

Ritter Hajas Ildikó Boglárka

Játékkultúra a mindennapos testnevelésben

Pécs

2021

A Játékkultúra a mindennapos testnevelésben c. tananyag az EFOP-3.4.3-16-2016-00005 azonosító számú, „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” című projekt keretében valósul meg.

EFOP-3.4.3-16-2016-00005 Korszerű egyetem a modern városban:
Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben

Játékkultúra a mindennapos testnevelésben

A testnevelés a testkultúra részeként az egészséget értéként kezeli, az egyénen keresztül nemcsak az egyén testkulturális tudását, képességeit, hanem a társadalom képességeit is gazdagítja. Tehát a testnevelés fontos szerepet tölt be az egészségnevelésben. Célja a személyiség komplex fejlesztése, megalapozva ezzel a jövőorientált aktív életvezetést, az élethosszig tartó rendszeres fizikai aktivitás iránti elkötelezettséget és az ehhez szorosan kapcsolódó pozitív attitűd kialakulását. A mozgásfejlődés üteme részben öröklött funkciókkal bír, de függ a csecsemő/kisgyermek alkatától és motivációjától is. Meghatározó a szülők neveltetésükben szerzett tapasztalata, az, hogy milyen családon belüli nevelési értékrendet involválnak, hiszen ezt részben továbbhagyományozva, illetve önállóan kialakított nevelési szokásaikkal és elképzeléseikkel fogják azt majd saját gyermekeik felé is közvetíteni. A kisgyermekkorai mozgásfejlődésben nem különböztethetünk meg fontos vagy kevésbé fontos szakaszokat, mivel a mozgásfejlődés periódusait egy egységes egésznek kell tekintenünk, melyben a harmonikus fejlődéshez minden fázisnak megvan a maga szerepe. Már az élet első pillanatától alakul az egyén mozgáskultúrája a sok kisebb mozgásegység egymásra épülésével. A mozgásos tapasztalatok segítik a gyermekek ismereteinek bővülését, a megismerő tevékenységek fejlődését, a gyermek szocializációját. A gyermekek óvodába kerüléséig a szülőknek kell, illetve kellene biztosítani számukra azokat a mozgásfejlődés kialakulásában igen fontos "lépcsőfokokat", amelyeket a gyermekek korai életszakaszában fundamentális mozgásokként említünk. Ezekkel az alapvető tevékenységekkel, a gyermeki szervezet általános és sokoldalú fejlesztésével elősegíthetjük a megfelelő testi, értelmi, érzelmi, akarat, erkölcsi és szociális tulajdonságainak fejlődését. Különösen kiemelt feladat a gyermekek mozgásigényének hatékony kielégítése. A 3–7 éves korosztály kellő belső motivációval rendelkezik ahhoz, hogy számára a tervezett és rendszeres mozgás a játékos tapasztalatszerzés és mozgásműveltség megalapozásának időszaka lehessen. A mozgásos tevékenységek egyik fő célja a gyermekek fizikai állóképességének fejlesztése játékos fizikai aktivitáson keresztül. A motoros fejlettség előkészíti, egyben elősegíti a szellemi aktivitást, a kognitív

képességek fejlődését, melyek a tanulási folyamatok és a megismerő tevékenységek egyik alappillérvé válnak. A mozgásfejlesztés kiterjed az aktív nagymozgásoktól kezdve a finommotoros manipulációig, valamint kedvezően befolyásolja az értelmi és szociális képességek alakulását is. Fejleszti a gyermek közvetett és közvetlen kapcsolatrendszerét környezetével, támogatja a pozitív énkép kialakulását és elősegíti a pozitív emberi magatartási minták elsajátítását. A testkultúra szellemi javai pedig, beépülve a gyermekek ismeretrendszerébe gazdagítják az általános műveltséget. Nemcsak a szülői házban, de a nevelési, oktatási intézményben is biztosítani kell a rendszeres és sokoldalú mozgást. Utóbbinál lényeges, hogy a mozgásforma a gyermek életkorához és tudásszintjéhez igazodjon, valamint lehetőség szerint csoportos környezetben történjen. A motoros tanulási folyamatban válnak kézzelfoghatóvá az oktatás lényegét jelentő interperszonális és interaktív cselekvések, illetve tevékenységek. Csak így elégíthető ki az óvodás korú gyermek nagy mozgásigénye. Elsődleges cél: a mozgás megszerettetése változatos feladatokkal (Farmosi 2011).

A testnevelési programok legfontosabb célja, hogy a mozgásos tartalmakon és a gyermeki, valamint a tanulói személyiségfejlesztésen keresztül kialakuljon az élethosszig tartó fizikai aktivitás, mely ezáltal a személyiség részévé válik. Kulcskérdés azonban, hogy milyen jellemzőkkel kell bírnia annak a 21. századi óvodai mozgásfoglalkozásnak, iskolai testnevelés tantárgynak, amely hatékonyan járul hozzá a mozgást szerető, aktív társadalom felneveléséhez (Révész–Csányi 2015). Az Európai Unió országai egyöntetűen rögzítik dokumentumaikban,¹ hogy az iskolai testnevelésnek egyaránt vannak fizikai, személyes és társadalmi céljai, melyek egyszerre lehetnek kiemelkedő hatékonyságú pszichomotoros, kognitív, szociális és morális fejlesztési területek (EACEA 2013). A Nemzeti alaptanterv (NAT) a Testnevelés és sport műveltségterületre (alapelvek, célok) vonatkozóan átfogóan fogalmazza meg a terület hosszú távú céljait: „A műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, hogy a tanulókat az élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja.” (NAT 2012, 200) A NAT-ban kifejezésre kerül az a tény is, hogy műveltségterületünk kitüntetett

¹ Az Európai Unió Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynöksége (EACEA) 2013-ban készített jelentést az uniós országok testneveléséről. A munkában felhasznált nemzeti dokumentumok felsorolása a jelentés 55-65. oldalán megtalálható.

lehetőségekkel bír a reális és pozitív értékítéletű, kreatív, kooperatív, felelős személyiség fejlesztésében is.

Mégsem tapasztaljuk a testnevelés tantárgy egyértelműen pozitív társadalmi elismertségét, rendszeresen fogalmazódik meg kritika hatékonyságával kapcsolatban, kedveltségéről is erősen megoszlanak a vélemények (Hamar és mtsai. 2011; Rétsági–Ács 2010). A testnevelés és sport speciális „műfaj”, lényege a pszichomotoros aktivitás, az erőfeszítés, azaz csak motivált tanulókkal működőképes. Ha a rövidtávú célokon túl az iskolai testnevelés hosszú távú céljait is szem előtt tartjuk, akkor kijelenthető, hogy azokat csak belső motivációjú diákjainkkal érhetjük el. A jövőorientált testnevelés (Vass–Kun 2010) figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat, érdekeket, épít a tanulói érdeklődésre, aktivitásra, kreativitásra, ugyanakkor módszertani lehetőségeivel erősíti a kooperációt is. Más megfogalmazásban: a testnevelés tanulóközpontú, és komplexen hat speciális eszközeivel a motorikumtól a morálig. Ez a szemlélet felértékelheti a testnevelés társadalmi hasznosságát, emelheti társadalmi megbecsülését, és elérhető vele az a háttértámogatás (például családtól, pedagógusoktól) (Csányi 2010), ami megerősíti és állandósíthatja a fizikai aktivitás iránti pozitív tanulói attitűdöt (H. Ekler 2015).

Az oktatáspolitikai szemléletváltás a Testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatást gyakorolt. Mindenekelőtt a kötelező mindennapos testnevelés bevezetésével (2011. évi CXC. törvény A nemzeti köznevelésről 27§), amely a NAT 2012 külön szabályozásában (110/2012. (IV.4.) Kormányrendelet) megjelenő feladatok egyike.

A NAT szerinti új műveltségterületi tartalmak, a tanulóközpontú személyiségfejlesztés igénye, az egészségtudatos életvezetés kialakításának követelménye szükségszerűvé tették az elmúlt évtizedekben bevett és alkalmazott gyakorlatok újragondolását, a szemléletváltást. Az iskolában töltött évek meghatározó jelentőségűek a személyiségfejlődés szempontjából, melyek az élethosszig tartó fizikai aktivitás kialakulásában is szerepet játszanak. A mindennapos testnevelés bevezetése komoly lehetőség és egyben felelősség is a közoktatásban dolgozó szakemberek számára. Az iskolai testnevelés óraszámának növekedése mennyiségi javulást eredményezett, azonban a minőségi fejlődés legalább ennyire fontos tényező. A 2012-es kerettantervek figyelembe veszik az oktatáspolitikai irányvonalakat, a NAT 2012-ben rögzített preferenciákat, a NAT szándékait, a szakma elvárásait, a korábbi iskolai gyakorlatot, tapasztalatokat és lehetőségeket, valamint

integrálja a modernizációs törekvéseket is. A kerettantervek megjelenését követően sok testnevelő vagy testneveléssel foglalkozó szakember érezhette az említett éles határok és irányok meghatározását, a lehetőségek kihasználásának korlátozását. Centrális nevelési célértéke az egészségorientált, korszerű, integrált testkulturális tudás közvetítésén keresztül a kompetenciaalapú személyiségfejlesztés, kiegészülve módszertani innovációkkal és újszerű kompetencia komponensekkel. A tanulókból kiinduló differenciált fejlesztés csak és kizárólag biztonságos pedagógiai környezetben történhet, így játszhat a testnevelés kiemelkedő szerepet a tanulók humán szocializációjában, ahol a kölcsönös elfogadás légkörének kialakítására helyezhető a hangsúly.

A szociális, az érzelmi és akarati tulajdonságok egymástól elválaszthatatlanul és egymást erősítve alakulnak a testnevelés potenciális nevelési hatásrendszerének eredményeként. A testnevelés oktatásában a motoros tanulás és az egyéb tanulási típusok csaknem kizárólag a szociális tanulás körülményei között érvényesülnek. A szociális kompetencia a 2003-as NAT-ban megjelent kompetenciáknak – majd az Európai Unióhoz csatlakozást követően, az európai kompetenciáknak – köszönhetően központi helyet foglal el a közoktatásban. Nincs a testnevelésen kívül még egy tantárgy, amely a közösségi nevelésnek ilyen kiváló terepet tud biztosítani. A tanóra és a tanórán kívüli valamennyi tevékenység szociális környezetben zajlik. Társak vagy „csapat” nélkül szinte egyetlen mozzanat, egyetlen feladat sem létezik, ezért a személyiség közösségi tulajdonságai a pedagógiailag szakszerűen irányított és kontrollált testnevelés-oktatás során folyamatosan formálódnak, változnak. A társas tevékenység, a közös erőfeszítés, az egymásrautaltság, az együttes munkában sikerek és kudarcok útján formálódó társas kapcsolatok gazdagítják a tanulók érzelmi életét, és olyan pozitív tulajdonságok kifejlődését segítik elő, mint a kapcsolatteremtő képesség, a szolidaritás, a tolerancia és a fair play, stb.

„A szociálisan sikeres gyerekeknek több lehetséges technikájuk létezik a bonyolult (és mindennapi) interperszonális helyzetek kezelésére.” (Radnóti 2006, 106)

A szociális kompetencia elemei közül Dancsó (2005, 51) kiemeli a segítségnyújtás, az együttműködőképesség és a vezetési vagy versengési kompetenciák fejlesztését. A szerző véleménye szerint a tanulókat fel kell készíteni a versengésre az iskolában. Az intenzív versengésre és a magas fokú együttműködésre szükség van, és ezek kevert alkalmazását tartja célszerűnek. Radnóti (2006, 19) szerint a szociális kompetencia élményalapú tanulását

szolgálják a különböző kollektív munkaformák alkalmazásai az oktatásban. Fontosnak tartja a cselekvések közben megszerzett ez irányú tudáselemeket, melyek a kompetenciát felépítik, és ezek tudatosítását, valamint az ezekre való reflexiót a tanár és a gyerekek részéről. Véleménye szerint a kooperációra építő módszerek alkalmazásával a gyerekek kompetenciáinak szélesebb köre fejleszhető. Azzal, hogy saját maguk szerzik meg a tudást, nagyon sokat fejlődnek. Különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy napjainkban az egyik legfontosabb feladat a gyerekek felkészítése az egész életen át tartó tanulásra, az önálló ismeretszerzésre. Ez csak tényleges önálló tanulási szituációkkal valósítható meg. A különféle kollektív tevékenységek végzése során a diákok megismerhetik egymás erősségeit, gyengeségeit, és észrevétlenül megtanulják figyelembe venni társaik sajátosságait, kívánságait és igényeit is. A kooperatív csoportmunkában minden tanuló a maga bőrére érezheti meg az egymáshoz való alkalmazkodás nehézségeit, de eredményeit is.

Tunstall szerint (1994. idézi Konta–Zsolnai I. 2002, 11–12) a tanulók szociális kompetenciájára a következő elemek hatnak: *„meleg, nyitott iskolai légkör, világosan megfogalmazott célok és szabályok, tanulóközpontú tanulás és tanítás, kooperatív tanulási formák alkalmazása, sokféle tanulási forrás biztosítása, magas tanári elvárások, a gyerekek pozitív elfogadása, tanári kontroll a tanulók felett, személyközi kapcsolatok sokasága.”*

Az óvodai testnevelés eszközei között említjük a mozgásos játékokat. A játékoknak a személyiség fejlődésében kiemelkedő szerepük van. Ennek megfelelően az óvodai testnevelés nagy részét a mozgásos játékok alkotják. A mozgásos játékok változatosságuknál és sokrétűségüknél fogva alkalmasak a mozgásműveltség fejlesztésére, kitűzött feladatok és célok elérésére. Ezáltal biztosítják a gyermekek mozgásigényének kielégítését, meghatározó szerepet játszanak a testi képességek alakításában, a feladatmegoldó képesség fejlesztésében, azaz a mentális (értelmi) tanulásban. A játékok élménynyújtó hatása serkenti, gyorsítja az információfeldolgozó képességet. A mozgásműveltség fejlődését az ideg-izom kapcsolatok finomodása, gazdagodása teszi lehetővé, ami által fejlődik a gyermek mozgáskoordinációja. A játék célja legtöbbször konkrét: egy játékhelyzet megoldása, pl. gól- vagy pontszerzés, ami meghatározza a feladat végrehajtásának irányát és azokat a műveleteket, amelyek a játék eredményes végrehajtását lehetővé teszik. A mozgásos játékok jellemzője, hogy a játékfeladat megvalósítása csak nagy izommozgással érhető el. Ezeket a mozgásműveleteket legtöbbször a természetes mozgásformák alkotják, mint a mászások, kúszások, járások,

futások, ugrások, dobások stb. Ezeket a feladatokat együttesen és egyénként is, a játékeladatától függően hajthatják végre a gyermekek. A tulajdonképpeni játékeladat teljesítése csak mozgástevékenységgel érhető el. A játékokat széles körben meghatározzák és egymástól elkülönítik a jellemzően kontrolláló szabályok, melyek a feladatmegoldások lehetőségeit korlátozzák, ezáltal minden gyermek számára azonos lehetőséget biztosítanak. A szabályok, vagyis bizonyos korlátok megnehezítik, de más esetekben megkönnyítik a játékeladat teljesítését. A játék fejlődésével módosulhatnak annak szabályai, egyre inkább meghatározva a játékeladat teljesítésének módját pl. a szabályok előírják egyes játékok esetén, hogy a csak kézzel, vagy csak lábbal lehet a játékeladatot teljesíteni. Nincs két egyforma szabállyal rendelkező játék. A feladat, játék teljesítését szabályok keretei közé szorítják, a végrehajtás ezek mellett lehet kiváló vagy gyenge, tehát a teljesítmény maga a játékeladat megoldása, ami a kitűzött célnak felel meg. A teljesítményhez szorosan kapcsolódó, minden játékra jellemző tulajdonság a versengés, versenyzés. A versengés mindig jobb teljesítményre ösztönöz. Jellemző a csapattársak között és az egyes csapatok tagjai között is. A játékok egyik legfontosabb nevelési tényezője, hogy az egyes szerepek a feladatok megoldásmódjait, eredményességét döntő módon motiválják. Szociális szempontból különösen értékesek az együttműködésre épülő tanulási módok, nyitott tanulási stratégiák, valamint a mozgásanyaghoz körültekintően megválasztott többkomponensű mozgásos játékok. A gyakorlatban a pedagógusok és testnevelési szakemberek ezt a kooperációt igénylő és a versengést minimálisra csökkentő, tanulóorientált, pozitív tanulási környezet kialakításával látják biztosítottnak.

Az oktatásban annyi minden megváltozott az elmúlt néhány évtizedben, ami átformálta mind a pedagógiával foglalkozó szakemberek, mind a gyakorló pedagógusok nézeteit, gyakorlatait. A tanulószervezés terén is ilyen paradigmaváltásról beszélhetünk.² A nyolcvanas, kilencvenes évek vizsgálatai (egy nemzetközi IEA vizsgálat, Báthory 1997) még arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusok Ausztráliától Magyarorszáig mindenütt az „osztálytanítást” vagyis a frontális munkát alkalmazzák leginkább, viszonylag kevés időt fordítva a csoportmunkára vagy az önálló tanulói tevékenységre.

² A kooperáció és a versengés, mint módszer vagy stratégia is megjelenik a szakirodalomban, sőt még a munkaformák között is találkozhatunk vele, de összességében a tanulószervezéshez tartozik. A fogalmi hovatartozás bizonytalansága a módszer, stratégia kapcsán még jelen van a pedagógiai irodalomban.

Ezt a véleményt erősítették meg a hazai vizsgálatok is (M. Nádas 1986; Falus és mtsai. 1988). A foglalkozásokat meghatározóan a frontális munkaszervezési forma jellemezte. A sokoldalú változások (társadalmi, oktatáspolitikai, a gyermekek viselkedése, alulmotiváltsága, a tanár-tanuló interakciók változásai, stb.) olyan módszertani megújulásra készítettek a pedagógusszakmát, mely az eddigőtől eltérő, hatékonyabban működő tanulászervezési módok alkalmazását eredményezte. A figyelem a kooperáció, a kooperatív munka irányába fordult (Bíró 2015). A testnevelők számára nem újdonság a kooperatív munka és annak előnyei, hiszen a sport maga (nem csak a sportjátékok) ennek legkiválóbb eszköze és fejlesztője. A testnevelők már régóta alkalmazzák a foglalkoztatási formák között a kooperáció formáit – még az előtt, mielőtt ilyen népszerűsége tett szert.³ A kooperatív munka viszont nem keverendő össze a foglalkoztatási formáknál megismert csoportmunkával (csapatfoglalkoztatás formái), ezek nem azonos fogalmak. Nem tekinthető minden csoportmunka kooperatív tanulási helyzetnek, habár az is lehet kooperatív, sőt ez a forma kiválóan alkalmas a kooperatív tanulásra, mint ahogy az osztályfoglalkoztatási formát illetően a párokban vagy csoportokban végzett munka is. A jól megválasztott kooperatív munkaformát 4 alapelv jellemzi: az építő egymásrataltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel, a párhuzamos interakció. Ezek az alapelvek a hagyományos értelmezésben végrehajtott csoportmunkák esetében nem találhatóak meg (Arató 2011), így ez a munkaforma lehetővé teszi a gyermekek között meglévő különbségek (képességek, érdeklődés, megelőző tudás, kulturális háttér, személyiségvonások stb.) figyelembevételét, ezért lenne hatékony a tanórákon a testnevelésben is (Tóvári 2011).

A kooperatív oktatásnál az együttműködő csoportok testnevelésórán vagy mozgástanításnál általában jobb teljesítményt nyújtottak, motiváltabbak voltak és figyeltek egymásra (Tóvári 2011; Tang–Li 2013; Darnis–Lafont 2013), hatékony társas interakciók és egymást segítő kommunikáció alakult ki (Darnis–Lafont 2013). A NAT-ban az együttműködés és a versengés fejlesztési feladatai a kiemelt fejlesztési feladatok között találhatóak.

³„Például testnevelő tanároktól tanultunk egy kooperatív eszközt a kördzést. Itt a gyerekek kisebb csoportokban más-más tevékenységet végeznek, de úgy, hogy mindegyik állomásnál mindenkinek megvan a maga cserélődő feladata. Például a kézenállásnál ketten mindig segítenek a harmadiknak, kislabdadobásnál egy hajít, ketten mérnek, stb. Ez kooperatív foglalkozásnak tekinthető, hiszen érvényesülnek a kooperatív tanulás alapelvei, függetlenül attól, hogy a testnevelő tanár hallott-e valaha a kooperatív tanulászervezésről.” (Arató–Varga 2008, 14–15)

Fejlesztéséről sokáig azt tartották, hogy a kettő nem fér meg egymás mellett, kölcsönösen kizárják egymást. A legújabb kutatások viszont azt bizonyítják, hogy e két képesség nem határolható el élesen egymástól (Fülöp 2003).

Empirikus kutatások vizsgálták a versenyre, az individualizációra és a kooperációra épülő oktatást (Fülöp 2008; Aronson 2008; Kagan 2010). Kutatások sora hangsúlyozza, hogy a kooperatív tanulás eredményesebb (Tóvári 2011; Tang–Li 2013; Darnis–Lafont 2013; Kyndt és mtsai. 2013), mert együttműködésre készíti. Az együttes teljesítménye általában jobb minőségű, a gyerekek motiváltabbak, egymásra figyelve, egymást segítve végzik a munkát, a tanulók képessé válnak csoportokban önállóan dolgozni, meg merik fogalmazni ötleteiket, képessé válnak a tervezésre, a feladatok elosztására, egymás kiségitésére, a hatékony elemzésre, integrálásra és kommunikációra. A szociális kompetenciák fejlesztése – mint például a segítségnyújtás, együttműködés – eredményesebb (Bíró 2015). Ezért is vált kiemelendő területté a 2012-es NAT és kerettantervi fejlesztés alkalmával, hogy fejlesztési feladatként konkrétan jelenjen meg a kooperatív játék.

A kutatások másik fele a versengés pozitívumait hangsúlyozza (Fülöp 2001, 2002, 2003). Fejleszti és segíti az énértékelést, és társas összehasonlítási folyamatokat tesz lehetővé, értékmérő, segíti a tehetségkiválasztást, hosszabb távú és áttételesebb funkciója az önfejlesztés. Elősegíti a szórakoztatást, a sokoldalú személyiségfejlesztést, a küzdeni tudást, támogatja a célok kitűzését, emeli a teljesítménymotivációt, a végrehajtás intenzitását, a szabályok betartására nevel, és még hosszan sorolhatnánk.

A versengés számos pozitív fejlesztő hatása ellenére mégis az tapasztalható, hogy a versengés szerepének megítélése meglehetősen negatív. Számos szerző vizsgálta a versengést, a versenyhelyzetek hatásait az iskolai testnevelésben, de nem a pozitívumokat hangsúlyozták. A tanulók attitűdje hatással van a testnevelésben való részvételre (Subramaniam és Silverman 2002). Ha a tanuló testnevelésórán negatív tapasztalatokat szerez versengésnél, akkor nem akar részt venni a tevékenységben (Carlson 1995; Ennis 1996), viszont ha megváltozik a körülmény és a tanuló pozitív tapasztalatokat szerez, megváltozik a hozzáállása is (Ajzen 2005; Silverman–Subramaniam 1999). A diákok, akik pozitív élményeket szereznek az órán, folytatják a tevékenységet (Silverman 2005; Solmon–Lee 1996; Subramaniam–Silverman 2002), ezzel szemben, ha sikertelennek érzik azt, nem szeretik a testmozgást és magát a testnevelést sem (Carlson 1995; Portman 1995; Silverman 2005; Subramaniam–Silverman 2002), akkor abbahagyják a tevékenységet.

A tanulók motoros képességei is hatással vannak erre, hisz az ügyesebb tanulók sikereket érnek el a versenyzés során, így attitűdjük pozitív, míg a gyengébb képességű tanulók inkább elkerülik a versenyzési szituációkat. Több szerző (Silverman 2005; Subramaniam–Silverman 2002; Bernstein és mtsai. 2011) így a motoros képességek szerepét és annak hatását emeli ki a mozgás iránti elkötelezettség egyik alapvető elemének, hisz a tanulók tudása jelentősen befolyásolja, hogy részt vesznek-e a tevékenységben (Ajzen 2005; Bíró 2015). Terry Orlick 1977-ben egy testnevelési szaklapban írja, hogy a testnevelők jellemzően a destruktív versenyzést alkalmazzák foglalkozásaik során. Ez agresszióhoz, értelmetlen rivalizációhoz, dehumanizációhoz, a kudarctól való félelemhez, a mozgásos játékok szeretetének elvesztéséhez és más pszichés, mentális devianciához vezet. Ezt a sportpszichológia dekompetíciónak, káros versenyzésnek hívja.

A pszichológia szakirodalma is polarizálja a versengést és a kooperációt, ahol az egyik végponton a „rossz” versengés, a másikon a „jó” együttműködés helyezkedik el. Ezek előítéleteket fogalmaztak meg a versengéssel szemben (Fülöp 2003). A versengés negatív ideológiáját erősítette Kohn 1986-ban publikált könyve (Nem kérünk a versenyből, No Contest), mely „bestseller” lett Amerikában a baloldali társadalomtudósok között (Bíró 2015, 124). A szerző mindenfajta versengést elutasít. Elképzelhetetlennek tartja, hogy a versengésnek pozitív vonatkozásai is lehetnek. A versengés romboló a gyermekek önbecsülésére, zavarja a tanulást, szabotálja a társas kapcsolatokat, és egyáltalán nem szükséges ahhoz, hogy jól érezzük magunkat – állítja Kohn (1987). Kohn kritikája (1987, 1993) a versenyzéssel és a jutalmazás nevelésben betöltött szerepével kapcsolatban egy mai napig is meglévő éles vitát indított el a szakemberek körében. Az együttműködést állítja a helyébe (Bíró 2015). Kohn (1980) meggyőződése, hogy a versengés a nyugati, elsősorban az amerikai társadalom versengésre nevelésének a terméke, és nem az emberi természet veleszületett, elidegeníthetetlen tulajdonsága. Aronson (1987) az amerikai oktatási rendszertette felelőssé a versengés megjelenéséért, és azért, hogy a versengést szembeállították az együttműködéssel (Bíró 2015).

A kilencvenes évektől a polarizáció kezdett enyhülni, és egyre inkább kezdték az együttműködést és a versengést szétválaszthatatlan egységben tárgyalni (Van de Vliert 1999). Az emberek magatartásában mindkettő egy időben jelen van, mondja Bonta (1997). Tauer és Harackiewicz (2004) kutatása pedig már azt bizonyította, hogy a diákok akkor élvezik a legjobban a feladatot,

ha a tanár az együttműködést és a versengést csoportközi versengés formájában kombinálja (Bíró 2015).

Alsó tagozatban a tanítók gyakran nyúlnak e két komponenshez (együttműködés és versengés) és ezt a gyakorlatban leginkább az oktatási anyagok elsajátíttatása, valamint a fő tananyagrészt követő vagy előkészítő játékok során valósítják meg. A testnevelés oktatásában a motoros tanulás a domináns tanulási forma. A tanulás eredményeként a mozgásos cselekvések olyan pszichomotoros tudáselemekben, jártasságokban és készségekben realizálódnak, amelyek egymástól jól megkülönböztethető, és a nevelési célok megvalósítására alkalmas mozgásformákat, testgyakorlatokat, sportágakat és mozgásos játékokat alkalmaznak (Rétsági 2015). Mivel a gyermekkor alapvető tevékenysége a játék, ezért mind a családban, mind az óvodában ez a gyermekek nevelésének leghatékonyabb eszköze. Az iskola azonban ezt másként értelmezi. Az iskolarendszer nem fejlődéslelektani tagolású, és az egyes szakaszokat illetően merev. Ebből adódóan az óvodás gyermeknek a játék a fő tevékenysége, az iskolásé pedig a tanulás, pedig játékigénye nem csökken (NAT 1995, 14). A pedagógusok körében a játék és a tanulás nagyon különböző, olykor ellentétes értelmezése még erősíti is a túl gyors váltást. A játék hiánya, ill. nagymértékű háttérbe szorítása az iskolában pedig gátolja a gyermeket a fejlődésében. A testneveléssel kapcsolatos pozitív attitűd életkorral csökkenő tendenciája miatt az általános iskolai tanároknak így kiemelt szerepük van. A gyakorlatban az tapasztalható, hogy a testnevelésórai játéktevékenységek során is még mindig a versenyztető forma, a versengő játékok alkalmazása elterjedt, holott a nyugati társadalmak (Németország, USA) pedagógusai, testnevelő tanárai már több, mint egy évtizede tudatosan alkalmazzák a kooperatív formákat és játékokat a pozitív tanulói attitűd kialakításához mind a tanórai, mind a szabadidős iskolai foglalkozások során.

A kooperatív forma és játékok hangsúlyozása azért is indokolt, mivel a jelenleg forgalomban lévő testnevelési szakkönyvek java – a gyermekek pszichoszociális fejlődési jellemzőit és szükségleteit, valamint a releváns pszichológiai, sportpszichológiai kutatásokat figyelmen kívül hagyva – a versenyzésre épülő játékokra fókuszál. A verseny önmagában nem jó vagy rossz, a módszertani és életkori alkalmazása a problematikus, hiszen a verseny nem más, mint győzelem és kudarc kettőssége. A versenyek során a legideálisabb helyzetben is csak a tanulócsoport fele tud győzni. A másik fele biztosan veszít. Gyakran az állandó vesztesek népegészségügyi szempontból veszélyeztetettebbek. A kiesős vagy fájdalmat okozó játékok komoly stressz-

és szorongáskeltő hatásúak, folyamatos kudarcélménnyel terhelik a tanulókat, az ismétlődő kudarc pedig meghatározó lehet a jövőbeli teljesítmény és hozzáállás szempontjából. Az állandó sikertelenség rombolja az énképet, önértékelést, a motivációt, a sportolási hajlandóságot, a gyermek önmagába vetett hitét. Versenyhelyzetben (ebben a korban) általában megtörik a mozgásvégrehajtás, ami gátolja az adott feladatban való fejlődést, sőt az összehasonlító versenyszituációk hatására – ahol a győzelmen van a hangsúly – a tanulási teljesítmény is romlik. A gyermekek a mindennapokban folyamatosan versenyre vannak kényszerítve (lásd ki ér oda hamarabb, ki öltözik fel/át először). A versenyjátékokban valójában nem tudjuk szabályozni, hogy ki hányszor győz vagy veszít – általában mindig ugyanaz. Ha legalább a mozgásfoglalkozásokon, testnevelésórákon nem erőltetjük, hangsúlyozzuk ezt, már sokat tettünk azért, hogy a kevésbé ügyeseket ne sodorjuk folyamatos kudarchelyzetbe, a sikeresebbeknek pedig ne torzítsuk az énképét (az állandó győztes státusszal). A tanulóknak a rendszeres versenyeztetést megelőzően kialakult, kooperatív viselkedési formákat kell megmutatni, megtanítani. A kooperatív játékok legfőbb célja magas szintre emelni a szociális kompetenciákat. Ezt követően tudja megtanulni a gyermek a versenyzéssel kapcsolatos akár negatív, akár pozitív következményeket. Ezáltal tudja megérteni a sportszerű magatartási módokat és viselkedési szabályokat és a társakkal, ellenfelekkel szembeni megbecsülést, a versenytársak tiszteletét. A rendszeres versenyzés előfeltétele, hogy a tanulók érzelmi és értelmi szinten is megérjének rá, ami 10-13 éves kor között következik be. Ha tanulóink megérték a feladatra, akkor kontrollált versenyhelyzeteket alkalmazva, a győzelem és vereség egyensúlyát megtartva szükséges megkezdeni a tudatos nevelést. Kisiskoláskorban az életkor előrehaladtával fokozatosan kerülhetnek elő a szabályozott versenyszituációk, hiszen egy játék végén nem a kimeneti eredményesség a fontos, hogy ki győzött és ki veszített, hanem hogy hogyan érezték a gyerekek magukat a játékban, ki az, aki esetleg nem élvezte a játékot, mit tanultak a játékból. A mozgástanuláson kell lennie a hangsúlynak, ezzel párhuzamosan cél az élményszerű, játékos feladatközpontú testnevelésórai szemlélet.

Bibliográfia

Ajzen, Icek. (2005). Attitudes, personality, and behavior. McGraw-Hill International, *Open University Press*, 191.

- Arató Ferenc (2011). A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In: Kozma T. – Perjés I. (szerk.) *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején.* (Új kutatások a neveléstudományokban. 2010. – Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Aronson, Elliot. (2008). *A társas lény.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus István (1997). *Pedagógiai lexikon.* Keraban, Budapest.
- Berstein, Eve – Phillips, Sharon – Silverman, Stephen (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education.* 30. 69–83.
- Bíró Melinda (2015). A testnevelés aktuális kérdései. In: Révész L. – Csányi T. (szerk.) *Tudományos alapok a testnevelés tanításához.* I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom- természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Bonta, Bruce D. (1997). Cooperation and competition in peaceful societies. *Psychological Bulletin.* 121. 2. sz. 299–320.
- Carlson, Teresa B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education.* 14. 467–477.
- Csányi Tamás (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle.* 60. 3-4. sz. 115–128.
- Csányi Tamás – Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Dancsó Tünde (2005). A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban. *Új Pedagógiai Szemle.* 4. 45–52.
- Darnis, Florence – Lafont, Lucile (2013). Cooperative learning and dyadic interactions: two of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy.* 1–15.
- Ennis, Catherine D. (1996). Students' experiences in sport based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest.* 48. 453–456.
- European Commission – EACEA – Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report.* Publications Office of the European Union, Luxembourg.

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150en.pdf [2015. 05. 22.]
- Falus Iván – Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta – M. Nádasi Mária – Szokolszky Ágnes (1988). *A pedagógiai és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–16.
- Farmosi István (2011). *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 174.
- Fülöp Márta (2001). A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. 11. sz. 3–7.
- Fülöp Márta (2002). Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös Kiadó, Budapest, 223–248.
- Fülöp Márta (2003). A versengés, mint szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai A. (szerk.) *Szociális kompetencia- társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 170–192.
- Fülöp Márta (2008). „Paradigmaváltás a versengéskutatásban.“ *Pszichológia*. 28. 2. sz. 113–140.
- H. Ekler Judit (2015). A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei. In: Révész L. – Csányi T. (szerk.) *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Hamar Pál – Karsai István – Munkácsi István (2011). Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11-18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*. 21. 8-9. 114–119.
- Kagan, Spencer (2009). *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Kohn, Alfie (1987). *The Case Against Competition*. <http://www.alfiekohn.org/article/case-competition/> (2021. 10. 18.)
- Konta Ildikó – Zsolnai Anikó (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Meleg Csilla (2004). Kommunikáció és kooperáció. *Szimpozium (absztrakt)*. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók. 338–44.
- Orlick, Terry (1977). Comperative Games. *Journal of Physical Education and Recreation*. Volume 48. Issue 7. 33–35.

- Portman, Penelope A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14. 445–453.
- Radnóti Katalin (2006). A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a mai magyar iskolában és tanórákon. In: Kerber Z. (szerk.) *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105–120.
- Rétsági Erzsébet – Ács Pongrác (2010). Serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 11. 44. sz. 13–18.
- Silverman, Stephen (2005). Low-skilled children in physical education: A model of factors that that impact their experiences and learning. In: da Costa, F. C.- Cloes, M.- Gonzales, M. (szerk.) *The art and science of teaching in physical education and sport*. University of Leige Press, Leige.
- Silverman, Stephen (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62. 352–364.
- Subramaniam, Raj – Silverman, Stephen (2002). Using complementary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*. 8. 1. sz. 74–79.
- Tang, Nian – Li, Peng (2013). Study on Cooperative Learning Teaching Mode in University Tennis Teaching. In: Du, W. (szerk.) *Informatics and Management Science I*. Springer, London, 545–552.
- Tauer, John M. – Harackiewicz, Judith M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 86. 6. sz. 849–861.
- Tóvári Ferenc (2011). Az integrált oktatás megvalósíthatósága az iskolai testnevelésben. Esélyek, lehetőségek. *Doktori (PhD) értekezés*.
<http://old.nevtudphd.pte.hu/index.php%3Fp=downloads&did=122> (2015. 02. 11.)
- Van de Vliert, Evert (1999). Cooperation and Competition as Partners. *European Review of Social Psychology*. 10. 1. sz. 231–257.
- Vass Zoltán – Kun István (2010). Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*. 3-4. 140–150.

Törvények, rendeletek

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 2012. évi 66. szám.

- http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR [2015. 03. 12.]
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2015. 03. 03.]
2014. évi CV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról. *Magyar Közlöny*. 2014. évi 186. szám, 2014. december 30.
<http://kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14186.pdf> [2015. 03. 03.]
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051.EMM&celpara= [2015. 03. 12.]
- A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2011): *A sport európai dimenziójának fejlesztése*. Brüsszel, 2011. 01. 18. COM(2011) 12 végleges. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:HU:PDF> [2014. 12. 20.]
- A Tanács ajánlása (2013. november 26.) az egészségvédő testmozgás ágazatközi előmozdításáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. C 354/01, 2013. 12. 04. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU> [2014.12. 20.]
- Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai – *Ajánlások az egészségjavító testmozgás támogására irányuló politikai intézkedésekre*. Negyedik, egységes szerkezetbe foglalt tervezet, jóváhagyta az EU „Sport és Egészség” munkacsoportja 2008. szeptember 25-i ülésén, Brüsszel, 2008. 10. 10. http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_hu.pdf [2014. 12. 20.]
- Az Európai Közösségek Bizottsága (2007): *Fehér könyv a sportról*. (a Bizottság előterjesztése), Brüsszel, 2007. 11. 07., COM(2007) 391 végleges. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/ PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=HU) [2014. 12. 20.]
- Kerettanterv 2013. http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2015.01.03.]
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- NAT 2012. <http://www.ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> [2015.01.03.]

Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) stratégia. (Kormányzati egyeztetés alatt.) <http://www.mdsz.hu/tesi/tesi-strategia/> [2017.01.17.]