felosztásban a formális oktatás lényegében háttérbe szorul abból a szempontból, hogy ismereteink, tudásunk meghatározó részét nem ebben a hierarchikusan felépített, zárt rendszerben szerezzük meg. A pedagógusok pályafejlődésében a formális képzés az első lépés, de további ismereteket, tudást szereznek a másik két tanulási szintéren is. A pályavitel során pedig ez a kettő (továbbképzések; tapasztalati tanulás) jelenti a továbbfejlődés lehetőségét. A Coombs-féle szemlélet lényege abban jelentkezik, hogy a klasszikus értelemben vett „tanuló” és a „tanulás” középpontba

helyezése, újraértelmezésre kerül, hiszen nem csak formális keretek között lehet tanulni, ahol a megjelenik a tanulói szerep. Szakítva a hagyományos tanár- és oktatáscentrikus felfogással, az egész életen át tartó tanulás paradigmáját erősíti a tanulásközpontúság szemléletének erősítésével. Mi is ösztönözzük a kollégákat a folyamatos, élethosszig tartó tanulásra.

A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK ÉS FEJLESZTÉSÜK

A hazánkban érvényben lévő pedagóguskompetenciák szintjét az adott fokozat szintleírásai, azaz **sztenderd**jei (fejlődési szintek) alkotják. Mind a négy fokozat esetében (Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mestertanár vagy Kutatótanár) eltérnek a fejlődési szintek, azaz az életpálya egyes fokozatain megjelenő tudásszintet nevezzük sztenderdeknek. A sztenderdek, a pedagóguskompetenciák és kompetenciaelemek meglétét, valamint fejlettségi szintjét különféle pedagógiai tevékenységek és viselkedések jelzik, ezeket írják le az indikátorok. Az **indikátorok** az egyes pedagóguskompetenciák meglétét, fejlettségi szintjét jelző tevékenység- és viselkedésleírások.

Az adott pedagógusi kompetenciát jelző indikátorok száma 8 és 11 között mozog. (Pl. A szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás kompe-



21.4. ábra: A pedagógus kompetenciák sztenderdjei és indikátorai

tencia esetében az egyik indikátor a: „*Fogalomhasználata szakszerű, az adott pedagógiai helyzethez igazodó.*”) A minősítő vizsgán és a minősítő eljárásban ezeket az indikátorokat értékelik a **minősítő szakértők**. Ahogy korábban már láttuk, a pedagóguséletpályán egyre magasabb szintet kell teljesíteni az indikátorok esetében (pl. Pedagógus I.: 60%; Pedagógus II.: 75%).

A kompetenciák fejlesztése kihívást jelentő utazás, és ezt érdemes megtervezni. Ahogy többször hangsúlyoztuk, a kompetenciák beazonosíthatók és fejleszthetők! Egy kutatás szerint (Tul és mtsai., 2015) a **szakmai kompetenciák** („osztálytermi” folyamatokhoz kapcsolódó kompetencia) és a **szakmai fejlődést megalapozó kompetenciák** a legfontosabbak a testnevelés oktatásához.

Gyakorlati tanácsokat is adunk a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó pedagógusi kompetenciák fejlesztéséhez, melyek mind az életpályamodellhez kapcsolódó kompetenciák, mind a 21.2. alfejezetben leírt testnevelő tanári kompetenciák fejlesztéséhez jó alapot adnak.

1. AZONOSÍTSUK ERŐSSÉGEINKET ÉS FEJLESZTENDŐ TERÜLETEINKET!

- Határozzuk meg erősségeinket és fejlesztendő kompetenciáinkat!
- Keressük meg a fejlesztendő kompetenciáink fejlesztési lehetőségeit (pl. képzés, tanácsadás)!
- Készítsünk listát azokról a készségekről, amelyekre építeni szeretnénk a továbbfejlődést, illetve azokról, melyeket fejleszteni szeretnénk!
- Szerezzünk különféle gyakorlati készségeket! Ne csak a testnevelés tanításához szükséges kompetenciákra fókuszáljunk!
- Vegyünk részt képzéseken, konferenciákon, szemináriumokon, melyek a fejlesztendő kompetenciáinkhoz kapcsolódnak! Ne felejtsük, hogy a testnevelés-tanítás multidiszciplináris megközelítést igényel, amelyhez a más típusú készségek és ismeretek is jelentősen hozzájárulnak!

2. TANULJUNK!

- Határozzuk meg, mi a siker számunkra, milyen új ismereteket szeretnénk megszerezni!
- Tájékozódjunk, milyen továbbképzési lehetőségek vannak! Tudjunk meg minél több információt a képzésekről (a képzés tartalma, formája, időtartama, helyszíne)!
- Az e-tanulás (e-learning, távoktatás) egyre népszerűbb, az e-tanuláshoz szükséges kompetenciák elsajátíthatók.
- Keressünk online tanfolyamokat, ezáltal időbeosztásunkat mi tervezhetjük!
- Olvassunk szaklapokat, szakkönyveket, kiadványokat!
- Használjuk ki a technológiák előnyeit, és keressük meg a legjobb módszert a hatékony olvasáshoz, tanuláshoz (e-book, digitális tartalmak)!
- Olvassuk el azokat a könyveket, szakmai anyagokat, amelyek kihívást jelentenek számunkra (pl. idegennyelvű könyv)!

3. TANULJUNK HIBÁINKBÓL ÉS A KUDARCOKBÓL, TÖREKEDJÜNK A FEJLŐDÉSI SZEMLÉLETRE!

- A tanítás során követünk el hibákat (ez természetes). Tekintsünk vissza ezekre és összegezzük őket!
- Tervezzük meg, miként lehet egy-egy hibát kijavítani!
- Ha sikerült kijavítani, az új gyakorlatot rögzítsük módszereinkben, alkalmazzuk a továbbiakban!
- Tanuljunk meg elfogadni a kudarcokat, ezáltal megtanulhatjuk, hogyan kell elkerülni a jövőben!
- Legyünk pozitívak akkor is, ha kudarc ér bennünket, a kudarc okainak feltárása jó fejlesztési lehetőség!
- Minél többet gyakorlunk valamit, annál magasabb szinten tudjuk alkalmazni. Ez azt is jelentheti, hogy egy idő után könnyebb lesz elkerülni korábbi hibánkat.
- Ne adjuk fel, ha akadályokkal szembesülünk, küzdjük le azokat!

4. DOLGOZZUNK CSAPATBAN!

- A tanítás csapatmunka, dolgozzunk csapatban!
- Hospitáljuk kollégáinkat, tanuljunk tőlük! (Ne csak testnevelésórákat látogassunk!)
- Építsünk ki szakmai kapcsolatokat az iskolán belül és azon kívül is!
- Folyamatosan kérjünk visszajelzést kollégáinktól és a tanulóktól!
- Legyünk adaptívak és konstruktívak!
- Alakítsunk ki korrekt, a másik személyiségét, oktatási stratégiáját tiszteletben tartó, egymást támogató munkakapcsolatot minden kollégánkkal!
- Dolgozzunk „projektekben” a kollégákkal!
- Fejlesszük a csapatszellemet és az identitást!

5. VÁLASSZUNK MENTORT!

- Keressünk olyan mentort, akiről tudjunk, hogy tanulhatunk tőle!
- Egyeztessünk folyamatosan a mentorral, kérjünk tőle tanácsot!
- Hospitáljon minket a mentorunk!
- Egyeztessük önfejlesztési tervünket a mentorral!

6. KAPCSOLÓDJUNK SZAKMAI SZERVEZETEKHEZ, HÁLÓZATOKHOZ!

- Csatlakozzunk szakmai szervezetekhez (pl. Magyar Diáksport Szövetség és tagszervezetei, Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete, Magyar Edzők Társasága)!
- Csatlakozzunk tudományos szervezetekhez (pl. Magyar Sporttudományi Társaság)! Csatlakozzunk nem formális szakmai hálózatokhoz (pl. Mozgástanulás felsőfokon nevű Facebook-csoport)!
- Csatlakozzunk informális csoportokhoz vagy klubokhoz, ahol megoszthatjuk tapasztalatainkat és kicserélhetjük ötleteinket, innovációinkat!
- Legtöbbször a tudásmegosztás, mások tudásának és tapasztalatának kiaknázása a leggyorsabb módja a kompetencia fejlesztésének.

7. TERVEZZÜK AZ IDŐNKET! HASZNÁLJUK KI A LEGJOBBAN, TANULJUK MEG OKOSAN FELHASZNÁLNI AZT!

- Teremtsünk egyensúlyt a munkára, szabadidőre, kikapcsolódásra és az önfejlesztésre szánt időkezetek között!
- Fordítsunk időt egészségünk gondozására és a boldogság elérésére is!
- Időnként engedjünk a maximalizmusunkból, de mindig törekedjünk a megfelelő színvonalra! (Nem csak a tökéletes az értékes.)
- Tematizáljuk feladatainkat!
- Csökkentsük az üresjáratokat! Pl. utazás, várakozás közben olvashatunk, hallgathatunk szakmai anyagokat.
- Önfejlesztésre használjuk az internetet, közösségi oldalakat, de kellő kritikával szűrjük az információt!
- Az idő megfelelő menedzseléséhez önfegyelemre, tudatosságra, tervezésre van szükség.

8. FEJLESSZÜK IDEGENNYELVI ISMERETEINKET!

- Fejlesszük meglévő idegennyelv ismeretünket! Számos szakmai anyag idegen nyelven érhető el.
- A megfelelő szintű idegennyelv-ismeret segít bennünket az információ gyors elérésében.
- Lehetőség szerint tanuljunk meg egy új nyelvet!
- Az idegennyelv-ismeret karrierlehetőséget, külföldi tanítási tapasztalat megszerzését, szakmai kapcsolatokat, külföldi tanulmányutakat tesz lehetővé.

9. MERJÜNK VÁLTOZTATNI, ELTÉRNI A SZOKÁSOSTÓL!

- Ne legyünk szokásaink rabjai, próbáljuk ki az új módszereket, tartalmakat, mozgásformákat a tanítás során!
- Alkalmazzunk új eszközöket (pl. IKT-eszközök, aktivitásmérők, pulzusmérők, telefonos applikációk).
- A változás jó alkalom a fejlődésre, az új megtapasztalására.
- A pozitív változások olyan potenciális esélyeket eredményezhetnek, amelyek új ajtót nyitnak karrierünk során.

10. HASZNÁLJUK A TECHNOLÓGIÁK ELŐNYEIT!

- Használjuk ki a technológia nyújtotta előnyöket (pl. okoseszközök)!
- A technológia folyamatosan fejlődik, próbáljunk lépést tartani a fejlődéssel!
- Szükség esetén vonjuk be segítségként a tanulókat az eszközhasználatba!
- Használjuk ki a technológia által biztosított lehetőségeket a tanuláshoz!

És végül: **a tanítás maga a legjobb tanulás!** Miközben bemutatunk, magyarázunk, segítséget nyújtunk, egyre magasabb szinten sajátítjuk el mi magunk is az adott

11. KÉSZÍTSÜNK TERVEKET!

- Készítsünk terveket: gondoljuk végig, mit szeretnénk elérni a jövőben!
- Állítsunk fel észszerű célokat, melyek kihívást jelentenek, de bizonyosan elérhetőek!
- Nem gond, ha hosszú a feladatlista. Határozzunk meg sorrendet a feladatokban, célokban!

tartalmat. A tanításhoz fel kell építeni magunkban, hogy mit szeretnénk tanítani, ez a legjobb tanulás számunkra is!

21.5. A pedagógus iskolai tevékenysége a tanórákon túl

A legnagyobb energiát magára a testnevelés-program színvonalas megvalósítására kell fordítanunk pedagógusként. A pedagógus tevékenységrendszere azonban nem merül ki a tanítási órák megtartásában, jóval széleskörűbb annál. Az iskola életében történő aktív és alkotó részvétel a megbecsült szakmai munka egyik előfeltétele. Tantárgyunk elfogadottságának és hatásrendszerének népszerűsítése lényegi részét képezi a testnevelésben tevékenységet kifejtő pedagógusok munkájának. A testnevelő tanároknak ebben különösen nagy szerep jut, hiszen ők a tanulási terület specialistái. Az oktatási és adminisztrációs munka mellett a rekreációs és versenycélú diáksport működtetésében, iskolai szinten működő sportági programok, projektek megvalósításában is részt vállalhatnak. Mindezekon túl a kollégák egészségfejlesztése és a közösségépítés is lehet feladata a testnevelést tanító pedagógusnak.

SZEREPVÁLLALÁS A TANTESTÜLET MUNKÁJÁBAN

- Tantárgyközi tervezés lehetősége közösen a kollégákkal (kereszttantervi tartalmak összekapcsolása – pl. zene, természetismeret, művészetek, tánc).

- Kapcsolódás különböző iskolai projektekhez, projekthéthez, projektnaphoz.
- Más szakos pedagógusok, szülők és az intézményvezető meghívása egy-egy tanórára, ahol kézzelfoghatóvá válik a minőségi testnevelés-oktatás légköre, pozitív hatásai.
- Rövidebb-hosszabb beszámolók, előadások készítése a szülők és a tantestület számára a műveltségi területen zajló iskolai munkáról, eredményekről, célokról, programokról.
- Alkalmanként vagy rendszeresen mozgásprogramok, edzések felkínálása az iskola munkatársai számára.
- A tanulók számára alsóbb vagy felsőbb évesek órájának megtekintése, bekapcsolódás felsőbb éves tanulók összevont órájába annak érdekében, hogy érzékelhető legyen a gyakorlással elérhető fejlődés.

A SZÜLŐK TÁMOGATÁSA

- A szülők bekapcsolása az iskola komplex mozgásprogramjába (programok ismertetése, családi mozgásprogramok szervezése az iskolában vagy azon túl).

- Szülői értekezleteken történő részvétel és rövid bemutatkozás, a szakmai program és a lehetőségek népszerűsítése a szülők számára.
- A szülői tanács, szülői szervezet munkájába történő bekapcsolódás.
- Az év elején testnevelési plakát, félévkor és év végén a tanulásról, az eredményekről és sikerekről szóló beszámoló küldése a szülők számára.
- Az iskolai honlap karbantartása, külön szekció az iskolában megvalósuló mozgásprogramoknak, testnevelésóráknak, diáksportversenyeknek.
- A faliújság folyamatos karbantartása, az információk naprakészen tartása.
- Rövid személyes szóbeli vagy írásbeli tájékoztatás a szülők számára a tanítvánnyal kapcsolatos fejlődés, pozitívumok kiemelésével.
- Szülő-pedagógus sportesemények szervezése alkalomszerűen.
- Családi séta, természetjárás, kocogás, rekreációs programok szervezése.
- Olyan szülők meghívása az iskolába, akiknek valamilyen kapcsolódó ismeretük, sportmúltjuk van. Ők

egy-egy alkalommal bekapcsolhatók a tanórákba, délutáni sportfoglalkozásokba.

AZ ISKOLA TESTNEVELÉSI PROGRAMJÁRÓL ALKOTOTT POZITÍV KÉP KIALAKÍTÁSA, KOMMUNIKÁCIÓJA, NÉPSZERŰSÍTÉSE

- Kapcsolatépítés a helyi médiával, rövid beszámolók küldése számukra az iskolai eredményekről, programokról a megjelentetés érdekében.
- Helyi szintű események szervezésébe vendéglátóként történő bekapcsolódás (pl. továbbképzések, szakmai napok).
- Helyi, országos vagy nemzetközi szakmai programokba történő bekapcsolódás (pl. Európai Diáksport Napja, Liftmentes nap, A víz világnapja, A magyar sport napja, Európai elhízásellenes nap).
- Aktív, önkéntes részvétel különböző szakmai szervezetek munkájában, a diáksport szervezésében.
- A közösségi média aktív, felelősségteljes használata pozitív üzenetekkel, aktivitással.

21.6. Mentorálás és szaktanácsadás a testnevelésben

Jól érzékelhető a pedagógiai munkában, hogy az oktatási-nevelési folyamatban tanácsra, segítségre lehet szüksége a pedagógusnak. Ez az igény nemcsak a pályakezdő pedagógusokat érintheti, hanem azokat is, akik már évek óta a pályán vannak. Emiatt is tartjuk szükségesnek a mentori tevékenység áttekintését. Az alfejezetben magát a mentorálási folyamatot és annak összetevőit elemezzük.

A köznevelésben, illetve a pedagógusképzésben is jelen van a mentorálás folyamata. Sok esetben azonban ezek keverednek, hiszen ugyanazt a fogalmat használjuk eltérő közegben. A mentorok tevékenysége mégis csak a mentorált szakmai tevékenységének, pályafejlődésének támogatása. Emiatt mi a mentori feladatok szakmai oldalát elemezzük, nem az egyes szintereken lévő mentor tevékenységeit.

A mentori munka jelen van:

- a pedagógusképzésben: a tanítással, módszertannal összefüggő gyakorlatokhoz kapcsolódóan (a mentor jellemzően a felsőoktatási intézményben dolgozó oktató);
- a pedagógusjelöltek összefüggő tanítási gyakorlatain (a mentor jellemzően a köznevelési intézményben dolgozó pedagógus, aki támogatja a tanítási gyakorlat eredményes megvalósulását);
- a köznevelésben: a gyakoronokok támogatása során (a mentor jellemzően a köznevelési intézményben dolgozó pedagógus kolléga, aki támogatja a pályakezdő pedagógus kompetenciafejlődését).

A mentorok elsődleges tevékenysége a támogatás, facilitálás, tanácsadás, segítségnyújtás szakmai kérdésekben. A mentorok általában nagy gyakorlati ta-

pasztalattal rendelkező szakemberek. Szokták a tutor kifejezést is alkalmazni esetükben, amely egy bizonyos témában magas szintű jártasságra utal, azaz ők a tématerület szakértői. E magas szintű szakmai tudás megosztása a legfőbb tevékenységük.

A **facilitátor** szerep egyfajta ösztönzést jelent, a tapasztalt pedagógussá válás folyamatának támogatása, a pedagógusi munka segítése a cél. A facilitátor nem megoldja a problémát a mentorált helyett, hanem rávezeti a megoldásra, nyitott kérdéseket tesz fel, ezzel segítve a kreatív problémamegoldás kialakulását a mentoráltban.

Gyakran alkalmazott kifejezés napjainkban a coach (tréner) is. A coach segíti a mentoráltat, hogy felfedezze a releváns információkat saját maga számára, egyben fejlesztő, felkészítő is az adott tevékenységre vagy feladatra. Trénerként (felkészítő), segít alkalmazni a korábban tanultakat, illetve a gyakorlati munka során szintetizálni a meglévő ismereteket.

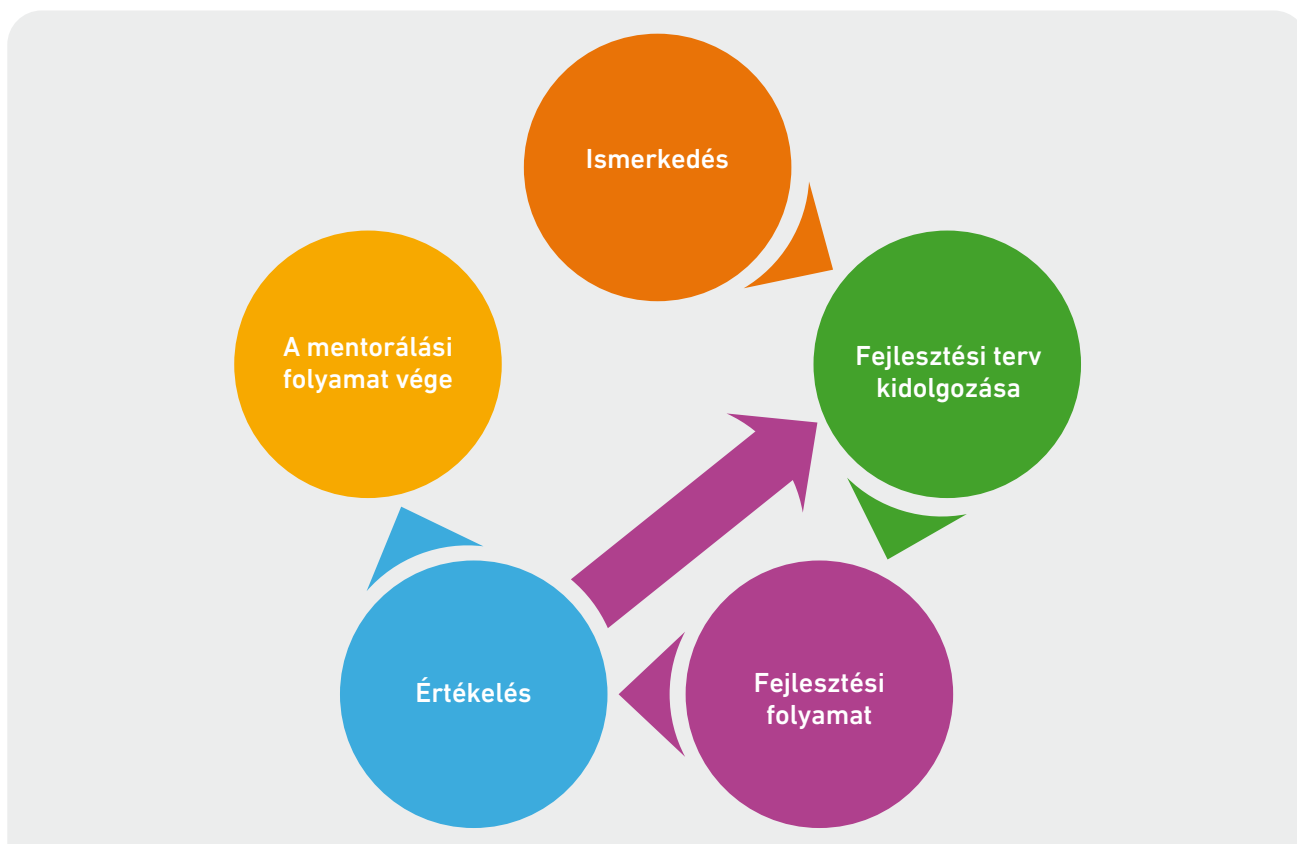
A mentor **tanácsadóként** is jelen lehet a fejlődési folyamatban, ekkor konkrét kérdésekben, konkrét tanácsokat, részben megoldási stratégiákat kínálva segíti a mentoráltat. **A mentor tehát tutor, facilitátor, coach és tanácsadó is egyben.**

21.6.1. A mentorálás folyamata

A mentorálás egy összetett folyamat, amely évekig is tarthat, egyes elemei ciklikusan ismétlődnek, ugyanakkor a pályafejlődést jelentősen támogatja. A mentorálási folyamat alapvető egységei:

1. a mentorált megismerése,
2. fejlesztési terv kidolgozása,
3. a mentori folyamat értékelése.

A **mentorált megismerésének célja**, hogy pontos képet kapjunk a mentorált személyiségéről, képességeiről, kompetenciáiról, fejlesztendő területeiről.



21.5. ábra: A mentorálási folyamat

A folyamat részei:

- kapcsolatfelvétel;
- a mentorált megismerése;
- diagnózis készítése (pl. SWOT-analízis):
 - óralátogatások,
 - tervezési dokumentumok áttekintése,
 - mélyinterjú a mentorálttal;
- célok megfogalmazása;
- a mentorálás kereteinek kialakítása (időtartam, módszerek, eszközök).

A **fejlesztési terv** az előző szakaszban megjelenő helyzetelemzésre és a kitűzött célokra épül. Ekkor már ismerjük a mentorált erősségeit, fejlesztendő területeit, illetve közösen kitűzésre kerültek a célok, meghatározásra kerültek a mentorálás keretei.

A folyamat részei:

- fejlesztési terv készítése:
 - fejlesztendő területek meghatározása,
 - a fejlesztés módjának kiválasztása (pl. képzés, tapasztalatszerzés),
 - a fejlesztés időtartamának meghatározása;
- a fejlesztésben való részvétel a mentorált részéről;
- a fejlesztés támogatása a mentor részéről.

A mentorálási folyamat végső szakasza az **értékelés**. Ebben a szakaszban reflektív jelleggel tekintenek vissza a szereplők a mentorálási folyamatra. Kiemelik a folyamat eredményes elemeit és visszatekintenek, hogy a kitűzött célok megvalósultak-e. Szükség esetén újabb mentorálási terv készül, és a mentori folyamat folytatódik.

A folyamat részei:

- mentori értékelés;
- mentorálti önértékelés;
- konklúzió, összegzés.

21.6.2. A mentor tevékenységei és feladatai

A mentori munka mozgatórugója a szaktudás és a tapasztalat. Ezek azok az összetevők, melyek a mentor erősségeit adják, ezzel támogatja a mentoráltat.

A mentor nagyfokú tapasztalattal, általános tudással, valamint szaktudással rendelkezik, amivel segíti a mentorált boldogulását, azonban nem a mentorált helyett dolgozik. Fel kell ismernie a mentorált hiányosságait, de megoldási lehetőségeket is tudnia kell kínálni a hiányosságok pótlására. Engednie kell, hogy a problémát a mentorált oldja meg. Képesnek kell lennie átadni tudását, hiszen enélkül nem tud működni a mentorálási folyamat, azaz nem elegendő saját maga praxisában eredményesnek lenni, meg kell tudnia tanítania saját jó gyakorlatait a mentoráltnak.

Hinnie és bíznia kell mentoráltjában, hiszen nem csak szakmai kapcsolat van közöttük és mentoráltja között, hanem „emberi” is. Azaz a szakmai kapcsolat mellett személyes kötődés is kialakul a felek között. Nyílnak és őszintének kell lennie, hiszen ezzel tudja segíteni a mentorált fejlődését. Az objektív, szakmai alapú kritika az, amiből a legtöbbet tanulhat a mentorált, viszont fontos a megfelelő kommunikáció, a partnerségi viszony is a visszajelzés során, hogy ne bántsuk meg a mentoráltat a nem megfelelően átgondolt kommunikációval.

A mentorálási folyamatra megfelelő időt kell szánni, emiatt is fontos a mentorálási terv, melyben rögzítésre kerülnek a személyes tanácsadások alkalmi és tartalmi. A mentornak a mentorált rendelkezésére kell állnia, amikor a mentorált tanácsadásra, segítségre van szüksége. A mentorálás elején ezen alkalmak rendszeresebbek, sűrűbben előfordulók, míg a mentori folyamat végén ritkulhatnak.

A mentor egyik legfőbb erénye a türelem, a tanulási folyamat eredményének kivárása. A mentor saját feladatainak ellátása mellett vállalja a mentorált felkészítését, így azt is vállalja, hogy nyitott a mentorált problémáival kapcsolatban, nem értékeli le, valamint fontosnak tartja azokat.

A mentorok általános tevékenységei és feladatai a következők.

- Átnézi a mentorált képzésére, felkészítésére vonatkozó követelményeket.

- A mentorálttal közösen áttekinti a vonatkozó előírásokat, követelményeket, amire a mentori folyamat épül.
- Segítséget nyújt a mentorált tanítási óráinak, foglalkozásainak a megtervezéséhez, az órák felépítésének, az alkalmazott pedagógiai módszereknek, a tanításhoz alkalmazott segédleteknek, tankönyveknek, taneszközöknek a célszerű megválasztásában.
- Figyelembe veszi a mentorált eddigi tevékenységét, pályafejlődését.
- A tanítási stratégiák, módszerek széles körű bemutatásával segíti a mentorált felkészülését, folyamatosan visszajelez a mentorált számára a módszerrel kapcsolatban.
- Útmutatást ad a feladatok kijelöléséhez és a tanulókkal, kollégákkal való bánásmódhoz.
- Alkalmat teremt a mentorált számára a különböző tanítási technikák, változatos munkaformák kipróbálására (órarészletek tartása).
- Folyamatosan keresi azokat a területeket, amelyekben még fejlesztésre szorul a mentorált.
- Mintát nyújt a mentorált tanórai, iskolai viselkedéséhez.
- A mentorált óráit elemzi, értékeli (írásban és szóban), adatokat gyűjt a mentorált munkájáról, amelyek követésével segítséget nyújt a mentorált számára a tanítás előtt és után is.
- Segítséget nyújt a mentorálnak ahhoz, hogy beazonosítsa és segítse a különleges bánásmódot igénylő tanulókat.
- Megbeszéli a mentorálttal a mentorálási folyamatban nyújtott teljesítményét, és kijelöli a következő időszak fejlesztési céljait és feladatait.
- Kapcsolatot tart a mentorálttal.
- Segíti a mentoráltat az iskola helyi tantervében és pedagógiai programjában, a munkaköri feladataira vonatkozó előírások értelmezésében és szakszerű alkalmazásában.
- Támogatja a mentoráltat a pályafejlődésében a következő szakaszba lépéshez (diploma megszerzése, pedagóguséletpálya következő fokozata).

A SZAKTANÁCSADÓI RENDSZER

A pedagóguséletpálya-modell bevezetésével párhuzamosan kiépült hazánkban a támogató-segítő mentorációs rendszer, amely bármely pedagógus, de különösen a minősítésre készülő pedagógusok számára érhető el. A rendszerben úgynevezett **tantárgygondozó szaktanácsadók** végzik azt a munkát, amelynek közvetlen hatása van az egyes pedagógusok szakmai fejlődésére. Az új típusú szaktanácsadói rendszer jellemzői: (1) a személyközpontúság és személyre szabottság, (2) a folyamatosság és (3) az egyenrangúság. A szaktanácsadás jellemzően 1 hónapos folyamatot jelent, amely során az alábbi események történnek.

- Bejelentkezés a szaktanácsadási folyamatra, a szükséges dokumentumok megküldése és áttekintése.
- A pedagógus és a szaktanácsadó felkészülése a folyamatra.
- Szaktanácsadói helyszíni látogatások hat órában, amelyek során:
 - megbeszélés történik az intézményvezetővel és az érintett pedagógus(okk)al;
 - óralátogatás történik, amelynek elemzése segítségével kialakul a pedagógus szakmai fejlődési terve (PSZFT).
- Elkészül a szaktanácsadási dokumentáció.

A szaktanácsadási folyamat eredménye tehát az a szakmai fejlődési terv, amely közép- és hosszú távú szakmai célkitűzéseket fogalmaz meg, megalapozva ezzel a pedagógus tudatos szakmai önfejlesztését.

A szaktanácsadást – hasonlóan a pedagógusok minősítéséhez – részletes kézikönyvek támogatják, amelyek segítségével mind a tantárgygondozó szaktanácsadók, mind az intézményvezetők, mind a maguk a pedagógusok is részletesen áttekinthetik a folyamatokat (lásd: Kézy, Koczor és Simon, 2014).

21.7. Az önirányított tanulás jellemzői, önfejlesztés, tanórai önreflexiók készítése és gyűjtése

Az **önirányított tanulás** („Self-Directed Learning”, SDL) első modern formális elméletei a progresszív oktatási mozgalomtól, valamint *John Dewey*-től származnak, aki szerint a tapasztalat az oktatás sarokköve. Manapság számos oktatási rendszer létezik, amely magában foglalja az önirányított tanulást, mint lehetséges módszert. Hazánkban napjainkban van kibontakozóban, a pedagógusi praxis esetében is még a fejlődés időszakát éli, és a tanulók esetében is újnak számít. Ebben az alfejezetben a pedagógusok oldaláról mutatjuk be az önirányított tanulás jellemzőit.

Az önirányított tanulás a kritikus gondolkodásra, a tanulási folyamatban való aktív részvételre, saját tanulási utunk megtervezésére ösztönöz. Amikor az önirányított tanulás valósul meg, a tanulási paradigma a klasszikus tanárközpontú megközelítésről a tanulóközpontú megközelítésre vált, azaz önirányítottá válik a tanulás, mi magunk szabályozzuk, tervezzük, irányítjuk tanulási folyamatunkat.

Az önirányított tanulás egy aktív tanulási folyamat, amelyben a pedagógusok a következőképpen járnak el.

- Azonosítják a tanulási igényeiket, a kívánt tanulási területeket, erősségeiket és gyengeségeiket.
- Megfogalmazzák tanulási céljaikat.
- Forrásokat, eszközöket, tanulási stratégiákat és technikákat keresnek a tanulás elősegítéséhez.
- Kritikusan elemzik az elsajátított ismereteket, megvizsgálják azok gyakorlati alkalmazásának lehetőségét.
- Értékelik a tanulási eredményeket.

A pedagógusok a változás elsődleges szereplői az oktatásban és tanulásban (Gamoran és mtsai., 2003; Weiss és Pasley, 2009). Ennek megfelelően értékelődnek fel mindazok az önképzési folyamatok, amelyek eredendően önorientáltak. Hatással vannak a pedagógusok fejlődésére, ezáltal az oktatás fejlesztésére, a tanulói eredményesség növelésére. Az önirányított tanulás „a pedagógusok saját kezdeményezéséből fakadó szakmai

fejlődését” jelenti (Mushayikwa és Lubben, 2009, 376. o.), mely része a szakmai fejlődésüknek. *Slavit és Nelson* (2009) megállapította, hogy a szakmai fejlődéshez az osztálytermi tapasztalatokon túl hozzájárulnak az osztálytermen kívüli tapasztalatok is, ezek együttese adja a pedagógusi professzió kialakulását.

21.7.1. Az önirányított tanulás részei és alkalmazása

Az önirányított tanulás gyakorlati jelentősége a pedagógus szakmai fejlődésében jelentkezik. A pályafejlődés során számos lehetőség áll rendelkezésre az ismeretek bővítéséhez (pl. képzések), azonban az önfejlesztés és az önirányított tanulás az egyik leghatékonyabb módja a fejlődésnek. Azaz meglévő tudásunkat és kompetenciáinkat fejleszthetjük pl. képzéssel, az önfejlesztés ugyanakkor azon specifikus területekre is kiterjed, melyekben leginkább szükségünk van fejlődésre, így nemcsak általánosan, több területre kiterjedően tud a pedagógus fejlődni, hanem megvan annak a lehetősége, hogy egy-egy kompetenciaterület vagy annak valamely része kerüljön a fejlesztés fókuszába.

SAKMAI INNOVÁCIÓKBAN VALÓ RÉSZVÉTEL

A rutin és a tapasztalat biztos építőkövei a szakmai munkának, hiszen működőképes stratégiák kialakítására ad lehetőséget, az is látható azonban, hogy folyamatos fejlődésre van szükség. A szakmához kapcsolódó innovációkban való részvétel egyrészt ösztönzően hat a továbbfejlődésre, másrészt a meglévő tudás és tapasztalat beemelésével az innovációt megvalósító tudása és kompetenciái is fejlődnek. A jól működő innováció a tradíciókon alapul (azaz a jól működő területeket megtartja), ugyanakkor progressziót is tartalmaz. Az innovációk esetén fontos tehát, hogy fejlesztés is megvalósuljon.

Hogyan használhatom ezt a szakmai fejlődésem érdekében?

Vegyünk részt innovációkban! A „*már mindent láttam, tapasztaltam*” szemlélet nem korszerű, nem támogatja a továbbfejlődést. Az innováció lehet iskolai szintű, de az iskola keretein túlmutató is. Iskolai szintű pl. amikor a testnevelés-munkaközösség kidolgoz, egységesíti nevelési célokat, egyeztet módszertani eljárásokat, szemléletet formáló játékokat tervez, vagy éppen az aktív órakezdetekhez dolgoz ki megvalósítási módokat, melyeket a testnevelést tanító pedagógusok alkalmaznak. Iskolán túlmutató lehet, amikor pl. országos hatókörű (esetleg nemzetközi) szakmai szervezet vagy tudományos társaság fejlesztésében vesz részt a testnevelést tanító pedagógus. Az átfogó szakmai innovációk elsősorban nem az elméletet erősítik, hanem a gyakorlatot foglalják elméleti keretbe. Az ilyen fejlesztésekben való részvétellel a lokális szinten alkalmazott jó gyakorlatok szélesebb körben is ismertté és elismertté válhatnak.

KRITIKUS GONDOLKODÁS

Az önirányított tanulásban való részvétel értékes forrása az a képesség, hogy tudatában legyünk a körülöttünk lévő világnak, valamint érdeklődést mutassunk a változások irányába. A kritikus gondolkodás az „*ésszerű, reflektív gondolkodást jelenti, amelynek célja annak eldöntése, hogy mit higgyünk vagy tegyünk*” (Ennis, 1996, 166. o.). A pedagógusok az osztályteremben általában a kritikus gondolkodást alapkérdéseit kell, hogy feltegyék: „Ki?”, „Mit?”, „Miért?”, „Mikor?”, „Hol?” és „Hogyan?”.

Hogyan használhatom ezt a szakmai fejlődésem érdekében?

A kritikus gondolkodás a fenti kérdések tudatos átgondolását és a válaszok gyakorlatba történő beemelését jelenti. A tanításra általánosan is jellemzőek ezen kérdések, de fontos, hogy ezek tanórai szinten is megjelenjenek. Azaz a tervezési folyamat megvalósítása során ügyeljünk arra, hogy ezen kérdések megválaszolásra kerüljenek. A „Ki?” kérdés a pedagógust jelenti, azonosítsuk személyiség-jellemzőinket, formáljuk azokat a tanulócsoporthoz. A „Mit?” a tananyagra vonatkozik. Az adott

óra tartalmát elemezzük a tanulócsoporthoz szempontjából. A „Miért?” kérdés a célokra vonatkozik. Állítsunk fel célokat, és érzük el azokat az órán! A „Mikor?” az időbeliséget jelenti. Meg kell határozni az adott cél elérésének optimális időpontját. A „Hol?” kérdés nemcsak a fizikai környezetet takarja (pl. tornateremben), hanem az adott tanítási egység célszerű helyét is a tanítási folyamatban. A „Hogyan?” kérdés a kritikus gondolkodás talán legfontosabb eszköze! Az alkalmazott tanítási stratégiákat és a módszereket jelenti. A tanítás során alkalmazott módszerekkel érhetők el a tanóra céljai és vonhatók be aktívan a tanulók a tanítási folyamatba.

FORRÁSOK KERESÉSE

Amikor a tanulási folyamatban lévő (ideértve a pedagógust is) érdeklődik egy-egy új ismeret vagy tartalom iránt, nehéz lehet számára annak eldöntése, hogy hogyan kezdje el a tanulást, milyen forrásokat használjon. Az ismeretszerzés során szintén új kérdések merülhetnek fel, és újabb forrásokra van szükség. A forrás lehet természetesen szakmai anyag, könyv, de akár egy pedagógus kolléga vagy a pedagógus mentora is, akik adott területen szakértelemmel, információval és tudással rendelkeznek. Az ismeretbővítés során kialakul a forráskeresési kompetencia, melynek birtokában már magabiztosan, autentikus forrásból tudja megtalálni az adekvát forrást az önirányított tanulásban részt vevő. Tanuljunk meg ugyanakkor a megfelelő források alkalmazását! Elsősorban ne a közösségi média legyen az elsődleges forrás, lehetőség szerint szakmai vagy tudományos szervezet által jegyzett forrást használjunk! Ha az internetet alkalmazzuk forrásként, ellenőrizzük a weboldal hitelességét, mérlegeljük az információ valódiságát!

Hogyan használhatom ezt a szakmai fejlődésem érdekében?

A források megbízhatóságának ellenőrzéséhez használhatunk probléma- vagy tudástérképet, amikor több forrást felhasználva dolgozzuk fel ugyanazt a témakört, majd a kapott információkat összevetjük, és elemezzük a forrásokat. A források kritikus elemzése után az ismeretek analizálásával és szintetizálásával új ismeretekre és gyakorlatokra tehetünk szert.

TAPASZTALATOK MODELLEZÉSE

Az önirányított tanulás egyrészt a meglévő tudásra, másrészt a meglévő tapasztalatokra épül, mely tovább bővül az önfejlesztő tanulás által. A meglévő tapasztalatokra, tudásra épülve modellezhető, hogy az új ismeretekkel kibővült tudás milyen eredményt fog hozni. Hasonlóan Bloom taxonómiájához, az ismeretelsajátítás magasabb szintje új képességek kibontakozását, illetve a megszerzett tudás magasabb szinten történő alkalmazását teszi lehetővé.

Hogyan használhatom ezt a szakmai fejlődésem érdekében?

Próbáljuk ki a „pilot” (kísérleti) tanítást! A tervezzünk vagy adaptáljunk saját feladatokat (pl. akadálypálya), és engedjünk teret a tapasztalati, valamint a probléma-alapú tanulásnak. (Ne határozzuk meg előre az adott feladat végrehajtási módját, illetve eredményességi kritériumait!) A pilot tanítás során tapasztaltak alapján vonjunk le következtetéseket, és fejlesszük tovább az adott tartalmat/módszert, ha szükséges!

Fontoljuk meg az alábbi kérdésekre adható válaszokat a tervezés és a pilot megvalósítás során, ez alapján tervezzük az órát!

- Hogyan tudják a tanulók biztonságos és felelősségteljes módon felfedezni az új tartalmakat?
- Hogyan tudják alkalmazni a tanulók saját tanulási tapasztalataikat, mint az új tanulási utak felfedezésének és kipróbálásának módszerét?
- Hogyan tudjuk támogatni a tanulókat a kísérletezés folyamatában, és hogyan segíthetjük őket abban, hogy mások véleményét figyelmen kívül hagyva tanuljanak?
- Milyen módon támogatjuk pedagógusként a tanulókat abban, hogy újszerű módon tanuljanak, és önálló véleményt alkothassanak, elkerülve a negatív kritikákat?

21.7.2. Az önreflexió és alkalmazása

A pedagógusi munka nélkülözhetetlen eleme a saját pedagógiai tevékenységünk eredményességének áttekintése. A korábbiakban említettük, hogy nemcsak

a tanulói tevékenységet kell értékelnünk, hanem önmagunkat is. Az önirányított tanúlással ellentétben az önreflexió szélesebb körben van jelen a pedagógiai tevékenységekben.

A reflexió történhet a tanítási óra alatt és azt követően is. A tanítási órán nincs lehetőségünk mély elemzésre, problémafeltárára, azonban a tanulói visszajelzéseket és az óra menetét figyelve esetenként szükségszerű változtatásokat tennünk. Ilyen lehet pl. amikor az óra végi játék esetén rosszul – nagyon egyenlőtlenül – lettek a csapatok kialakítva, és egy-egy csapat túlerőben van, vagy éppen gyenge. Az órát követő reflexió átható elemzésen alapulhat, hatékonyabb és a működőképes stratégiák kiválasztásához is hozzájárulhat. Önmagában az nem probléma, ha a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan fejlesztendő területet, esetlegesen hibát talál, a probléma akkor van, ha ezen nem változtat.

A szakmai reflexió tervezett, céltudatos folyamat, melyben ötvöződik az elmélet és a gyakorlat, célja a változást és a fejlődést hozó, jelenkori pedagógusi tevékenység elemzése, áttekintése. Nem pusztán vizsgálom saját pedagógiai tevékenységünkre, hanem olyan eszköz, amelynek segítségével tudatosabbá válik, hogy mit hogyan csinálunk munkánk során, és milyen hatása van tevékenységünknek, mennyire eredményes. A nagyobb tudatosság pedig megteremti a szakmai fejlődés lehetőségét (Hunya, 2014).

A reflexió folyamata (Hunya, 2014 alapján):

- a probléma azonosítása;
- megfigyelés, adatgyűjtés, elemzés;
- újragondolás;
- aktív kísérletezés.

Szivák Judit (2014) összetettebben kezeli a folyamatot, és a korábbi tapasztalatokat markánsabban veszi figyelembe. Ebben a modellben is a probléma felismerésével kezdődik az önreflexió, melyet az adatgyűjtés, megfigyelés (körülmények, részletek feltárása) követ. A probléma azonosítását az elemzés, követi, mely során áttekintésre kerül, hogy mi válhatta ki az adott eredményt. Ezt követően kerülnek elemzésre a korábbi ta-

paszlatatok, azaz hogy találkozott-e már a pedagógus hasonló esettel. Ha volt hasonló esete, akkor gyakorlatilag van működőképes megoldás (rutinmegoldás) a tarsolyában. Itt érdemes azonban azt is elemezni, hogy ez a megoldás a várt eredményt hozta-e, és ha nem, új megoldást kell találni. Ha a korábbi gyakorlatában nem találkozott a pedagógus ilyen esettel, akkor megoldást kell kitalálnia a problémára, melyet a tesztelés követ, azaz a problémamegoldás hatékonyságának kipróbálása. Ha eredményes a problémamegoldás, kialakult az új séma is. Ha nem eredményes, új megoldást kell találni.

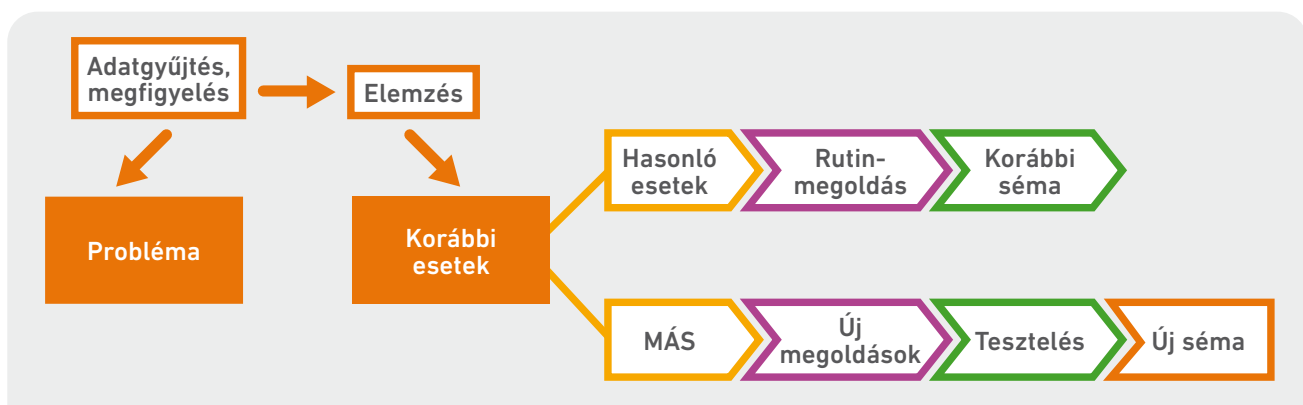
A reflexió esetében érdemes megemlíteni, hogy inkább folyamatról beszélünk, mely áthatja a pedagógusi munkát, mintsem egyszeri, akció jellegű beavatkozásról. Számos technika létezik az önreflexióra, melyek a testnevelés tanítása során is jól alkalmazhatók (Szivák, 2014 alapján).

- Önismeret – önértékelés
- Reflektív modellálás
- Közös kísérletezés
- Esetmegbeszélés
- Vita
- Szituációfeldolgozás, konfliktusmegoldás
- Szerepjáték – szerepvita
- A támogatott felidézés
- Hangosan gondolkodás
- A portfólió
- Narratív módszerek
- A reflektív szövegelemzés
- Metaforatechnika
- Fogalmi térkép – rendezett fa

- „Oszlopok” technika
- „Nyilak” technika
- Szereprepertoár-rács
- Jövőkerék
- Akciókutatás

Az önreflexiónak három különböző szintjét is megkülönböztethetjük (Taggart és Wilson, 1998).

- **Technikai szint:** a visszatekintés leginkább a tanítási folyamathoz kapcsolódik, a tananyag áttekintése, az eszközök kiválasztása valósul meg.
- **Kérdések, melyek felmerülnek:** Mit tanítsak? Milyen feladatokat tervezek? Milyen eszközöket használjak? Milyen tornatermi körülmények lesznek?
- **Kontextusra irányuló szint:** az elemzés, visszatekintés ötvözi a tanultakat, az elméleti ismereteket és a gyakorlati tapasztalatokat. Az elemzés kiegészül a pedagógus gyakorlatalapú tudásának elemzésével is. Kérdések, melyek felmerülnek: „*Hogyan tudnám jobban motiválni a tanulókat?*” „*Melyek a legjobb feladatok a tanulóknak?*” „*Hogyan lennének aktívabbak a tanulók?*”
- **Dialektikus szint:** a reflexió meghaladja a tanítás szintjét, magasabb szintű összefüggéseket is feltár. Kilép „az itt és most” helyzetből és a jövőbe tekint. Kérdések, melyek felmerülnek: „*Mit vegyek figyelembe az értékelés során?*” „*Elértem az év elején megfogalmazott fejlesztési célokat?*” „*Milyen attitűdje van a tanulóknak a testneveléssel kapcsolatban?*”



21.6. ábra: A reflexió folyamata (Szivák, 2014, 17. o.)

21.7.3. Önfigyelési lehetőségek az oktatás folyamatában, önértékelés

Az önértékelési folyamat szorosan kapcsolódik az ön-reflexióhoz. Mindkét terület fontos a pedagógiai tevékenységek során. Az életpályamodell, valamint a pedagógusok minősítési rendszerének bevezetése kapcsán előtérbe került az önreflexió mellett az önértékelés is. A pedagógusi professzió elengedhetetlen követelménye a folyamatos szakmai fejlődés, megújulás. Ennek jelentősége abban rejlik, hogy pozitív hatással van a tanárok nézeteire, valamint tanítási gyakorlatára (Guskey, 1997), emellett természetesen a tanulók tanulmányi eredményeire (Borko és Putnam, 1995), de támogatja az oktatási környezet fejlődését, a reformok megvalósítását is (Villegas-Reimers és Reimers, 1996, Little, 2001). Napjainkban a pedagógusképzés mellett az életpályamodell bevezetésével a pedagógusok szakmai fejlődésében kezd megjelenni az önértékelés (Zagyváné, 2018).

Az önértékelés – hasonlóan az önreflexióhoz és az ön-irányított tanuláshoz – kérdések feltevésével és azok megválaszolásával elvégezhető az alábbi területeket

érintve. Az önértékelés célja, annak vizsgálata, hogy a felsorolt területeken mennyire sikerült támogatni a tanulókat. Ezek a területek az alábbiak.

- **Kommunikáció**
- **Kritikus gondolkodás és problémamegoldás**
- **Együttműködés, hálózatosodás**
- **Kezdeményezés és vállalkozói készség**
- **Agilitás és alkalmazkodás**
- **Önszabályozás**
- **Empátia**
- **Reziliencia**
- **Jövőkép**

Az önértékeléshez és az egyéni szakmai fejlődési irányok célkitűzéseire is segítséget jelent a pedagógusok minősítési rendszeréhez készült útmutató a testnevelés és sport területén.⁷ Ebben elérhető az úgynevezett „Műveltségterület-specifikus óramegfigyelési jegyzőkönyv a minősítő szakértők részére”, amely a pedagóguskompetenciákat alapul véve indikátorokhoz kapcsoltn tesztilehetővé a tanóráink értékelését (21.7. ábra). Ezt a dokumentumot a szaktanácsadók és a minősítő szakértők egyaránt használják, így a minősítési eljárásra történő felkészülésben is hasznosnak bizonyulhat.

Óra menete	A hospitálás megfigyelési szempontjai (a szempontok értelmezését segítő megjegyzésekkel)	0	1	2	3	Né	IK
Órai előkészületek és találkozás a tanulókkal	A.1. A pedagógus pontosan, rendezett sportöltözékben, ápoltn és tette készen érkezett az órára.						5.8
	A.2. Figyelmet fordított az öltözői rendre, figyelmeztetett annak mindenkorai megteremtésére, fontosságára és szükség esetén emlékeztetett az óra előtti fontosabb teendőkre (pl. mosdóhasználat, eszközök felvétele).						1.4
	A.3. Az óra előtt (pl. az öltözőben, a folyosón) törekedett arra, hogy felkeltse a tanítványok érdeklődését az órával és a tananyaggal kapcsolatban, egyben reagált a tanulók kérdéseire.						2.9
	A.4. A szükséges eszközök előkészítése megtörtént (akár felelősök bevonásával is).						1.2
A tanulókra vonatkozó kiegészítő megfigyelési szempontok							
öltöző/folyosó stb.	A.5. Pontosán, rendezetten, a testmozgáshoz megfelelő öltözékben érkeztek az órára.						
	A.6. Rendezetten hagyták ott az öltözőt.						
	A.7. Nyitottak, érdeklődőek voltak a pedagógussal és a tanórával kapcsolatban.						
	A.8. Érezhetően izgatottan várták a testnevelésórát.						
Óra menete	A hospitálás megfigyelési szempontjai (a szempontok értelmezését segítő megjegyzésekkel)	0	1	2	3	Né	IK
Óra bevezető része (Bemelegítés)	B.1. Klasszikus órakezdés esetén a tanulók térbeli elhelyezkedése biztosította az interaktív kommunikáció lehetőségét a tanítványok és a pedagógus között.						7.8
	B.2. Aktív órakezdés esetén a feladat jellege és intenzitása igazodott a bemelegítetlen állapothoz.						1.2
	B.3. Tudatosította a tanulókat, hogy miért fontos az adott órai tartalmak elsajátítása.						1.9
	B.4. Állítások és kérdések segítségével idézte fel a korábban tanultakat, a megelőző tapasztalatokat.						1.5
	B.5. Az órakezdő kommunikációs helyzethez, illetve a bemelegítéshez szükséges szervezeti kereteket hatékonyan és célszerűen alakította ki.						1.2
	B.6. A bemelegítés első részében változatos gyakorlatokkal tarkított keringésfokozás zajlott.						1.7
	B.7. A bemelegítés során a gyakorlatok fokozatosan épültek egymásra, és lehetővé tették a szervezet általános előkészítését.						1.2
	B.8. A korosztályhoz illeszkedő – lehetőség szerint – játékos feladatokat alkalmazott a bemelegítés során, amelyet jó hangulat övezett. (A bemelegítés nem volt sematikus és unalmas.)						1.7

21.7. ábra: Hospitálási jegyzőkönyv részlet a testnevelésórák elemzéséhez és értékeléséhez (Csányi, Boronyai és Vass, 2015)



21.8. A pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódó portfólió jellemzői és szakmai tartalmi területei

A pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódó portfólió tartalmi, szakmai célja a pályafejlődés nyomon követése, a szakmai kompetenciák fejlődésének bemutatása, valamint reflexiók lehetőség biztosítása a tanítási tevékenységre. Mindez annak érdekében, hogy a pedagógus a következő fokozatba léphessen sikeres vizsga / minősítő eljárás esetében.⁸ A portfólióba azon tartalmak, dokumentumok, jó gyakorlatok megosztása javasolt, melyek a megszerzett kompetenciákat és azok szintjét mutatják be. Hazánkban jelenleg – és a jövő kihívása is ez lesz – elektronikus portfólió készítése javasolt, illetve a minősítő eljárás is ezt követeli meg.

Az e-portfólió tartalmi elemei a Pedagógus I. és II. fokozat megszerzése esetében:⁹

● Szakmai önéletrajz

A szakmai önéletrajzot az Oktatási Hivatal pedagógus-életpálya minősítéshez használt felületére kell feltölteni. A tartalmi részek vonatkozásában az e-portfólió feltöltő felületen található űrlap nyújt segítséget. Az alapadatok, munkahelyek, szakmai tapasztalatok mellett az önéletrajzban célszerű azon területekre tenni a hangsúlyt, melyek a megszerzett képességeket, a munkatapasztalatokat és a következő szint betöltésének tudásterületeit mutatja be.

● Eredetiségnyilatkozat

Az eredetiségi nyilatkozat az e-portfólió kötött része, sablon áll a pedagógus rendelkezésére. Célja, hogy a pedagógus nyilatkozzon arról, hogy a portfólióba feltöltött anyagok saját önálló munka eredményei, illetve a tartalmi és a szövegszerű hivatkozások forrásai megfelelően jelölésre kerültek.

● Intézményvezető esetén a foglalkoztatási jogviszony fennállásáról szóló munkáltatói igazolás

Ezt a dokumentumot csak az intézményvezetőknek kell feltölteniük, melyben a munkáltató igazolja a foglalkoztatási jogviszonyt.

● A nevelő-oktató munka dokumentumai

Az e-portfólió, illetve a minősítés szempontjából ezen dokumentumok a legfontosabbak, így érdemes megfelelő figyelmet fordítani a kidolgozásukra. Kötelező (alap-) és választható elemekből tevődik össze. Az alapidokumentumokat mindenképp meg kell jelenítenie a pedagógusnak ahhoz, hogy a megszerzett képességeit bemutassa.

Kötelező elemek:

- csoportprofil;
- tematikus terv;
- óratervek (4 db);
- hospitálási napló;
- esetleírás.

Szabadon választható elemek:

Ezek megjelenítésének célja, hogy a kötelező tartalmi elemek mellett a pedagógus egyéni, sajátos arcát is meg tudja mutatni. Minimum 3, de maximum 5 dokumentumot tartalmazhat ez a tartalmi rész, de nem lehet három évnél régebbi tevékenység bemutatása a dokumentumokban.

- Pedagógiai és egyéb tevékenységek szakmai dokumentumai.
- Önálló alkotói és művészeti tevékenységek bemutatása.

● A pedagógust foglalkoztató intézmény intézményi környezetének rövid bemutatása

Az intézmény bemutatásának célja, hogy a pedagógus saját szemszögéből és tantárgya (testnevelés) aspektusából mutassa be azokat az intézményi sajátosságokat, amelyek meghatározzák az intézmény és a pedagógus oktatási-nevelési tevékenységét. Az alapadatok (intézmény neve, elérhetősége, létszám, stb.) mellett érdemes a testnevelés tantárgy szempontjából kiemelni a sajátosságokat, és a testnevelés tanítására fókuszálni ebben a fejezetben. Javasolt megjeleníteni a testnevelés munkaközös-



A sikeres minősítő vizsga/eljárás mellett a fő cél a szakmai fejlődés.



Forrás: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf

ség jellemzőit, annak szakmai tevékenységeit, a tanórán kívüli tevékenységeket, melyek összefüggnek a testneveléssel, illetve a testnevelés és sport intézményen belüli helyét és szerepét.

● A szakmai életút értékelése

A szakmai életút bemutatásának célja a pedagógus-kompetenciákkal összefüggő fejlődési állomások bemutatása, a pedagógusi kompetenciák értékelése, és annak ismertetése, hogy az adott szinthez (Pedagógus I., Pedagógus II, Mestertanár/Kutatótanár)

szükséges pedagógusi kompetenciákkal rendelkezik a jelölt. A fejlődési folyamat állomásai esetében érdemes megemlíteni az esetleges nehézségeket, valamint hogy mely területeken kapott segítséget a pedagógus. A megszerzett kompetenciák, illetve azok szintjének bemutatása mellett érdemes hangsúlyos szerepet szánni a továbbfejlődés bemutatására is. Például melyek azok a területek, ahol szeretne tovább fejlődni, illetve melyek azok a kompetencia-területek, melyekkel magas szinten rendelkezik, és azokra tudja alapozni pedagógusi tevékenységét.

21.9. A testnevelő tanári munkához kapcsolódó karrierlehetőségek

A testnevelést tanítók szerepe és feladatai elsősorban az iskolához, intézményhez köthetők, azonban azon túl, az iskola szervezeti keretein kívül is lehetőség van karrier megalapozására. Az intézményhez köthető és az azon kívüli lehetőségek jól kiegészítik egymást, illetve az adott sajátosságok adaptálhatók a másik területre.

21.9.1. Az iskolai szervezetben lehetővé váló karrierlehetőségek

Az iskolában a pályafejlődéshez kapcsolódó szakmai területek közül leginkább a következők merülhetnek fel előrelépési lehetőségként: iskolaigazgató, intézményvezető, igazgatóhelyettes, munkaközösségvezető, illetve a projektvezető.

Az **iskolaigazgatói, intézményvezetői** megbízás az iskolai előmenetel legmagasabb szintje. Az iskolaigazgató felel az intézmény szakmai, gazdasági működéséért, a pedagógiai programban meghatározott célok megvalósításáért, valamint az oktató-nevelő munka eredményességéért. Az iskolaigazgatói munka vezetői feladat, vezetői kompetenciákat igényel. Az igazgató munkáját az igazgatóhelyettesek segítik. A munkakör betöltéséhez közoktatásvezetői végzettség szükséges. Az igazgatót a fenntartó nevezi ki öt év időtartamra. Fellelős vezetőként tervezi, irányítja, ellenőrzi és értékeli

az általa vezetett intézmény szakszerű és törvényes működését. Felügyeli, irányítja a pedagógiai tevékenységet, az alkalmazottak munkáját, és biztosítja a megfelelő gazdálkodást. Az igazgatói feladatok munkáltatói, tanügyigazgatási, pedagógiai és gazdálkodási feladatkörre bonthatók.

Az iskolaigazgatók között sok testnevelő tanár van, hiszen a testnevelés és a sport fejleszti azon kompetenciákat (szervezés, vezetés, problémalátás, problémamegoldás, kritikus gondolkodás, csapatszervezés), melyek egy intézmény vezetéséhez szükségesek.

A **munkaközösség-vezető szakmailag felkészült**, irányítja a testnevelést tanítók szakmai, közösségi életét, irányutatást ad szakmai kérdésekben. Szerepe jelentős, hiszen egységes pedagógiai, módszertani keretet biztosíthat a testnevelést tanítók számára. A munkaközösség-vezetőt az intézményvezető bízza meg az iskola működését meghatározó dokumentumokban szabályozott módon és időtartamban (SZMSZ). Megbízása munkaköri leírásának része lesz. Fő feladata a munkaközösség szakmai munkájának tervezése, szervezése, ellenőrzése, az oktató-nevelő munka színvonalának emelése, a Nemzeti köznevelésről szóló törvény alapján.

A munkaközösséget az azonos szakterületen (testnevelés) működő nevelők alkotják, jellemzően alulról szerveződő módon. A munkaközösség tagjai támogatják egymást az előmenetelben, szakmai, pedagógiai kérdésekben, valamint a fejlődésben.

A köznevelésben is egyre több olyan feladat jelenik meg, mely projektekhez kapcsolódik, így a **projektvezetői** feladatok ellátása is a karrier része lehet. A projektvezető (projektmenedzser) irányítja egy-egy iskolai projekt megvalósulását, szakmai tartalmainak kidolgozását, és ha nincs külön apparátus, akkor a pénzügyi megvalósulását is. A projektek általában időszakosak, azonban hatásuk hosszú távú is lehet. Ilyen pl. egy tehetséggondozó program kidolgozása, iskolai bevezetése, majd alkalmazása. Az alkalmazása már általában túlmutat a projekt futamidején.

A projektek különböző szintűek (EU-s, hazai) lehetnek, valamint megvalósításuk lehet nemzetközi vagy hazai. Az iskolákban megvalósuló projektek általában hazai finanszírozásúak. Céljuk egy-egy célfeladat megvalósítása, illetve a fejlesztés.

A projekteknek megvan az az előnye, hogy általában innovációval, fejlesztéssel, fejlődéssel járnak, így a „lifelong learning” (élethosszig tartó tanulás) szemléletét és megvalósulását támogatják. A projektekben való részvétel intenzív fejlődést hozhat. Ennek vezetéséhez szintén vezetői kompetenciákra van szükség.

21.9.2. Az iskola és külső szervezetek együttműködésében megvalósuló karrierlehetőségek

Az iskola jó esetben nem elszigetelten működik, hanem folyamatos kapcsolatot tart szakmai szervezetekkel, intézményekkel (formális és informális szervezetekkel egyaránt). A testnevelés szempontjából fontos szakmai szervezetek a Magyar Olimpiai Bizottság (MOB) mint köztisztviselő, a sportági szakszövetségek (országos és megyei szervezetei), a szabadidősport-szervezetek (pl. Magyar Szabadidősport Szövetség), a versenysport-szervezetek, sportegyesületek, valamint az iskolai- és diáksporthoz tartozó szervezetek, kiemelten a Magyar Diáksporthoz tartozó Szövetség.

Az ezekben a szervezetekben való feladatvállalás kiegészítheti a testnevelői munkát. A sportszervezetek egy részének (pl. szabadidősport-szervezetek) céljai nagyban hasonlítanak a testnevelés céljaihoz (pl. egészségfejlesztés), de az iskolán kívüli versenysport egyes részei is adaptálhatók a testnevelésbe, így a két szakmai tevékenység (tanítás, sportszervezeti munka) jól kiegészítik és segítik egymást.

A sportszervezeteknél a testnevelés szempontjából releváns munkakörök, tisztségek: az elnök, alelnök, elnökségi tag, főtitkár, szakmai vezető, edző, sportirodai munkatárs, sportszervező, felügyelőbizottsági tag. A vezetői tisztségek magasabb szintű feladatokkal, felelősségi körökkel járnak és jellemzően a sportszervezet irányításához kapcsolódnak. A sportszakmai tisztségek (pl. szakmai vezető, edző) szakmai feladatok megvalósítását jelentik.

21.9.3. A Magyar Diáksporthoz tartozó Szövetséghez kapcsolódó karrierlehetőségek

A Magyar Diáksporthoz tartozó Szövetség (MDSZ) hazánk egyik legrégebbi diáksporthoz tartozó szervezete, mely az elmúlt években nemcsak a diáksporthoz tartozó fejlesztésével foglalkozott, hanem a testnevelés módszertani, szakmai fejlesztésével is. A klasszikus diákolimpiai mozgalom megújítása és működtetése mellett kidolgozta és bevezette a NETFIT® mérési rendszert, részt vesz az Európai Diáksporthoz tartozó Napja szervezésében, a D060 mozgalom megvalósításában. A testnevelés tanításához kapcsolódóan közel 25 módszertani kiadványt és 12 oktatófilmet készített az elmúlt nyolc évben, amelyek mindegyike ingyenesen elérhető a webshopjából (<https://shop.mdsz.hu/>).

A szervezet országos lefedettségű, illetve megyei szintű tagszervezetekkel is rendelkezik, több mint 8000 testnevelő tanárral van élő kapcsolata, valamint a legfontosabb nemzetközi szervezetekben is jelen van, melyek az iskolai testnevelés és diáksporthoz tartozó fejlesztésében vállalnak szerepet.

Az MDSZ széles körű tevékenységi területének köszönhetően számos lehetőséget nyújt helyi szinten, de akár országos szintű szerepvállalásban is. A szövetség tevékenységi területei áthatják a sport teljes spektrumát, így az iskolai testneveléstől indulva, az egészségorientált testmozgáson át a versenysportig lehet kapcsolódni a szervezet céljainak megvalósításához. Az iskolai testnevelést érintően az MDSZ számos hazai és nemzetközi fejlesztésben vesz részt, melybe innovatív gyakorló szakembereket is bevon, azaz fejlesztőként, lektorként, tanácsadóként lehet csatlakozni ezen projektekhez. A fejlesztések eredményei jellemzően akkreditált továbbképzéseken keresztül jut el az iskolákba, melyeket a gyakorlatból is érkező trénernek tartanak, azaz képzőként is lehetőség van a projektekben részt venni. A szervezet által megvalósított sportesemények (Diákolimpia®, DO60, Európai Diáksport Napja, A Sport Legyen a Tied!) száma jelentős, ezek megvalósításában való aktív részvétel is nyitott a testnevelést tanítók számára. A Diákolimpia® versenyek a tehetséggondozás aspektusából kapcsolódnak az iskolai testneveléshez, így azon kollégák, akik az utánpótlás-nevelésben, a versenysport megalapozásában éreznek ambíciót a megyei, valamint az országos diákolimpiai versenyekre való felkészítésben vagy azok megvalósításában tudnak szerepet vállalni.

21.9.4. A pedagógiai-szakmai szolgáltatásokhoz kapcsolódó karrierlehetőségek

A karrierépítés egyik állomása lehet a testnevelést tanító kollégák mentorálásán túl a pedagógus-előmeneteli rendszer megvalósítását támogató, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való részvétel. A szolgáltatások köre kiterjed a pedagógiai értékelésre; a szaktanácsadásra, tantárgygondozásra; a pedagógiai tájékoztatásra; a tanügy-igazgatási szolgáltatásokra; a pedagógus képzésre, továbbképzésre; tanulmányi versenyekre, valamint a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók támogatását szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működtetésére. Ezen szakmai szolgáltatások az Oktatási Hivatalhoz kapcsolódnak, melyeket a Pedagógiai Oktatási Központok (POK) bevonásával valósítja meg a hivatal. A POK-ok szakta-

nácsadókat és tanfelügyelőket vonnak be a feladatok ellátására. A nagyrészt köznevelési intézményben foglalkoztatott pedagógusok felkészítésük, képzésük után tölthetik be ezen funkciókat. A testnevelést tanítók számára is lehetőség van (mesterpedagógusi fokozat esetén) részt venni a szaktanácsadásban.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások kiemelt területe a **szaktanácsadás**. A szaktanácsadók szaktanácsadási területei a tantárgygondozó szaktanácsadásra, valamint a szervezeti szaktanácsadásra terjednek ki. A pedagógusok előmeneteli szempontjából a tantárgygondozó szaktanácsadás a jelentősebb, mely során a pedagógus és a szaktanácsadó közösen készítik el a pedagógus szakmai fejlődési tervét (PSZFT) a pedagógusi kompetenciákra fókuszálva, azok fejlesztési irányait meghatározva, illetve felkészíti a pedagógust a minősítésre, illetve a tanfelügyeletre. A szaktanácsadó szerepe jelentős a testnevelés kapcsán, mely során a szakmai-módszertani fejlődés támogatható.

A pedagógiai-szakmai ellenőrzéseket a **tanfelügyelők** végzik, szerepük a pedagógusok minősítésében jelentkezik elsősorban, azonban ennek részét képezi a szakmai támogatás és a jó gyakorlatok feltárása is. Az alapvetően intézményi önértékelésen alapuló folyamatot kiegészíti egy külső ellenőrzési, értékelési folyamat, melyet a tanfelügyelők biztosítanak. A tanfelügyelet célja a nevelési-oktatási intézmények szakmai tevékenységének az értékelése és a fejlődésének a támogatása. Ez a folyamat az **országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés** része, mely minden intézményt és pedagógust érint, ötévenente valósul meg, fajtái a pedagógusellenőrzés, az intézményvezető ellenőrzése és az intézményellenőrzés.

21.9.5. Felsőoktatási intézmény vezetőtanári, mentortanári tevékenysége

A pedagógusképzés kulcsszereplői a felsőoktatási intézmények, ahol a leendő pedagógusok az elméleti képzés mellett megszerzik azt a tanítási tapasztalatot, valamint gyakorlati tudást, amely biztosítja a pályavitel megkezdését. A képzés része a kötelező tanítási gya-

korlat, melynek időtartama fél és egy év között mozog a felsőoktatási törvényben meghatározottak szerint. Jelenleg egy év összefüggő tanítási gyakorlaton vesznek részt a hallgatók, azonban a tanítási gyakorlatok mellett a képzés részét képezik olyan kurzusok is, melyek szintén a pedagógusjelöltek módszertani, gyakorlati felkészülését segítik.

A képzőintézményekben bevett gyakorlat, hogy a hallgatók felkészítéséhez a köznevelésben dolgozó **vezetőtanárokat** (szakvezetőket, mentorokat¹⁰) is bevonnak, azaz olyan szakembereket, akik a pedagóguspályán eltöltött évek alatt megszerezték azon kompetenciákat, melyek a hallgatók felkészítéséhez szükségesek. Jelenleg nincs egységes követelményrendszer a vezetőtanárokkal kapcsolatban, a velük szemben támasztott elvárások a felsőoktatási intézménytől függenek. Általánosan legalább 5 év tanítási gyakorlat szükséges, illetve legalább Pedagógus I. fokozat.

A vezetőtanár legfontosabb feladata, hogy a jelöltet támogassa, valamint segítse fejlődésében, hogy sikeres zárótanítás és záróvizsga után a kezdő pedagógus eredményesen tudja kezdeni pályáját. A vezetőtanár többféle szerepben áll a hallgató előtt. Ide tartozik a támogató szerep, a tanácsadó szerep, a mintaadás, az értékelés, de a „kritikus barát” szerep is.

A vezetőtanári tevékenységek kiterjednek:

- az iskola külső és belső környezetének megismertetésére;
- az iskolai dokumentumok megismertetésére (pl. pedagógiai program, szabályzatok);
- a pedagógusi kompetenciák felmérésére, fejlesztésére;
- a tanév tervezésének bemutatására;
- a tanmenet és az óraterv készítésére;
- az óravezetésre, óratarásra való felkészítésben;
- a pedagógiai, pszichológiai, módszertani fejlődés támogatására;
- a testnevelés tanításán kívüli feladatok, iskolai feladatok megismertetésére.

A vezetőtanári feladatok végzése során nemcsak a pedagógusjelölt fejlődik, hanem a vezetőtanár is ismeretekkel, tapasztalatokkal gazdagodik, ami támogatja pályafejlődését.

21.9.6. Egyéb sportszakmai célú lehetőségek

Az előző alfejezetekben említett karrierlehetőségek mellett további sportszakmai célú lehetőségek is rendelkezésére állnak. Ezen lehetőségek közös eredője szintén a testnevelés és a sport területe. A lakóhelyen vagy annak közelében (lokálisan) végzett tevékenységek nemcsak a településnek, az ott lakóknak, sportolóknak hasznos, hanem a pedagógus számára is. Egy-egy település fejlődésében jelentős hozzáadott értéket képez, ha az adott területen dolgozó lakosok tevékenységükkel támogatják a települést, kerületet, városrészt. A testnevelést tanító pedagógus edzések, sportfoglalkozások, sportrendezvények szervezésével, megvalósításával járulhat hozzá ehhez. Ezen túlmenően életvezetési tanácsadással, az egészségtudatos szemlélet erősítésével segítheti az ott élőket.

Egy-egy település sportprogramjához kapcsolódóan többféle tisztség is betölthető. Lehetünk a sportprogram versenyigazgatója (főszervezője), azaz amikor a teljes sportesemény szervezését koordináljuk. Ez nemcsak a sportszakmai feladatokat irányítását jelenti, hanem a teljes program megvalósulását, ideértve a gazdasági területet is. Lehetünk a rendezvényeken egy-egy terület, programrész, esemény vezetői is. Ekkor csak az adott programelem megvalósítása a feladatunk, annak koordinálása, a programrészt megvalósítók munkájának szervezése, irányítása. Fontos azonban, hogy a mi munkánk kapcsolódjon a rendezvény céljaihoz, hiszen annak egy részét valósítjuk meg. A sporteseményeken nem csak vezetői funkciók tölthetők be, lehetünk szervezők, illetve önkéntesek is. Ekkor az adott feladat megvalósításában veszünk részt. Ilyen esetekben kisebb a felelősségünk, hiszen csak egy adott feladatot látunk el. A testnevelést tanítók általában jó szervező, irányító képességgel rendelkeznek, így a sportprogramokon vezetői feladatok betöltésére is alkalmasak.



¹⁰ A terminológia nem egységes használatú. A vezetőtanár, szakvezető megnevezést használjuk általában azon pedagógusokra, akik a hallgatókat készítik fel, míg a mentortanárok a gyakornokokat segítik a pálya kezdetén a minősítő vizsgáig.

A sport egyik jellemző területe a szabadidőhöz kapcsolódó rekreációs tevékenység.

Napjainkban egyre nagyobb szerepet kapnak azok a vállalkozások, illetve szervezetek, melyek a rekreációval foglalkoznak. Ez a szféra is jó lehetőség a karrierépítésre, akár a versenyszférában lévő vállalkozáshoz kapcsolódunk, akár nonprofit, akár önkormányzati szegmensről van szó. A rekreációnak (a mozgásos

rekreációs területhez különösen) is szerves részét képezik a sportfoglalkozások, de a sportprogramok, események is, melyekben részt lehet venni alkotó módon. A szabadidős-rekreációs programok célja elsősorban az egészséges életvitelhez, a pozitív élményekhez és az egészségfejlesztéshez kapcsolódnak. Ezzel a célcsoporttal való foglalkozás szép szakmai feladat, kihívás.

Összefoglalás

A fejezetben a pedagógusi professzióval és annak területeivel foglalkoztunk. Egészen a pályakezdetektől tekintettük át a pályafejlődést, annak szakaszait, érintve a pedagógus-életpályát, az azon való előmenetelt, valamint azokat a lehetőségeket, amelyeket egy a testnevelést tanító pedagógus kihasználhat.

A testnevelést tanítók megbecsülése az elmúlt időszakban javult, ugyanakkor látni kell azt az összetett folyamatot, amely ezt eredményezte, és biztosítja a jövőben is. A pedagógusi kompetenciák fejlesztése, a folyamatos önképzés a szakmai, pedagógiai, módszertani megújulás iránti igény teremti meg ennek az alapját.

A képzés során elsajátított tudás általában a pályakezdetet alapozza meg, viszont fontos, hogy a pályavitel során tovább fejlődjünk. Még a tapasztalt pedagógusokra is igaz, hogy érdemes a meglévő kompetenciákat tovább fejleszteni. A fejezetben bemutatott pedagóguséletpálya-modell is ezt szorgalmazza. A különböző fokozatokban a pedagógusi kompetenciák különböző szintjeit (egyre magasabb szint) szükséges elérni ahhoz, hogy a következő fokozatba lehessen lépni. Ehhez nemcsak a formális képzés (sőt, a pályavitel során már inkább az informális és a nemformális képzés), hanem az önképzés, önfejlesztés is hozzájárul.

A szakmai közösségek, akár iskolán belüli, de azon kívül is nagyban támogatja a pedagógusok fejlődését.

A szakirodalom (hazai és külföldi) tanulmányozása segíti, hogy lépést tudjunk tartani a társadalmi, informatikai és módszertani fejlődéssel, amely a pedagógusi munkát övezi. A ma módszere, tananyaga, tartalma egy idő után kevésbé lesz hatékony, hiszen gyorsan változik az oktatás környezete.

A pedagógusi pálya a megszerzett tapasztalat és tudás után lehetőséget biztosít arra, hogy ne csak a tanítási tevékenységben teljeshessünk ki. Az iskolánkba érkező gyakornok támogatása, mentorálása, illetve vezetőtanári feladatok végzésével a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók felkészítése is lehet feladatunk. Ezek olyan karrierlehetőségek, melyek a saját fejlődésünket is szolgálják. Az intézményen belüli feladatok mellett kiléphetünk intézményen kívüli szintre is, ha részt veszünk az Oktatási Hivatal által működtetett szaktanácsadói és szakértői feladatokban, amelyek a szakmai szolgáltatási területhez és az országos pedagógiai értékelési rendszerhez kapcsolódnak.

További lehetőség, ha helyi, országos, esetleg nemzetközi szintű szervezetekben végzünk szakértői feladatokat, szakmai tevékenységeket. Ezek lehetnek tudományos, illetve sportszakmai szervezetek is, cél a megszerzett tapasztalat és tudás átadása, valamint a továbbfejlődés támogatása.

A testnevelés és a sport bármely szegmensét nézzük, napjainkban kurrens területnek számít, dinamikusan fejlődik. Ennek egyik oka, hogy az egészséggel kapcsolatos szemlélet sokat javult az elmúlt időszakban, valamint egyre többen sportolnak, végeznek mozgásos tevékenységeket. Ezek megvalósításához pedig szakmailag felkészült, jó szakemberekre van szükség.

A testnevelés és a sport jelmondata lehet a „tradíció és az innováció”. Azaz őrizzük meg a testnevelés értékeit, hagyományait, de ne féljünk az új módszerektől és az újítástól!



A TANULÁST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Foglalja össze az élethosszig tartó tanulás jelentőségét és határozza meg rövidtávú céljait ennek szellemében!
2. Melyek a professzionális pedagógusi munka összetevői? Határozza meg mely területeken szeretne fejlődni!
3. Mely fokozatban helyezkedik el a pedagógus-életpálya-modellben? Gondolja végig, mit kellett teljesíteni ennek a szintnek az elérésében, és mit szeretne elérni a továbbiakban!
4. Készítsen rövid fejlődési/fejlesztési tervet az életpályán való továbbhaladással kapcsolatban! Mely kompetenciákat érdemes még fejlesztenie az adott szint indikátorainak figyelembevételével?
5. Iskolai lehetőségeit figyelembe véve milyen konkrét javaslatai vannak a szülőkkel való kapcsolat erősítésére, a szülők támogatására?
6. Mentorként mely tevékenységeket tartja a legfontosabbnak, a mentoráltak esetében mire figyelne oda?
7. Az életpályamodellhez kapcsolódó portfólióelemek közül melyekkel rendelkezik, és melyeket kell még kidolgoznia, továbbfejlesztenie a minősítéshez?

Irodalomjegyzék a 21. fejezethez

Abu-Jameh, M. (2013). *The Role of Educational Supervisors in Improving the Efficiencies of Sport Education Teachers in Gaza Governorates' Public Schools in Light of Total Quality Standards*. (Unpublished Master Thesis). Al-Azhar University

Adnan M. Al-Tawel (2017). Competencies in Physical Education Teaching: An Investigation of Teachers' Perceptions in the Southern Governorates of Jordan. *Journal of Studies in Education*, 7(2), 213-234.

Al-Rawahi, N., Al-Hanai, J., (2013). Instructional competencies of Omani physical education teachers and their relationship with reasons behind career choice. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(1), 514-538.

Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, & Wölfling Zsuzsanna (2013). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19.-én elfogadott általános tájékoztató anyag. Budapest: Oktatási Hivatal.

Askar, A., (2008). Educational competencies and their role in developing the performance of teachers of the future. *University of Kirkuk Journal, Humanitarian Studies*, 3(2), 174-195.

- Badedda, M., & Shabeba, S. (2012). *The effect of teaching methods on teaching kinetic skills in the class of physical education and sports: A comparative study*. Algiers, Algeria: Qasidi University, College of Humanities and Social Sciences, Department of Physical and Mathematical Sciences and Techniques.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Bhargava, A., & Paty, M. (2010). Quintessential competencies of a teacher: A research review. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1(1), 7-18.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development, In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 35-65). New York, NY: Teachers College Press.
- Capel, S., & Blair, R. (2007). Making physical education relevant: increasing the impact of initial teacher training. *London Review of Education*, 5(1), 15-34.
- Castelli, D. M., & Beighle, A. (2007). The physical education teacher as school activity director. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(5), 25-28.
- Chen, W., Zhu, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A., & Colombo-Dougovito, A. (2016). Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 5(2), 231-238.
- Csányi Tamás, Boronyai Zoltán, & Vass Zoltán (2015). *KIEGÉSZÍTŐ ÚTMUTATÓ az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez*. Testnevelés és sport. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Demir, E. (2015). Students' Evaluation of Professional Personality Competencies of Physical Education Teachers Working in High Schools. *Online Submission*, 5(2), 149-157.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182.
- Falus Iván (Ed.) (2011). *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: EKF.
- Gamoran, A., Anderson, C. W., Quiroz, P. A., Secada, W. G., Williams, T., & Ashmann, S. (2003). Transforming teaching in math and science: *How schools and districts can support change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Guskey, J. L. (1997). Research needs to link professional development and student learning, *Journal of Staff Development*, 18(2) 36-40.
- Hand, K. E. (2014). Building Confident Teachers: Preservice Physical Education Teachers' Efficacy Beliefs. *Journal of Case Studies in Education*, 6, 18-27.
- Hunya Márta (2014). *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat, tapasztalati tanulás*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat-tapasztalati-tanulas>
- Kézy Ágnes, Koczor Margit, & Simon Mária (2014). *A tantárgygondozó szaktanácsadás folyamata és dokumentumai. Tanító, tanár*. Budapest: Oktatókutató és fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/protokoll_dokumentumok_tanito_tanar_v2_0.pdf
- Kotschy Beáta (Ed.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger: EKF
- Kotschy Beáta, Sallai Éva, & Szőke-Milinte Enikő (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Little, J. W. (2001). Professional development in pursuit of school reform, In A. Lieberman & L. Miller (Eds), *Teachers caught in the action, Professional development that matters* (pp. 23-44.). New York, NY: Teachers College Press.
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development—Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382.
- Nikitscher Péter (2015). Milyen a jó pedagógus? Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. *Educatio*, 24(1), 129-139.
- Selim, F., & Hassan, Z., (2011). Teaching competencies for teachers and teachers of physical education for the basic stage in the centers of governorates of: Irbil, Sulaymaniyah and Dohuk. *Journal of Babylon University*, 19(4), 781-796.
- Slavit, D., Nelson, T. H., & Kennedy, A. (2009). *Perspectives on supported collaborative teacher inquiry*. Oxford, UK: Routledge.
- Stojanović, S., & Zdravković, D. (2012). The self-assessment of personal competences of physical education teachers. *Facta universitatis-series: Physical Education and Sport*, 10(2), 141-149.
- Szivák Judit (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. (Géniusz könyvek) Budapest: Magyar Tehetségvédő Társaság.
- Szivák Judit (2014). *Reflektív elméletek – reflektív gyakorlatok*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 Action Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage Publication Co.
- Tul, M., Leskosek, B., Jurak, G., & Kovac, M. (2015). Perceived importance of slovenian physical education teachers' professional competencies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 30(1), 268-281.

Útmutató a Kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljárás-hoz Oktatási Hivatal (2019). Negyedik, módosított változat.

Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljárás-hoz Oktatási Hivatal (2019). Negyedik, módosított változat.

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal (2019). Hatodik, módosított változat.

Villegars-Reimers, E., & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3) 469-494.

Weaver, RG., Webster, CA., Beets, MW., Brazendale, K., Chandler, J., Schisler, L., & Aziz, M. (2018). Initial Outcomes of a Participatory-Based, Competency-Building Approach to Increasing Physical Education Teachers' Physical Activity

Promotion and Students' Physical Activity: A Pilot Study. *Health Education Behavior*, 45(3). 359-370.

Weiss, I., & Pasley, J. (2009). *Mathematics and science for a change: How to design, implement, and sustain high-quality professional development*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Zagyváné Szűcs Ida (2018). A pedagógusok szakmai önértékelése egy kvalitatív vizsgálat tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 205-230.

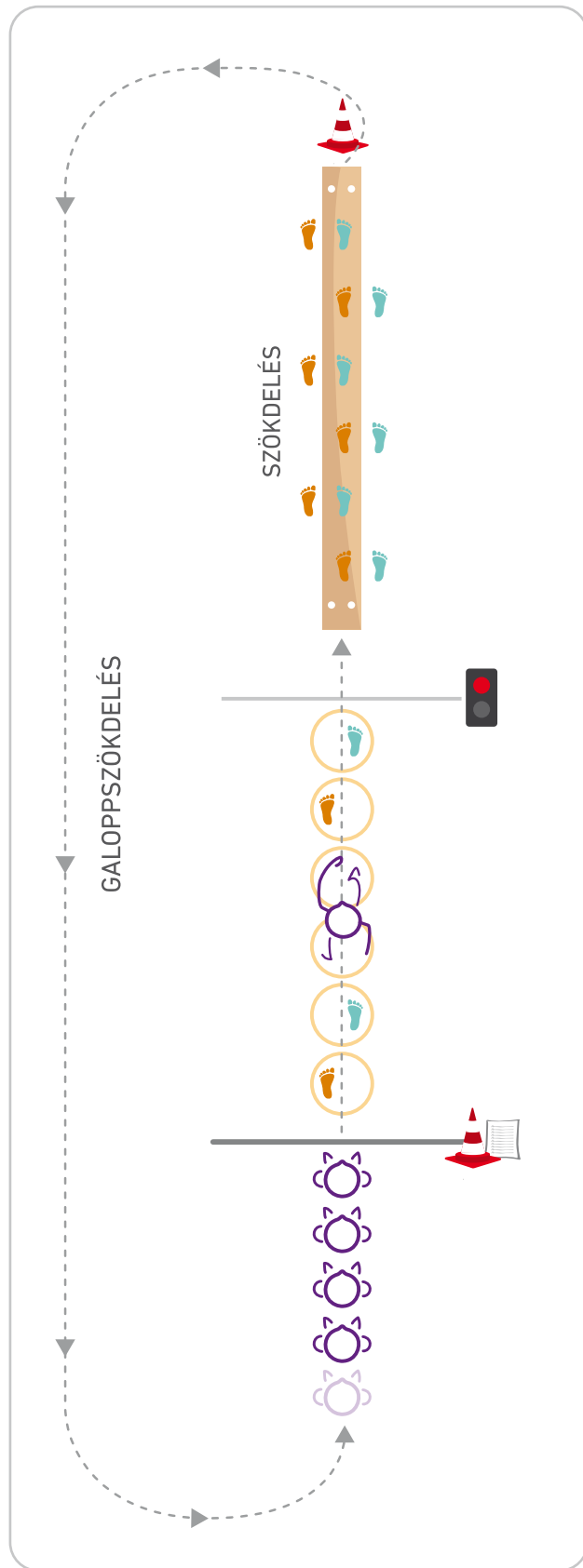
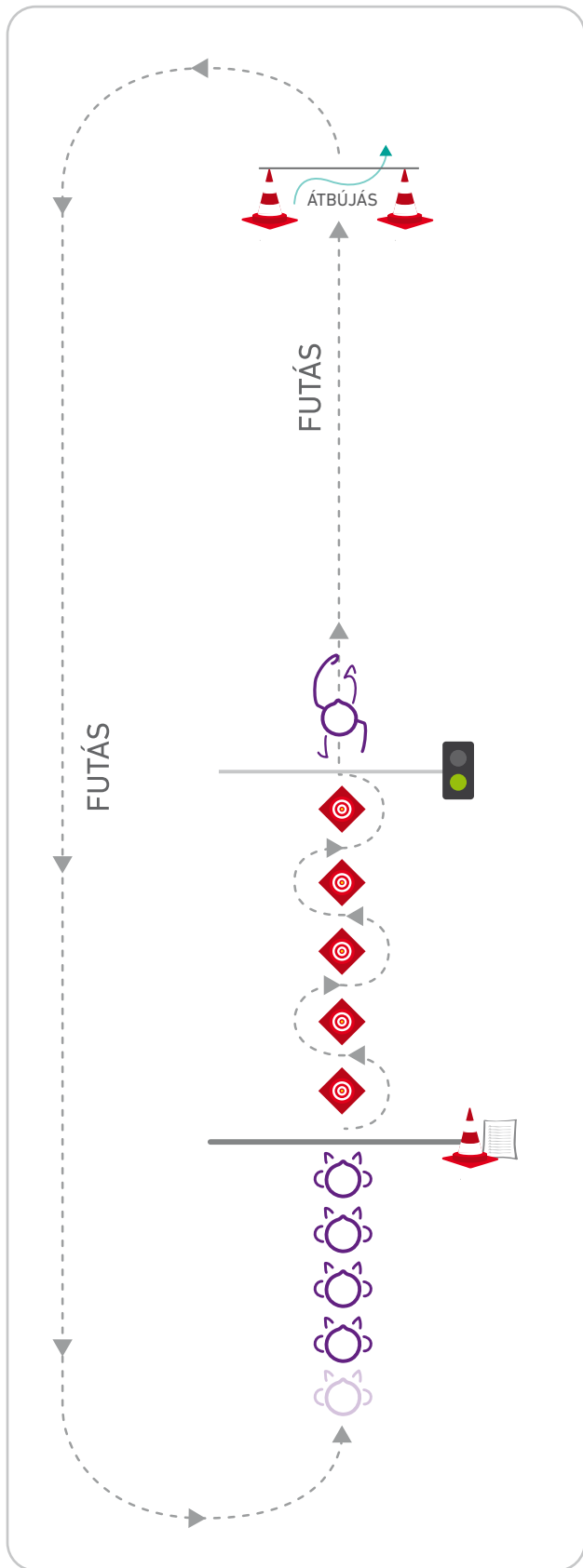
WEBOLDALAK, WEBHIVATKOZÁSOK

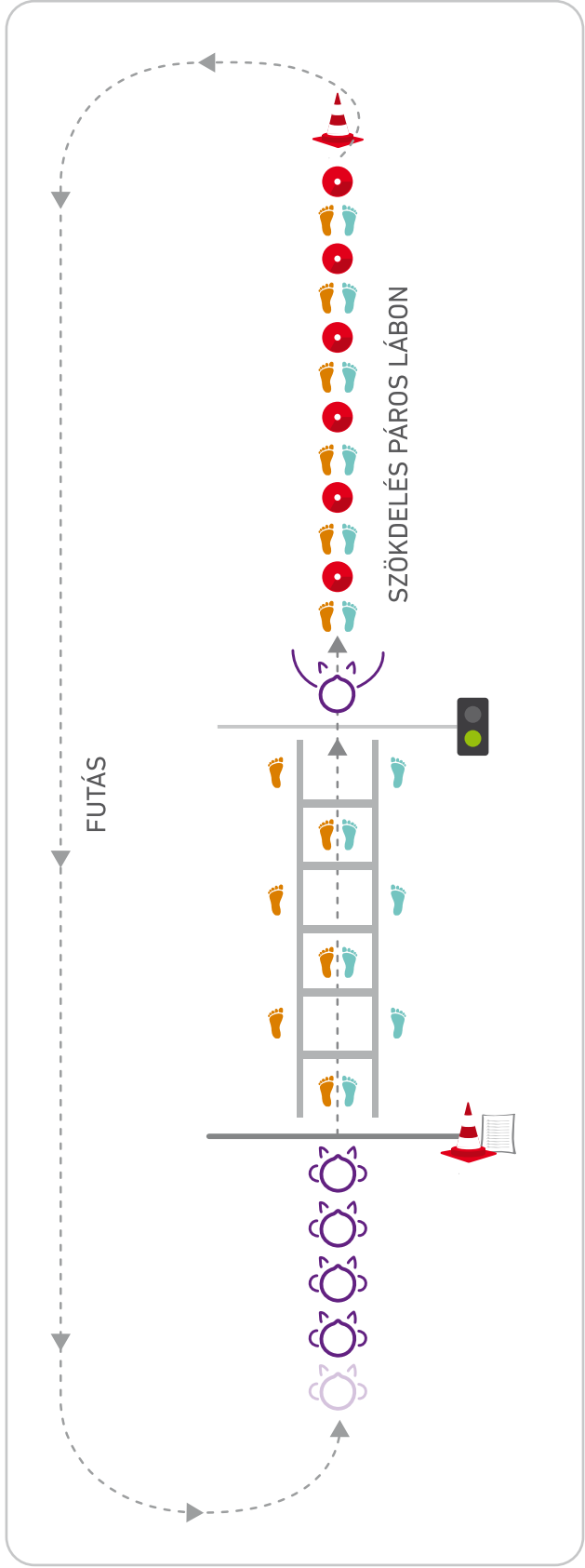
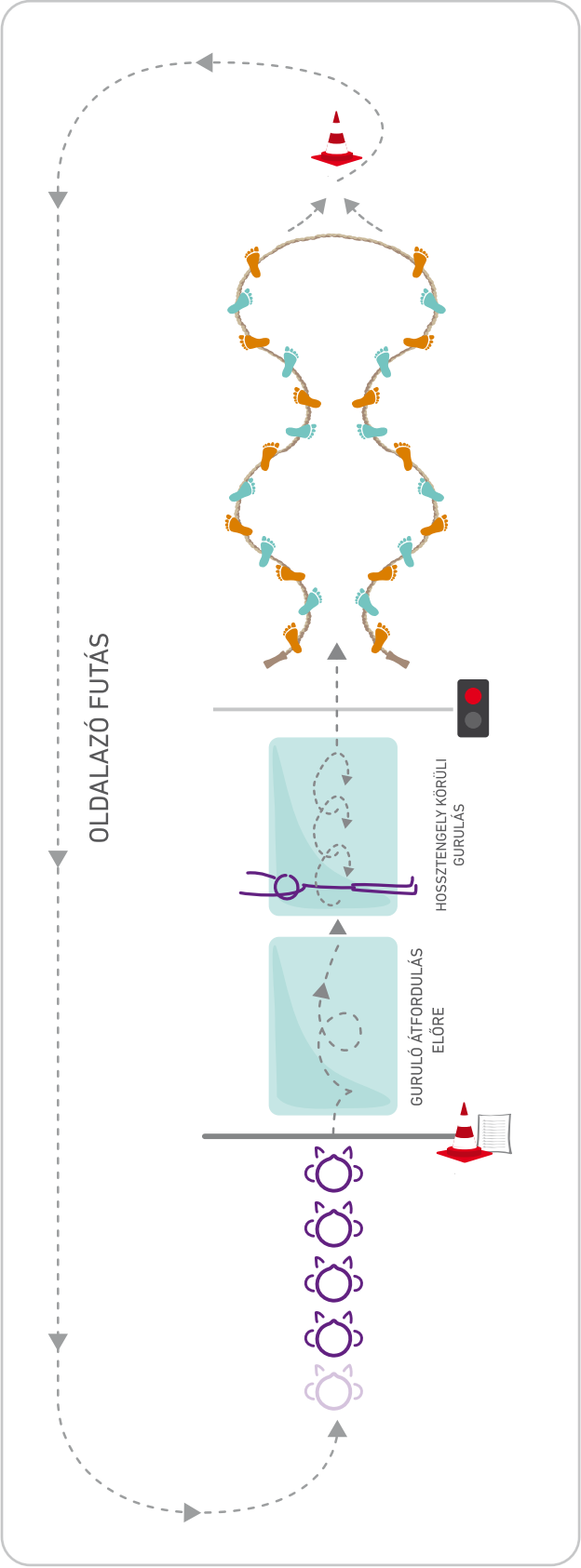
Pedagógusminősítési eljárásra vonatkozó Útmutatók, valamint az önértékelésre és tanfelügyeletre vonatkozó Kézikönyvek

https://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/kiegeszített_utmutatok



1. számú melléklet – Feladatkártya-minták (4.4.3. alfejezet)

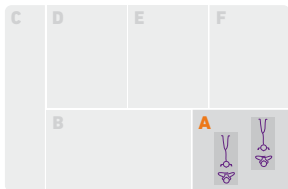




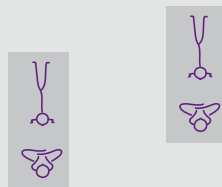
FELADATKÁRTYA

A

FITNESZ SAROK

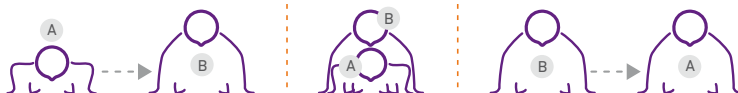


ELHELYEZKEDÉS



FELADATOK PÁRBAN

1.



Fekvőtámaszból karhajlítással átmászás a társ alatt, majd csere.

8-12 db
(2 sorozat)

2.



Statikus alkar fekvőtámasz, majd csere.

8-12 mp
(2 sorozat)

3.



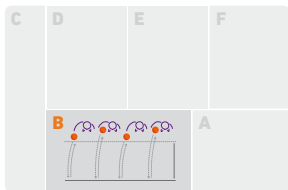
NETFIT hasizomgyakorlat, majd csere.

8-12 db
(2 sorozat)

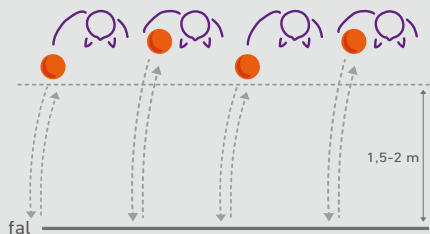
FELADATKÁRTYA

B

LABDADOBÁSOK FALHOZ



ELHELYEZKEDÉS



FELADATOK ÖNÁLLÓAN

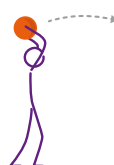
1.



Melső kétkézes dobás.

15-18 db

2.



Felső kétkézes dobás.

15-18 db

3.



Alsó kétkézes dobás.

15-18 db

4.



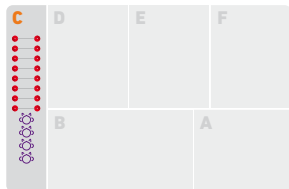
Felső egykézes dobás.

15-18 db

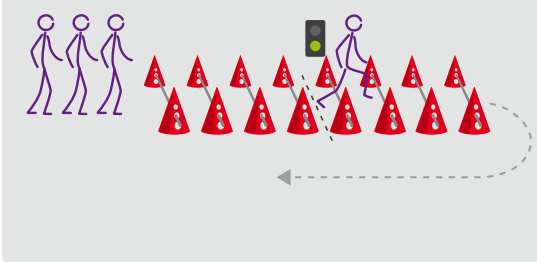
FELADATKÁRTYA

C

UGRÓISKOLA



ELHELYEZKEDÉS



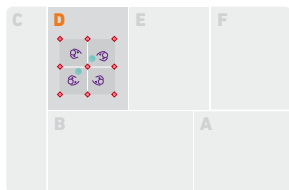
FELADATOK CSOPORTBAN



FELADATKÁRTYA

D

LUFITENGŐ



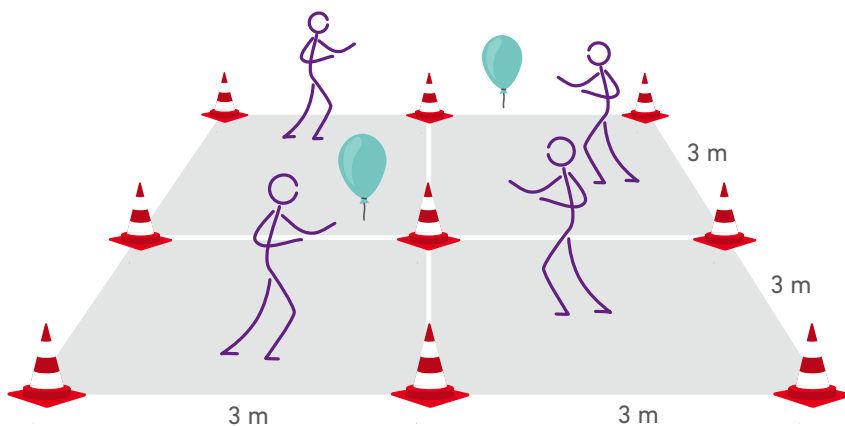
JÁTÉKSZABÁLYOK

Közös cél:

Ne essen le a lufi a játékterületen!

Szabály:

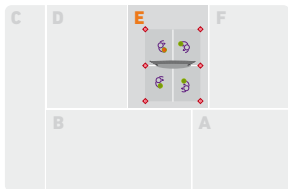
- Csak lábbal vagy testtel és fejvel érhetsz a lufihoz, kézzel nem!
- Ha leesett a lufi, folytatd a játékot a lufi újbóli berúgásával!
- Számoljátok, hányszor esik le a lufi!
- Mindenki mindenkinek passzolhat!



FELADATKÁRTYA

E

TÖLCSÉR ZSINÓRLABDA



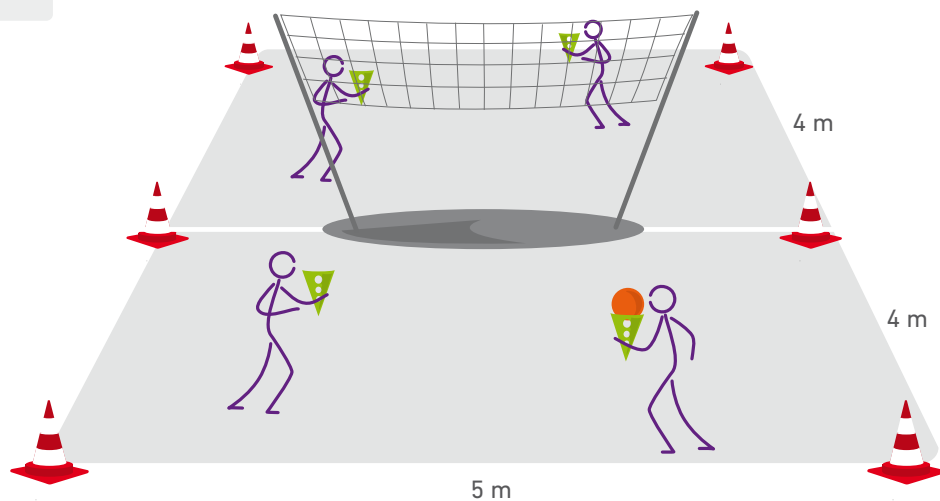
JÁTÉKSZABÁLYOK

Közös cél:

Egyik térfélen se essen le a labda!

Szabály:

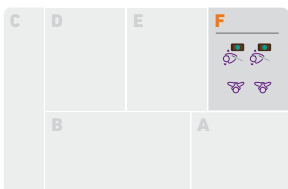
- A labdát kötelező először mindig a társnak passzolni!
- Ha leesett a labda, akkor a játékterületen kívülről kezdődik újra!
- Számoljátok, hányszor esett le a labda.



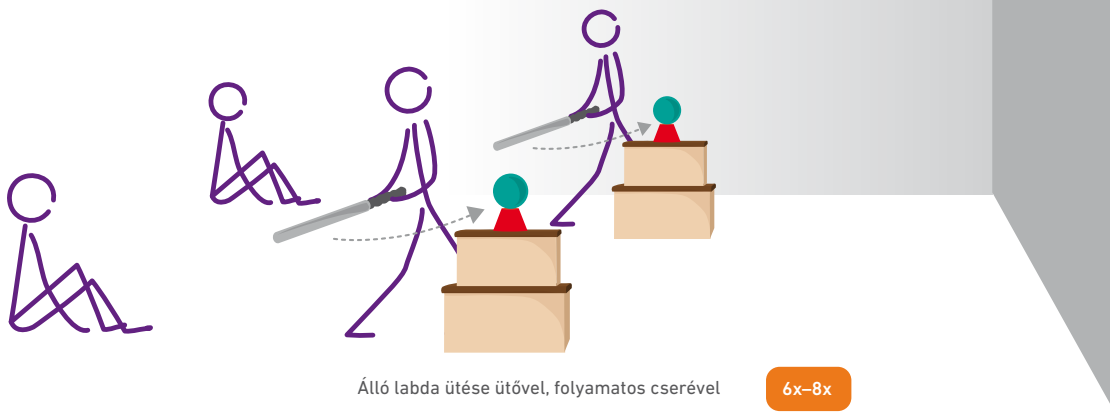
FELADATKÁRTYA

F

ÜTŐMOZDULAT GYAKORLÁSA



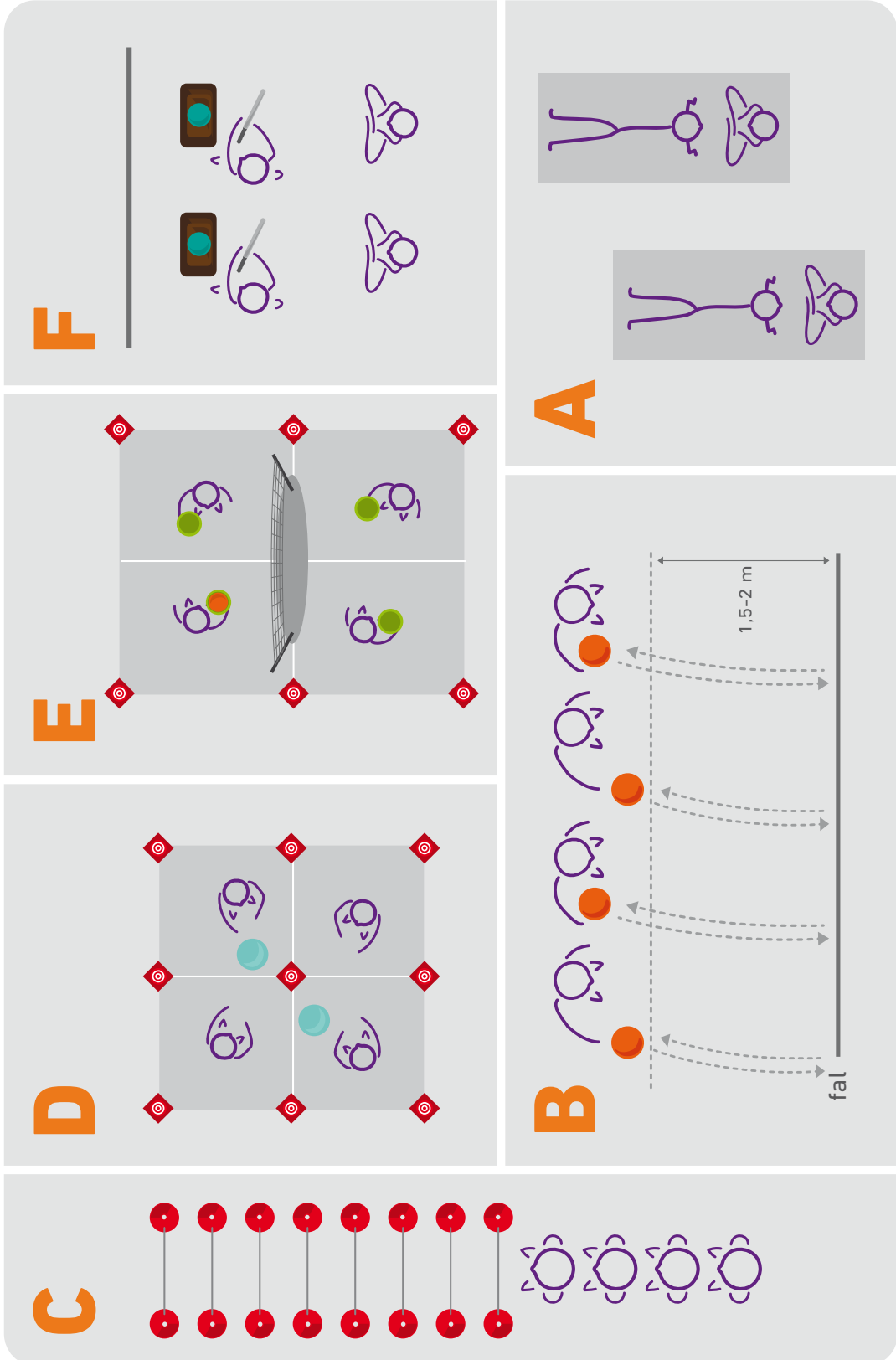
FELADATOK PÁRBAN



Álló labda ütése ütővel, folyamatos cserével

6x-8x

Pályarajz-minta önálló teremrendezéshez (plakát)



2. számú melléklet – Az alapvető mozgáskészségek és mozgásformák tantervi fókuszpontjai a különböző évfolyamokon (11.5.2. alfejezet)

	Óvoda	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.	Középiskola
Futás	B	→	T	A	→	→	→	→	→	→
Oldalazás	B	T	A	→	→	→	→	→	→	→
Szökkenés		B	→	T	A	→	→	→	→	→
Egylábás szökdelés	B	T	A	→	→	→	→	→	→	→
Kettőzött szökdelés	B	→	T	A	→	→	→	→	→	→
Galoppszökdelés	B	T	A	→	→	→	→	→	→	→
Írányválttatás, menekülés és üldözés	B	→	T	→	A	→	→	→	→	→
Ugrás és érkezés	B	→	→	T	A	→	→	→	→	→
• Ugrókötelezés	B	→	→	T	A	→	*	*	*	*
Egyensúlyozás	B	→	→	T	→	A	→	→	→	→
Testsúlymozgatás, támasz		B	→	T	→	A	→	→	→	→
Gurulás, átfordulás	B	→	→	T	→	A	→	→	→	→
Hajlítás és nyújtás	B	→	T	A	→	→	→	→	→	→
Fordítás		B	T	→	A	→	→	→	→	→
GURÍTÁS, DOBÁS										
• Alsó	B	→	T	→	A	→	→	→	→	→
• Felső	B	→	→	→	T	→	A	→	→	→
Elkapás	B	→	→	→	T	A	→	→	→	→
LABDAVEZETÉS, -KONTROLL										
• Kézzel	B	→	→	T	→	A	→	→	→	→
• Lábbal		B	→	→	→	T	A	→	→	→
• Eszkőzzel				B	→	T	A	→	→	→
Rúgás	B	→	→	→	T	→	A	→	→	→
LABDAÜTÉS KÉZZEL										
• Alsó	B	→	→	→	T	A	→	→	→	→
• Felső					B	→	T	→	A	→
Kosárárintés					B	→	T	A	→	→
Ütés rövid nyelvű ütővel	B	→	→	→	T	A	→	→	→	→
• Tenyeres/fonák						B	→	→	T	A
Ütés hosszú nyelvű ütővel			B	→	→	T	A	→	→	→
• Tenyeres/fonák							B	→	T	→
Helyváltoztató és manipulatív mozgások kombinációi			B	→	→	T	A	→	→	→
Ugrások, érkezések, helyváltoztatások és manipulatív mozgások kombinációi					B	→	T	A	→	→
Támaszok és egyensúlyozások kombinációi			B	→	→	T	A	→	→	→
ÁTADÁSOK ÉS ÁTVÉTELEK										
Kézzel			B	→	T	→	→	A	→	→
Lábbal				B	→	→	T	→	A	→
Eszkőzzel					B	→	T	→	A	→
Kényszerítő							B	→	T	A
Indító passz						B	T	A	→	→

B = bevezetés / kezdő szint T = tudásbővítés A = alkalmazás → = feldolgozandó tartalom
 = nem feldolgozandó tartalom * = fittségfejlesztő tartalommal válík

A táblázatot Holt/Hale és Hall (2016) sablonja alapján adaptálta Csányi Tamás.

3. számú melléklet – Alsó tagozatos, blokkrendszerű tanmenet tematikus blokkjainak kialakítása és óraszám-elrendezése a 2012-es Kerettanterv alapján (12.10. alfejezet)

KT tematikai egységből kialakított témaegységek	Tematikus blokkok tervezett óraszámja 1. ÉVF.	Tematikai egység óraszámja	Tematikus blokkok tervezett óraszámja 2. ÉVF.	Tematikai egység óraszámja	Tematikus blokkok tervezett óraszámja 3. ÉVF.	Tematikai egység óraszámja	Tematikus blokkok tervezett óraszámja 4. ÉVF.	Tematikai egység óraszámja
1.1. A tanulási környezet kialakítása	5	11	4	11	3	11	2	11
1.2. A bemelegítés és levezetés ismeretei	2		3		3		4	
1.3. Fittségoktatás	4		4		5		5	
2.1. Mozgáskonceptiók I. a test- és térérzékelés	6	41	5	34	3	29	2	20
2.2. Mozgáskonceptiók II. energiabefektetés tudatossága (erőfeszítés)	3		2		2		2	
2.3. Mozgáskonceptiók III. kapcsolat a társsal	4		3		3		2	
2.4. Járások, futások és oldalazások	5		4		3		3	
2.5. Irányváltatások, menekülés és üldözés	3		4		4		4	
2.6. Szökdelések és ugrások	4		3		3		0	
2.7. Gurulások, átfordulások	4		3		2		0	
2.8. Egyensúlyozások	4		3		3		3	
2.9. Támaszok és függések	4		3		2		0	
2.10. Tolások és húzások	2		2		2		2	
2.11. Emelések és hordások	2		2		2		2	
3.1. Mozgáskonceptiók IV. kapcsolat az eszközzel	5	27	3	28	3	34	2	34
3.2. Gurítások	4		2		2		2	
3.3. Dobások és elkapások	4		4		6		6	
3.4. Rúgások, labdaátvételek lábbal	4		4		5		6	
3.5. Labdavezetések kézzel	5		4		6		6	
3.6. Útések testrésszel	2		4		4		4	
3.7. Útések eszközzel	0		3		4		4	
3.8. Egyéb eszközhasználati formák	3		4		4		4	
4.1. Torna jellegű feladatmegoldások I.	5	20	4	18	5	20	5	20
4.2. Torna jellegű feladatmegoldások II.	5		5		5		5	
4.3. Tánc jellegű feladatmegoldások I.	5		4		5		5	
4.4. Tánc jellegű feladatmegoldások II.	5		5		5		5	
5.1. Kölyökatlétika – futások	7	20	7	20	7	19	6	20
5.2. Kölyökatlétika – ugrások	7		7		6		7	
5.3. Kölyökatlétika – dobások	6		6		6		7	
6.1. Inváziós/hálós/falás játékok és játékkalkotás	6	6	4	13	4	14	6	16
6.2. Labdarúgás	0		3		5		0	
6.3. Szivacskezilabda	0		3		0		5	
6.4. Minikosárlabda	0		0		0		5	
6.5. Miniröplabda	0		3		5		0	
7.1. Esések	5	8	4	7	3	7	2	8
7.2. Küzdések	3		3		4		5	
8.1. Síklások, vízbeurások	10	15	10	18	6	18	4	18
8.2. Hátúszás, gyorsúszás, mellúszás	5		8		12		14	
9.1. Természetjárás	0	18	4	17	0	14	3	20
9.2. Játsszótéri játékok	4		3		3		2	
9.3. Téli játékok, sportok	4		4		4		4	
9.4. Floorball	0		0		3		4	
9.5. Tchoukball	0		0		0		3	
9.6. Görkorcsolya	4		2		0		0	
9.7. Tollaslabda	0		0		0		0	
9.8. Tantermi játékok, feladatok	6		4		4		4	
Évi óraszám		166		166		166		166

Tárgymutató

Hogyan használd?

A tárgymutató arra szolgál, hogy egy-egy lényeges szakkifejezés, fogalom, elmélet vagy definíció gyorsan kereshető legyen, és a megadott oldalszám(ok)hoz lapozva könnyen rátaláljon az olvasó. A tárgymutató betűrendben tartalmazza a kigyűjtött mintegy 380 kifejezést. Minden kifejezéshez egy vagy több oldalszám

tartozik, amelyek közül első helyre került és vastagon szedett az, amely definiálja, bemutatja azt. A kötőjeles oldalszámok esetében az adott kifejezést több oldalon keresztül magyaráztuk, ezért ott nem tudunk egyetlen oldalt jelölni. Sokat dolgoztunk vele, reméljük, hasznos lesz!

A

adaptáció **692**, 73, 196, 479, 678, 684, 690-696, 700-723
adaptáció folyamata **695-696**
adaptációs modell (TREE, TIMES, STEP) **692**, 693, 696
adaptivitás **270**
adatgyűjtési eljárások **531**, 516, 522-523, 530-531, 549, 632
ADHD **703**, 67, 311, 693, 703-710
affektív tanulás **28**, 135, 162, 296, 571, 583, 601, 628
agresszív kommunikáció **273**
akkomodáció 161
aktív hallgatás **97**
aktív közlekedés 24
aktív órakezdés **184**, 276-277, 369, 479, 707
alakzat **219**, 69, 182, 219-221, 276, 282, 285-295, 480
alaptanterv **391**, 68, 72, 391-403, 411-412, 418-419, 494, 523, 660, 679
alkalmazó gyakorlat **445**, 113, 188, 216, 347, 443-446, 471, 485
alternatív értékelés **523**, 493, 548
alulról-felfelé történő mozgásszabályozás **172-173**
amotiváció **366**, 362, 380
anekdotikus szöveges feljegyzés **551**, 553
arousal (éberségi) szint 378
asszertív kommunikáció **272-273**
asszimiláció 161
atipikus fejlődés **680**, 311, 658, 723
attitűd 26, 28, 42, 60-61, 68, 88, 182, 195, 336, 342, 345, 348, 358, 371, 381, 392, 398, 406, 430, 550, 580, 587, 601, 610, 688, 694, 732
attraktor **174**, 161
autentikus értékelés **525**, 516, 519, 565-566
autizmus spektrum zavar **710**, 681-682, 691, 704, 710-712
autonómiatámogatás, -támogatott tanulás **202**, 70, 176, 193, 200-202, 208, 364
általános fejlettségbeli készenlét **167**

B

belső dinamika **161**, 174
belső fókusz **253**, 197, 382, 483, 709
bemutatás **213**, 93, 114-115, 119, 129, 164, 209, 211-218, 351, 482, 495, 524, 530, 549, 556, 571, 574, 584, 631, 636, 652, 708, 714
bemutatattás **213**, 115, 212-214, 482
bifurkáció **174**
blokkosított gyakorlati elrendezés **247**, 245, 247-250, 483
blokkrendszerű tanmenet **456**
Bloomi taxonómia **27**, 22, 582, 748
BMI 35-36
BTMN **681-682**, 73, 659, 705

büntetés **335**, 72, 89, 91, 214, 273, 311, 315, 334-338, 344, 360, 362, 365, 380, 552-553, 609, 632-633

C

cephalocaudális **158**
céllebontás 421
célorientált **68**, 53, 61, 182, 272, 372, 431, 513
CFMS **158**, 148
co-op módszer **126**
Cosi kutatás 36
curriculum **392**, 53, 57
curriculumértékelés, kurrikulumértékelés **396**, **494**
csapat-játékbajnokság modell **127**
csoportalakítás 71, 138, 288-297

D

deklaratív memória **237**
dekompetíció **372-373**, 376
deskriptor 419, 538
DFHT 137-138
diagnosztikus értékelés **506**, 471, 495, 599-602, 633
diákspont 23, 32, 52, 74, 131, 392, 449, 616-617, 663, 667, 674, 741-742, 753
didaktikai fő feladat, részfeladat **441-445**, 466, 470, 473, 475, 477, 479
differenciált, differenciálás **194**, 62, 114, 137-138, 189-208, 269, 350, 359, 379, 475, 479, 481, 503, 551, 610, 667, 692, 709
differenciált megerősítés **324**
dinamikusrendszer-elmélet 146
dinamikus sztereotípiá **168**
diszgráfia **703**
diszkalkulia **703**
diszlexia **703**, 704
divergens tanulás **128**, 212

E

egészség 24, 31, 66, 131, 136, 183, 317, 399, 510, 683, 685, 689
egészségközpontú fittség **41**, 24, 184, 218, 511
egészségorientált **66**, 26, 61, 408, 485, 754
egoorientált, egoorientáció **354**, 356, 358-361, 370, 575
egyéb pszichés fejlődési zavar **703**, 681, 703-705
egyéni készségügyi állapot **146**
együttes válasz **218**
elhízás, túlsúly 31, 34-37, 63, 581, 610, 613, 693, 710
ellenőrzés párban módszer **126**
ellenőrző lista **531**, 120, 308, 531-534, 554, 563
ellenőrző kérdés a csoportnak **219**

elosztott tervezés **455**
elszigetelt értékelés **525**
egyéni fejlesztési terv 433, 504
egyéni szabott tanulás **270**, 116, 194, 202
együttes modell **134-136**
Először szervezz, utána taníts! **212**, 284
emlékeztetés **319**
eredmény ismerete **229**, 238
eseményfeladat **571**, 549, 571-574
eseményrögzés **557**
esélyegyenlőség 61, 69, 73, 289, 319, 410, 678, 684
EUPEA 51-53
Eurofit 40
explicit tanulás **237**, 483
explorációs készlet **174**
extracurriculum 58, **392**

É

élményközpontú(ság) **364**, 488, 645, 701
érdeklődés, szituációs érdeklődés **368**, 60, 68, 87, 183, 198-199, 344, 346, 367-370, 375, 379, 395, 412, 441, 469, 487, 648, 665, 710, 747
értékelés, tanulásértékelés **499**, 41, 61, 68, 108, 159, 160, 182, 198, 360, 421, 434, 443-445, 471, 480, 492-652, 669, 671, 685, 697, 734, 744
értékelés a tanulásért (AFL) **529**
értékelés mint tanulás **529**
értékelőskála **535**
értékelőtábla **536**, 531, 536-544, 563, 566, 632, 637
észlelt kompetencia **167**, 70, 348, 357, 371, 378, 552, 606

F

fegyelmzés **307**, 69, 72, 75, 91, 97, 262, 279, 279, 300-303, 306-338
fejlettségközpontúság **62**, 55, 60-62, 156, 409
fejlődési mozgáskoordinációs zavar (DCD) **703**, 713
feladategyszerűsítés módszere **242**, 483
feladatelhagyás **223**, 70, 72, 208, 327, 474 552
feladatgyakorlási elrendezés **245**, 370, 486
feladatkártya **118**, 90, 118-120, 122, 131, 214, 488, 708, 712, 723
feladatok közötti variációk **191**, 120, 191-194, 246-247, 295, 443, 483
feladaton belüli variációk **191**, 115, 120, 196, 202, 216, 223, 246, 250, 295, 443, 483
feladatorientáció, feladatorientációs környezet **354**, 70, 217, 348, 354-355, 358, 360, 370, 575
feladatorientált motivációs klíma **358**, 361, 512
feldolgozó gyakorlás **445**, 188
felfedezési tanulás **128**, 164, 203, 212, 227, 443
felfedezési küszöb **111**
felidézési séma **171**
felismerési séma **171**
felmentett (tanuló) **279**, 205, 562, 586, 679, 683
fesztivál, fesztivál jellegű óra **138-139**
figyelemmegosztás **225**, 320, 431, 549
figyelman kívül hagyás **325**
figyelmeztetés 326, 334
figyelmi fókusz **253**
figyelmi jelek **84**
fizikai aktivitás **23**, 30-39
fizikai fittség **507**, 24, 28, 40, 167, 515, 519
fizikai inaktivitás 38
foglalkoztatási formák **261**, 69, 115, 221, 262-266
fogyatékoság 73, 198, 678-
fordított tervezési folyamat **420**
formatív, fejlesztő, értékelés **529**, 69, 182, 198, 380, 443, 445, 506, 527-530, 557, 574, 592, 609, 612, 614, 616, 626, 633, 642, 648
fő fejlesztési területek **60**, 419, 478, 629
frakcionálás **241**

fundamentális készségek **149**, 145-157
funkcionális adaptivitás **161**

G

gamifikáció, játékosítás **638**, 69, 534, 641-645
generalizált motoros program (GMP) **170-171**
gyakorlási formáció **219-221**, 251, 286-288, 480
gyógytestnevelés **684**, 41, 139, 200, 399, 403, 410, 462, 479, 683-692, 721

H

hallássérülés **713**, 682, 713-714
hátra a falhoz **285**, 549
hátrányos helyzetű tanulók 39, 55, 73, 146, 412, 681, 734
házi feladat **587**, 68, 549, 576, 587-589, 603, 639
HBSC 33-40
helyes végrehajtásra utalás (HVU) **215**
helyi tanterv **391**, 49, 68, 108, 411-412, 419-420, 429, 433, 460, 495, 625, 628, 745
hiba nélküli tanulás módszere **237**
hiperaktivitás zavar **703-707**

I

idegrendszeri érés megközelítés **145**
időintervallumos adatrögzés **558**, 551
időtartam-alapú adatrögzés **559**, 551
implicit tanulás **236-237**, 137, 151, 483
impulzivitás **704-706**
individuális fejlődésment **146**
információfeldolgozási elmélet **169**, 227
informális tanulás **347**, **728**, 738
inkluзивitás elve **701**
inkluзив, inkluзивió **680**, 678-680, 684, 406, 410
inkluзив feladat **203**
inkluзив testnevelés **688**, 51, 61, 72, 694-695, 700-724
inkluзив testnevelés modellje **694-695**
inkluзивió modell, spektrum **689**, 690-692
integráció **679**, 734
integrált modell 160-161
integrált tanulási szempont **216**
intellektuális képességszavar **708**
interaktív tanítás **114-115**, 211
interdiszciplináris testnevelés 133-138
interkulturális pedagógia, szemlélet **72**, 61, 297
intuitív megfigyelés **550**
invariáns tulajdonság **170-171**
instrukciós modell **392**

J

játékalapú oktatási modell 406
játékalkotás **577**, 131, 205, 578
játékattasz **555**
játékosítás **638**, 69, 534, 641-645

K

kapcsolt modell **135**, 134
kényszerítő gyakorlat **216**, 200, 294
képességközpontú fittség **509**, 511
kéttanáros modell **138**, 684, 690
kiállítások módszere **328**
kísérletek közötti variabilitás **239**
kiszámíthatatlan mozgás, helyezkedés **224**
kiváltság **315**, 316, 330, 380, 604, 644
kognitív tanulási teljesítmény 25
kompetenciamotiváció **345**, 349
komplex intézményi mozgásprogram **24**, 23, 31
komponensmegközelítés **515**

kompetens szemlélő **610**
 kompozitmegközelítés **515**
 koncentrikus tananyagelrendezés **422, 454**
 konfliktuskezelő társas kiállítás **330**
 konstans (állandó) gyakorlás **169, 246, 249, 438**
 kontextuális interferencia **245, 248**
 kontextusspecifikus időszak **158**
 konvergencia tanulása **128, 212**
 kooperatív tanulás **124-128, 268, 370**
 koordinatív struktúra **172, 174**
 korrekív, specifikus visszajelzés **228**
 könnyített testnevelés **683, 685**
 követelmény **92, 416, 420-421, 429, 439, 441, 478, 498, 515, 598, 617, 632, 646, 649, 681, 744-745, 755**
 közelségkontroll **325**
 kreativitás **30, 70, 130, 133, 136, 208, 212, 347, 364, 475, 480, 503, 571, 573, 581, 624, 648, 650, 661, 667**
 kritikus mozgásszerkezeti összetevő **215, 415, 503, 531, 539, 544, 556, 576, 601**
 különbségek tanulása **251, 175, 252, 483**
 különleges bánásmód **658, 63, 72, 599, 659, 680-681, 745**
 külső fókusz **253, 176, 197, 483, 709**

L

látássérülés **715-719**
 lemorzsolódás **668, 375, 667, 754**
 lineáris tananyagelrendezés **422**
 LTAD **669-**

M

magatartási szabályok **301, 71, 650**
 magatartási szerződés **330**
 maximális részvétel **69, 688**
 MDSZ, Magyar Diáksport Szövetség **32, 404, 667, 753-754**
 megértés ellenőrzése **218, 101, 189**
 megfigyeléses tanulás **212**
 megismételtetés a társnak **219**
 méltányosság **72, 49, 61, 137, 181**
 mindennapos testnevelés **401, 25, 29, 32, 40, 52, 138, 404, 410, 430, 463-464, 487, 683, 687**
 miniblokkok, miniblokkosított gyakorlás **247-248**
 minőségi testnevelés **50-52, 31, 49, 58, 107, 182, 224, 260, 265, 289, 343, 364, 393, 411, 416, 493, 512, 564, 600, 607, 629, 687, 701, 730**
 MOBAK, alapvető motoros kompetenciák **515**
 mondatbankalapú szöveges értékelés **649**
 motiváció, tanulási motiváció **344, 347, 25, 28, 61-62, 64-65, 70-71, 84, 107, 116, 138, 159, 167, 182-184, 187, 192, 198, 202, 208, 218, 228, 236, 262, 265, 295, 299, 314-318, 434, 454, 482, 498, 665-666, 709, 713, 733**
 motivációs irányultság **349**
 motivációs környezet **342, 130, 353, 358, 370, 379, 512, 701, 716**
 motoros fejlődés, mozgásfejlődés **145, 62, 115, 147, 150, 160, 173-174, 336, 412, 456, 513, 575, 615, 668, 670, 709, 715**
 motoros program **169-171, 246**
 motoros tanulás, mozgástanulás **159, 25, 28, 61, 65, 115, 168, 173-175, 203, 212, 215, 217, 226-228, 237-238, 244, 253, 262, 376, 378, 395, 409, 412, 419, 422, 442, 445, 455, 486, 516, 528, 536, 549, 556, 562, 630, 660, 664, 671, 709, 713**
 mozgásforma, alapvető mozgásforma **151-152, 56, 58, 60, 70, 85, 90, 161, 174, 191-193, 369, 378, 395, 400, 418, 434, 481, 513, 524, 537, 575, 650, 670, 692, 702**
 mozgáskorlátozottság **720-722, 682, 687**
 mozgással büntetés **315, 72, 89, 334, 380**
 motoros készség, mozgáskészség **151-152, 62, 146, 154-158, 168, 175, 188, 196, 213, 216, 238-239, 244, 246-247, 320, 321, 379,**

395, 409, 415, 451, 464, 513, 515, 535, 553, 601, 670, 695, 703, 705-707

motoros kompetencia **515, 519, 713**
 mozgáskorlátozottság **682, 687, 702, 720-**
 mozgásnevelés **685, 702, 721**
 mozgásnevelési koncepció **399, 406**
 mozgásos cselekvés **69, 150, 151, 160, 168, 171, 175, 226, 229, 242, 244, 440, 497**
 módszertani keret **59, 61**
 multiaktivitás **454**
 multikulturális pedagógia **55, 74,**
 munkaforma **261-270, 120, 137, 182, 288, 294, 370, 445, 475, 481, 668, 695, 706, 712, 719, 745**
 munkaterv **434, 430, 446**
 MVPA **31, 567, 671**

N

nemformális tanulás **347, 605,**
 NETFIT **511-514, 36-41, 68, 215, 218, 494, 504, 508, 517, 593, 600, 612, 753**
 normák módszere **622**
 nyílt jellegű mozgáskészségek **216**
 nyomon követés **218**

O

obezitas **31, 35-36, 222**
 obszerváció **549**
 oktatási cél, célrendszer **416, 27, 68, 108, 181, 205, 208, 215, 272, 394, 420, 440, 470, 480, 499, 506, 578, 625, 694, 733,**
 oktatási folyamat **442-446, 27, 60, 68, 74, 76, 107, 114, 134, 156, 199, 216, 250-251, 271, 301, 347, 359, 366, 392, 394, 414, 416, 430, 469, 487, 506, 526, 550, 99, 638, 642, 688, 695-696, 701, 730, 737**
 oktatási folyamat többdimenziós modellje **443**
 oktatási fókuszpont **215**
 oktatási módszer **109, 59, 64, 483, 667, 731, 181, 194, 240, 262, 322, 348**
 oktatási stratégia **107, 194, 265, 267, 414, 442, 444, 477**
 osztálymenedzsment **261, 57, 58, 434, 559, 609, 652, 733**
 osztályozás, osztályzat **603-645, 25, 187, 431, 492, 495, 534, 552, 562, 575, 592, 669, 685**
 osztályzat inflálódása **627**
 osztott modell **135**
 óravázlat **474-488, 84, 265, 433, 450, 478, 484**
 óratervezet **474-488, 262, 430**

Ö

öndifferenciálás **137-138, 208, 270**
 önellenőrzés, önellenőrző lap **120, 313, 359, 483, 497, 524, 528, 641**
 önellenőrző lista **532, 120, 308**
 önirányított tanulás **746, 410, 729**
 önszerveződés **173-174, 161**

P

paraméter **155, 171, 214, 512**
 passzív kommunikáció **272**
 pártázás **225, 549**
 pedagógiai alapelvek **49, 53, 59, 61**
 pedagógiai értékelés **493-494, 499, 754**
 pedagógusportfólió **735, 74, 441, 449, 473, 475, 499, 749, 751**
 perceptuo-motoros képességek **162, 167**
 pontrendszer **534, 69, 449, 449, 508, 531, 575, 594, 609, 617, 623, 628, 630, 638-645**
 portfólió (tanulói) **590-593, 68, 505, 524, 578, 586, 611, 630**
 pozitív gyakorlás módszere **326**
 pozitív megerősítés **312, 55, 84, 91, 124, 213, 223, 227, 272, 314-316, 381, 557, 650**

Premack-elv, -szabály **318**, 347, 712
proaktív magatartásszabályozás **312**
procedurális memória **237**
produktív tanulás **128**
progresszív fokozatrendszerben oktatás/tanulás **201**
progresszív részgyakorlás **241**, 445
projekt **131-133**, 68, 124-125, 414, 438, 461, 463, 505, 578, 594, 753
projektpedagógia **131**, 594
protokoll **271**, 71-72, 282, 300, 310, 652
proximodisztális **159**
pszichomotoros 27, 25, 53, 59, 109, 128, 159, 418, 500, 562, 624, 629, 660, 664, 668, 715, 733

R

random (véletlenszerű) gyakorlás **245**, 250
rávezető gyakorlat **216**, 192, 196, 201, 242, 422
reaktív magatartásszabályozás **323-324**, 72, 332, 338
reflektív, reflektivitás **729-730**, 57, 60, 74-75, 320
reflektív tanmenet, -óraterv **446-**, 460-, 476-
reflexlánc-elmélet **168-169**, 227, 246
rejtett tanterv **393-394**, 398
reprezentatív tanulási környezet **242**, 176, 198, 244, 445, 543
reproduktív tanulás **111-112**, 129, 211, 213, 486

S

sajátos nevelési igény (SNI) **679, 681**, 73 138, 412, 446, 617, 618, 659, 682, 685, 692, 701-, 734
sémaelmélet **169-170**, 247
spektrumelmélet **111**
spirális tananyagelrendezés **422**, 414
sportifikálódás **399**
sportoktatási modell **406**
standard, (oktatási) sztenderd **397, 417**, 52, 54, 414, 424, 429, 496, 501, 511, 515, 522, 629, 738

SZ

szabadsági fok **172**, 709
szakértői mozaik módszer **126**
százalék-megfeleltetés módszere **623**
szegmentáció **241**
szekvenciális fejlődésmenet **155**
szekvenciális mozgásfeladat-felépítés **190**, 443
szeriális gyakorlás **247**, 382, 483
szinergia **172**
szisztematikus megfigyelés **551**
szóbeli megállítási **327**
szórásérték módszere **620**
szöveges értékelés **647-651**, 623, 635, 685

T

tanítási stílus **109**, 181, 188, 308, 473, 693
tanítási egység, tanegység **438-441**, 75, 189, 418, 433, 447, 450-454, 457, 466, 628, 636, 663, 747
tanmenet **433**, 75, 108, 189, 393, 416, 418, 460-, 499
tanórai protokollok **271**, 69, 71, 74, 182, 209, 338, 650, 665
tanórai szabályok **271**, 69, 71, 73, 182, 267, 275, 282, 301-302, 318, 336, 516, 703, 706-707,
tanórai szokások **271**
tantárgyi program 68, 107-108, 598,
tantárgyi programértékelés **499**, 492, 494
tanterv **390**
tantervi hierarchia **416**, 420, 447
tanulási eredmény **416-424**, 72, 246, 310, 345, 410, 447, 461-478, 498, 506, 531, 623, 635, 628, 632, 636, 640, 650, 669, 694, 746
tanulási kimenet **416-417**, 60, 195, 198, 402, 420, 460, 463, 500-503, 515, 625, 628, 632, 645

tanulási környezet **260**, 53, 60, 69, 70, 72, 89, 101, 145, 182, 200, 217, 227, 306-, 342, 356, 361, 367, 380, 610, 688, 733
tanulási szempont **215-216**, 115, 202, 314, 376, 443, 506, 526, 544, 556, 561, 565, 576
tanulásszervezés **265**, 32, 58, 69, 71, 72, 74, 84, 109, 110, 181, 202, 261, 301, 307, 461, 475, 480, 550, 556, 691, 692, 707
tanulás-teljesítmény elkülönítés **245**
tanult tehetetlenség **353**, 70
TARGET modell **358**
tartalmi keret **59-61**
társellenőrzés **533**, 359, 528
társmegfigyelés **560-562**, 68, 532, 549
társtanítás **122-124**, 112, 560, 669
teammunka **76**, 687, **702, 724**
teamtanítás **138**, 461
tehetségkiválasztás 664
tehetséggondozás **658**, 26, 32, 66, 138, 462, 616, 702, 713, 754
teljes testfókusz **209**, 281
teljesítmény ismerete **229**, 226
tematikai egység 133, 391, 401, 413, 456, 463, 625, 631
tematikus blokk **455-456**
tematikus terv **433**, 68
természetes törés módszere **620**
testedzés **24**, 28, 342, 504, 512, 713
testkulturális műveltség **26**, 51, 56, 58, 59, 66, 516
testmozgás **23**, 26, 28, 31, 35, 38, 42, 67, 133, 135, 271, 315, 512, 588, 594, 660, 686, 687, 705, 732
témaegység **433**
tématerv, tématervezés **433**, 418, 447, 450, 466, 469-474, 478, 488
TGMD-2, TGMD-3 **515**
továbbfejlesztési küszöb **149**
tömbösített tervezés **455**
tradicionális értékelés **492**, 523, 611
transzfer, motoros transzfer **174**, 164, 227, 245-246, 249, 376, 410, 669
transzverzális készség **208**, 134, 523
tudatos figyelem **96-97**
túlméretezett feladat **146**, 192
túlsúly 31, 34-37, 63, 581, 610, 613, 710

U

UNESCO 50

Ü

ülő tevékenységrendszer **38**

V

variáns tulajdonság **171**
váltott tanítás **138**
versenyzés, versenyhelyzet **371-379**, 58, 191, 197, 204, 216-217, 253, 268, 283, 295, 346, 358, 382, 487, 512, 643, 665, 672-673
vezető művelet **215**, 115, 242, 418, 516, 536, 561
véletlenszerű mozgás **225**
véletlenszerű zavar **252**
visszajelzés (általános, pozitív, korrekatív) **226-228**

X

XFIT tesztrendszer **509**

Z

zárt jellegű (külső szabályozású) mozgáskészségek **238**, 188 216, 239
zárt láncú elmélet **169-170**
zene 30, 116, 277, 281, 370, 380, 572, 707, 716, 741

Szerzők



DR. HABIL. CSÁNYI TAMÁS PHD

Testnevelő tanár, a Magyar Diáksport Szövetség szakmai főtanácsadója, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának tanszékvezető egyetemi docense. Pályáját általános iskolai testnevelő tanárként kezdte, amely mellett több mint 18 éve foglalkozik 3–12 éves gyermekek mozgásfejlesztésével, sportedzésével. Neveléstudományi doktori fokozatát 2011-ben szerezte, majd 2017-ben habilitált. Összesen több, mint 250 publikáció (18 könyv, valamint szakcikkek, előadások, oktatófilmek) szerzője, társszerzője az óvodai, iskolai testnevelés és diáksport területén. Szerepet kapott a 2012-es NAT és Kerettantervek elkészítésében, és további öt kiegészítő sportági kerettanterv elkészítésében 2015 és 2018 között. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja Mozgás fejezetének egyik szerzője. Nemzetközi megbízatásai és kiterjedt szakértői tevékenysége segítségével jelentős nemzetközi tapasztalatokra tett szert. Több hazai és nemzetközi szervezet tagja, köztük 2015 óta az Európai Testnevelési Szövetség (EUPEA) vezető testületének.

DR. HABIL. RÉVÉSZ LÁSZLÓ PHD

Testnevelő tanár, neveléstudomány szakos bölcseész, az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógusképző Központjának Főigazgatója, egyetemi docens. Szakmai pályafutását úszásoktatóként, edzőként, valamint középiskolai oktatóként kezdte. A testnevelésben és a sportban közel 20 éve dolgozik, tagja volt a Magyar Triatlón Szövetség elnökségének, szakmai bizottságának. Sport- és neveléstudományi doktori fokozatot szerzett (2009), majd neveléstudományokból habilitált 2019-ben. 245 tudományos műnek a szerzője, társszerzője melyek közül számos az iskolai testnevelés témaköréhez kapcsolódóik. Részt vett digitális és hagyományos tananyagok fejlesztésében, egyetemi szakakkreditációban, a NAT 2012 és a kapcsolódó kerettantervek kidolgozásában, valamint 5 módszertani innovációban. Számos hazai és nemzetközi szakmai és tudományos szervezet tagja.



TÓTHNÉ DR. KÄLB LI KATALIN PHD

Szakértő, humánkineziológus. A Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karán (TF) szerzett humánkineziológusi, röplabda szakedzői, testnevelő tanári és gyógytestnevelő tanári diplomát. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán gyógypedagógia szakon, szomatopedagógia és logopédia szakirányon szerzett végzettséget. Egyetemi tanulmányai után gyógytestnevelő tanárként, röplabda- és ülőröplabda-edzőként, illetve gerinctorna-oktatóként dolgozott. 2007 óta az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának oktatója. Nevelés- és Sporttudományi doktori fokozatát a Semmelweis Egyetem Doktori Iskolájában szerezte 2008-ban, fogyatékos személyek edzés módszertanához kapcsolódó témában. 2016 szeptemberétől a Magyar Diáksport Szövetség szakértője. Fő tevékenysége a NETFIT® sajátos nevelési igényű tanulóakra történő adaptálása és az XFIT készségközpontú fittségi tesztrendszer kidolgozása volt. Ezen kívül részt vállalt akkreditált pedagógus-továbbképzés kidolgozásában és szakmai kiadványok készítésében is.





A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana rendkívül sokat fejlődött az elmúlt két-három évtizedben. Új elméletek, koncepciók, módszertani megközelítések születtek, amelyek ma már a gyakorlatban is bizonyítottak, és széleskörűen alkalmazzák azokat.

A szaktudományos fejlődés magával vonta, hogy a pedagógiai gyakorlat is változzon, azaz abba olyan módszerek, elvek, koncepciók alkalmazása épüljön be, amelyek hatékonyabb, eredményesebb és motiváltabb tanulást, fejlődést váltanak ki.

Könyvünk célja, hogy a hagyományos magyar testnevelés értékeit, azok erősségeit szem előtt tartva integrálja a legfontosabb szakirodalmi háttérrel, és átfogó ismeretrendszerként kínáljon, amelynek segítségével korszerű és professzionális pedagógiai munka végezhető akár a köznevelésben, akár a sportoktatás területén. Ennek érdekében a 21 fejezetet mintegy 260 db magyar vonatkozású és 580 db nemzetközi hivatkozás támogatja, amelyek egyben a tudományos alapokat is bemutatják.

Reméljük, hogy könyvünk segítségével a leendő vagy már gyakorló testnevelő tanárok, tanítók, óvodapedagógusok, sportoktatók és edzők is új ötletre, tudásra tehetnek szert annak érdekében, hogy minden felnövekvő gyermek pozitív attitűddel rendelkező, testkulturálisan művelt és fizikailag aktív felnőtté váljon.

ISBN 978-615-5518-17-1