

Nagy Judit
SPORT ÉS ISKOLA
A TESTMOZGÁS SZEREPE
A XXI. SZÁZAD ISKOLÁJÁBAN

BEVEZETÉS

Az iskola XXI. századi feladatainak újragondolása kapcsán gyakran felmerül az iskola által közvetítendő műveltség tartalmának kérdése. (lásd például Ballauff, 1989; Bönsch, 1994; Csapó, 2002; Fazekas, Köllő és Varga, 2008.). E folyamatban a sportpedagógiai megközelítések általában háttérbe szorulnak, s bár a hétköznapi kommunikációban és a média világában is gyakorló pedagógusok, osztályfőnökök rendszeresen beszámolnak arról, hogy komoly nehézségeik támadnak a gyerekek fegyelmzésében, érdeklődésük felkeltésében, a tanulási motivációjuk serkentésében, s külön problémát jelent a diákok figyelmének megőrzése, ritkán ismerik fel számos probléma kezelésének egyik legkézenfekvőbb eszközét, a testmozgást, mely a testnevelésórán túl is komoly tartalékokkal bír.

Számos kutatás bizonyította, hogy az ismeretek és képességek fejlődése nem az életkorhoz köthetően, s nem kizárólag az iskolában zajlik.¹ Azonban e jelenség nem csak a kognitív tudományterületekre igaz, hanem megtapasztalható a hétköznapi mozgáskultúra kivitelezésében alkalmazott képességek (erő, gyorsaság, állóképesség, koordinációs képesség, stb.) tekintetében is. S mivel az elmúlt évek oktatáspolitikája erőfeszítéseket tett (elsősorban) a társadalmi és szociális integráció iskolai gyakorlatának elterjesztésére,² a magyar iskolák szűk körében a különbözőségek egymásmellettsége ma már természetes, és nem tekintendő kuriózumnak egy osztály diákjai között akár többévnnyi fejlődési különbség sem. Mindemellett felgyorsult a gyermekek élete is, órarend szerint élnek mindennapjaikat az iskolán kívül is a szülői igyekezet félreértett divatja következtében. Teljesítménycentrikus világunk nem kíméli tehát a gyermekeket sem, akiknek élete gyakran elsősorban

¹ E folyamatokat a Nagy József és Csapó Benő köré szerveződött kutatóműhely munkatársai évtizedek óta igen körültekintően vizsgálják, s különösen az anyanyelvi kompetencia, a szociális kompetencia és az informatikai illetve természettudományos műveltséggel kapcsolatos kutatásaik bizonyítják, hogy a magyar iskolák nem elég sikeresek a kompetenciák fejlesztése tekintetében

² E célok megvalósulását részletesen bemutatja Szűcs Norbert A tervezéstől a sorsolásig c. írásában, illetve a Nagy Judit szerkesztésében megjelent módszertani kötet.

az egymást követő programok teljesítéséről szól. E helyzetre az iskolának is reagálnia kell, hiszen olyan pedagógiai eljárásokra építve tud csak eredményes lenni, amely a sokszínűség elfogadása mellett rendelkezik eszközökkel az egyensúly-eltolódások helyreállítására.

A felvázolt problémák feloldására Németországban az 1990-es évek óta alkalmaznak egy kézenfekvő megoldást, a testmozgásra építve segítik a kisdíákok tanórai sikerességét, s a gyermekek alapvető biológiai szükségletére alapozva dolgozták ki a mozgásalapú iskola (bewegte Schule) sokrétű programját. Magyarországon másfél évtizeddel megkésve mutatkoznak országos szintű törekvések a napi testmozgás iskolai megvalósítására, melyhez fontos adalékokkal szolgálhat az ötödik éve működő hódmezővásárhelyi mindennapos testnevelés program. Jelen tanulmányban arra törekszünk, hogy a német kezdeményezés elméleti háttérére támaszkodva képet nyerjünk egy a hódmezővásárhelyi diákok körében végzett kérdőíves vizsgálat alapján a mindennapos testnevelés megítéléséről, s a program célcsoportjának szubjektív vélekedéséből kirajzoljuk azokat a feltételeket, amelyek az objektív mérési eredményeket³ kedvezően befolyásolhatják.

AZ ISKOLAI TESTMOZGÁS ELMÉLETEI

A KIINDULÁSI HELYZET: A MOZGÁSHIÁNYOS GYERMEKKOR

Kétségtelen, hogy a testmozgás és sport iskolai szerepének vizsgálata során is azokból az általános érvényű kérdésfeltevésekből célszerű kiindulni, melyek a jelenkor gyorsütemű változását veszik alapul, s amelyek általánosságban az iskola funkcióinak újragondolása közben, illetve az új képzési követelmények keretrendszerének kidolgozása folyamán általánosan is megfogalmazódnak. Brückel (2000) például, négy pontban összegzi a XXI. század iskolájával kapcsolatos elvárásokat, feladatokat:

1. Ésszerű és konstruktív módszerekkel fejlessze a társadalom fejlődéséhez szükséges kompetenciákat: így az önismereti, egyetértési és felelősségvállalási kompetenciát, továbbá a közösségi léthez szükséges kompetenciákat, mint például a megértést és kooperációt vagy a versenyhelyzet megfelelő kezelését;
2. Tanítson meg felismerni, értelmezni a társadalom fejlődését szolgáló kihívásokat, és tegyen képessé a problémák konstruktív megválaszolására;
3. A szervezeti és tartalmi kérdéseket újragondolva, az iskola hétköznapjait és tananyagtartalmát aktualizálni szükséges;
4. Az élethosszig tartó tanulás követelményéhez igazodóan biztosítsa, hogy a diák adott esetben a majdan szükséges új ismeretek megszerzésére is képes lesz.

³ A mindennapos testnevelés program részét képezi egy többdimenziós longitudinális mérési rendszer, mely a gyermekek antropometriai, állóképességi és kardiorespiratorikus fejlődési pályáját követi nyomon.

E gondolatmenetet követve vitathatatlan, hogy az új évezred első évtizedének iskolái száz évvel korábbi elődeikhez képest kevésbé reguláztak, szabadabbak, nyitottabbak, partnerközpontúbbak, s nagyobb figyelmet szentelnek az egyén szükségleteinek. Mégis általános tendencia, hogy a gyerekek az iskolaidő nagy részét padban ülve, mozgás nélkül, csendben figyelve töltik, legfeljebb annyi mozgást végeznek, amennyi a munkalapok kitöltéséhez, jegyzeteléshez szükséges, s a tanítási óra nagy részében a tanári magyarázatokat passzívan hallgatják. (Laging, 2000, 7-8. o.). E folyamat következménye, hogy tanulási tevékenységük kognitív folyamat, mely nélkülöz minden személyes, testi kontaktusok útján szerzett tapasztalatot, s nem gyarapodik tudásuk sem önmagukról, sem a világról az érzékszerveiken keresztül történő tanulási folyamattal. Ez jelentős különbség a száz évvel korábbi gyermekek tanulási eljárásához képest, hiszen a patakparton, réten tett felfedezések, a bújócskás, fogócskás játékok a világról és önmagukról alkotott ismeretek bővülését szolgálta. E hiányt sem a tornaóra, sem – ha van egyáltalán – a tanórán kívüli iskolai foglalkozások nem tudják kellően kompenzálni.

A tanulási mód változása mellett az életter változása is hatással van az iskolai életre:

Kedvezőtlen tendenciára hívja fel a figyelmünket *Wilk és Bacher* (1994), vizsgálataik szerint a német gyerekek harmada – a keleti tartományokban – s közel fele a nyugati országrészben, ritkán vagy sosem játszik a szabadban, tehát a kültéri, mozgással járó tevékenységek jelentős mértékben visszaszorultak. Megszűnően van ezzel párhuzamosan az utca „nyitott tér”- funkciója, s különösen a játszótéri funkciója is. *Zinnecker* (1990, összegzi *Laging*, 2000) rámutat arra, hogy az utca és a lakónegyedek a harmincas években még rendelkeztek egyfajta „kültéri otthon”-jelentéstartalommal, így a gyermekek számára a játék, szabadidőtöltés és barátságok színtere volt. Ehelyett mára a gyermekek élettere a ház falain belülre tevődött át, és intézményesült a mozgással kapcsolatba hozható tevékenységük is. E változások négy dimenzió mentén is összegezhetők (*Zeiber és Zeiber*, 1994):

1. A lakóövezetek átalakulásának köszönhetően, az autóforgalom prioritása mára speciális játékszigetekre, a játszóterekre szorította a gyerekeket. Igaz ez a lakáson belüli tevékenységspecifikus szigetekre is, például a gyermekek saját szobájukba visszavonulva töltik idejük nagy részét.
2. A medializált és elektronikus világban a primér tapasztalat helyett a másodkézből kapott információk váltak elsődlegessé. Így a mozgásra ösztönző létesítmények (játszótér, sportcsarnok, edzőterem, stb.) számára egyre több és lebilincselőbb elfoglaltság jelent nagy konkurenciát, elég csak a média és a számítógép virtuális világára vagy a mobiltelefon funkcióinak bővülésére gondolni.
3. Bár az iskolai terhek csökkentésére évről-évre történnek lépések, a gyermekek kevesebb szabadidővel rendelkeznek, hisz minden napjukat betáblázzák szüleik: tanórán kívüli iskolai programok, korrepetálás, különóra, művészeti tanfolyamok, néha előre megszervezett baráti látogatások, stb. A „Nincs más dolgom, játszom egyet.”- helyzetek ma már ismeretlenek a gyerekek többsége előtt.

4. A személyes kapcsolatok szerveződésének változása is nehezíti e helyzetet, hiszen a csökkenő gyermeklétszám kiszámítható következménye lesz, hogy a szomszédságban egyre kevesebb játszótársra találhatnak a gyermekek. Ráadásul az iskolai szelekció járulékos következményeként elsősorban az iskolában kötöttek a barátságok, és csak ritkán a játszótereken vagy a szomszédságban.⁴

A 20. század végén a gyermekek tehát „elháziasodtak” (Verhäuslichung) (Laging, 2000, 6. o.), s további kedvezőtlen tendencia, hogy különösen nagyvárosokban, de a falvakról városokba ingázók körében is elterjedt, hogy a gyermekeket a szülők viszik autóval iskolába, és iskolán kívüli egyéb programjaikra is, így az egész családnak össze kell hangolnia a tevékenységét. Ilyenkor sajnos a gyermekek is a napjaikat meghatározott programokkal teletűzdelt határidőnaplós rendben élik.

Súlyos problémát jelent, hogy a jóléti fogyasztói társadalmakban a gyermekek külön célcsoporttá váltak, így a játékok áradata is komoly konkurenciát jelent a sporttal szemben, ráadásul a játékok elvesztették használatuk sokrétűségének varázsát is, gyakran „átpedagogizálódtak”, konkrét fejlesztési célokat szolgálnak. Megszűntek továbbá a vegyes korcsoportú baráti társaságok, ahol a régi, „nagyoktól” tanult játékok, mozgás- és játékhagyományok átörökítődnének, így egyre kevesebb gyerek számára jelent vonzó időtöltést a mozgásos játék. Kedvezőtlenül hat e folyamat a társas kapcsolatok alakulására is, hiszen a szabadtéri játékokban megélt sírás vagy hallgatás, vagy az elesett támogatása, mind-mind a társas kapcsolatok beszéd nélküli kifejeződései voltak, s testközelben megtapasztalt élményeken alapultak. (Rudolf zur Lippe 1989, 443. o., idézi: Laging, 2000, 8. o.) A ma gyermeke a tévé előtt izgatottan kalimpálva találkozik hasonló helyzetekkel, de a félelmet vagy például a sebesség veszélyeit egyre drágább játékok absztrakt versenyhelyzetében éli meg. (Vajda – Kósa 2005)

A SPORTÉLET VÁLTOZÁSAI

Különös ellentmondás, hogy miközben a mozgásszegény életmód árnyoldalai egyre gyakrabban és egyre összetettebb rizikófaktoroként jelentkeznek már gyermekkorban is, s a mozgásalkalmak beszűkülnek, érzékelhető a sportélet felpezsdülése is. Igaz, a társas sporttevékenységek helyét gyakran az individuális élmény-, rizikó- és extrém sportok veszik át, s így a társadalom meghatározott rétege számára a sport- és mozgáskultúra sokszínűbbé vált. E sokszínűséget beviszik a gyer-

⁴ Fontos adalékkal szolgál a gyermekek baráti kapcsolatainak átalakulásához Utasi Ágnes felnőttek körében végzett kutatásai is, mely rámutat arra, hogy a barátokkal rendelkezők több mint harmada iskolatársával ápol kapcsolatot, s ez szorosan összefügg az iskolai végzettséggel is. Amint igaz a szomszédsági kapcsolatokra is, hisz a legfeljebb hét osztályt végzettek több mint fele, ezzel szemben az egyetemi végzettségűeknek csak tizede rendelkezik szomszédságból keletkezett baráttal. (Utasi 1990)

mekek az iskolába is, mely tényezőre egy jól működő intézménynek reagálnia kell. „A klasszikus egyesületi sporttevékenységgel szemben, az önszerveződésben megteremtett mozgásalkalmak nem edzési szándék megnyilvánulásai, hanem sokkal inkább egy életforma integratív részeként, a tudatosan megélt szabadidő kiteljesítését jelentik: s mindehhez elválaszthatatlanul hozzátartozik a kommunikáció, a mozgás, a szünet, a terep elhagyása és ismételt felkeresése, új tevékenységek kipróbálása, vagy a különböző mozgásalkalmak összekapcsolása egyaránt.” (Laging, 2000, 6.o.)

E változást életmód- és társadalomkutatási eredmények is bizonyítják (például Brinkhoff, 1994; Brettschneider és Brandl-Bredenbeck 1997, Dél-Alföldi Ifjúságkutatás 2004-ből; Ifjúságkutatás 2008; HBSC 2006). Tény, hogy a német gyermekek és ifjak több mint fele valamilyen módon (rendszeres edzés, önszerveződő sporttevékenység) mozgásban aktív életet él, különbségek mutatkoznak a fiúk és lányok aktivitásában, hiszen a fiúk gyakrabban játszanak a szabadban, vagy tagjai valamely sportegyesületnek. Figyelemre méltó azonban, hogy a német lányok aránya egyértelműen nőtt a versenysportok tekintetében (Büchner, Fuhs és Krüger, 1993)

Bár a vizsgálati eljárás bonyolultsága miatt az éveken átívelő, a generációk teljesítményének illetve motorikus képességeinek összehasonlításán alapuló kutatások igen ritkák, a rendelkezésre álló adatok kedvezőtlen tendenciákat mutatnak: Különösképpen az egyéni fejlődés dinamikájának vizsgálatával kapcsolatos adatok számitanak hézagosnak, de igen hasznos eredménnyel szolgál egy osztrák vizsgálat (ISB Rundbrief, 1996), mely 850 fős, 11-14 éves tanulót érintő 1986. évi adatfelvételét 1995-ben megismételte. Az Auswahltest Sportförderunterricht (ATS) gyakorlataival végzett összehasonlítás szerint, a tíz évvel korábbi vizsgálatban a kísérleti személyek 16%-a szorult valamilyen támogatásra, míg ez az arány 1995-re elérte a 47%-ot. E vizsgálat megállapította, hogy a diákok teljesítőképesége tíz év alatt komoly csökkenést mutat, és az új statisztikai eredmények a korlátozott funkciókra, a fiatalok inaktivitására és organikus labilitására irányították a figyelmet. (ISB Rundbrief, 1996, 3. o.)

További kedvezőtlen fejlemény, hogy a sportegyesületi tagság a társadalmi hovatartozás függvényében különbséget mutat, az alsóbb társadalmi rétegek gyerekei alulreprezentáltak az egyesületekben. (Brettschneider és Bräutigam, 1990; Baur és Brettschneider, 1994) Komoly probléma, hogy az egyesületi tagság egyre fiatalabb életkorra szűkül, egy populációt elemezve, gyermekkorban a legjellemzőbb az egyesületben történő sporttevékenység, s a párhuzamos tagság még inkább.

A magyar gyermekek fizikai aktivitásának vizsgálata is hasonló eredményeket mutat, a HBSC 2006. évi adatfelvételei szerint az 5-11. évfolyamos diákok több mint harmada végez elegendő vagy közel elegendő mérsékelt intenzitású testmozgást, s bár az életkor előrehaladtával a lányoknál csökken, a fiúknál ingadozik a testnevelés órán kívül is rendszeresen mozgó serdülők aránya. Összességében „a fiatalok mintegy kétharmada (67,6%) végez legalább heti két alkalommal kiadós testedzést az iskolai testnevelés órákon kívül.” (Németh, 2007)

A Dél-Alföldi kutatások eredményei szerint is a szabadidős sporttevékenység a gyermekkorban még része a gyermekek hétköznapijainak, azonban az életkor előrehaladtával – nemenként eltérő mértékben, de – jelentős csökkenés figyelhető meg. (Keresztes – Pluhár – Pikó 2003) Nemcsak a testmozgás rendszerességében, hanem a sportmotivációban és a sportklub-tagság tekintetében is kimutatható a nemek között szignifikáns különbség. (Keresztes – Pluhár – Pikó 2003). S bár az általános iskolás korú gyermekek körében a szülők társadalmi-gazdasági státusza nem befolyásolja a sportolási szokásokat, a középfokú iskolák diákjai körében e tényező szerepe felértékelődik. (Vilhjalmsson – Thorlindsson 1992, idézi Pikó – Keresztes 2007) Bizonyítást nyert a szabadidős sporttevékenység szocioökonómiai meghatározottsága, Pikó – Pluhár – Keresztes (2004) az anya iskolai végzettsége, szülők munkahelyi beosztása és a tanulók lakóhelye, valamint a fiatalok sportolási tevékenysége között szignifikáns kapcsolatot mutatott ki.

Az Ifjúság 2008 kutatás a 15-29 éves korosztály életmódjának néhány jellemzőit vizsgálva megállapította, hogy „a lekérdezések 8 évet átívelő időszakát tekintve, manapság a fiatalok még mindig többen sportolnak, mint 2000-ben, ám a részvételi arány visszaesése azt jelzi, hogy a fizikai aktivitás veszített fontosságából.” (Szabó – Szauer 2009: 71.). Figyelemre méltó továbbá, hogy a fizikai aktivitás és az anyagi helyzet közötti kapcsolat erősödött, a társadalmi ranglétra két végén élők között a sporttevékenységüket tekintve közel háromszoros különbséget mértek.

AZ ISKOLAI MOZGÁSSZÜKSÉGLET ELMÉLETEI

A mozgásalapú iskola programok kapcsán az iskolai mozgástevékenység szükségességét illetően a kilencvenes években komoly szakmai vita kezdődött a német nyelvű országokban. A továbbiakban a Regensburger Projektgruppe (2001) szintézisét alapul véve azokat a szemléleteket összegezzük, melyek a magyar iskolai sport és testmozgás programok szempontjából is relevánsak:

1. Biológiai megközelítés

Az emberi test felépítéséből kiinduló érvek azt hangsúlyozzák, hogy bár ülés közben a szervezetet, s különösen a gerincoszlopot nem éri oly nagy teher, mint amikor folyamatos állóhelyzetben kell az egyensúlyt megtartania, mégsem beszélhetünk passzív állapotról, hiszen a gerincoszlopot tartó izomzat permanensen aktív, és komoly energiákat emészt fel. A megfelelő energiaellátás azonban akkor biztosítható, ha sikerül az egyes izomcsoportokat ellazítani, így nagy jelentősége van az ülőhelyzet megváltoztatásának, elkerülve ezzel bizonyos izomcsoportok túlfeszülését, elfáradását. (Graf 1998) Arra, hogy panaszmentes felnőttekké válhatnak a gyerekek, az sem jelent garanciát, ha az iskolai székeket ergonomikusra cserélik. Graf szerint mindenek előtt a magatartás formálására, a helyes ülés szokásának kialakítására, s az ülés közbeni rendszeres helyzetváltoztatásra, azaz az ülés pedagógiájára (Sitzpädagogik) lenne szükség az iskolákban. Különösen abban az

életkori szakaszban, amelyben a diákok mozgásmennyisége drasztikusan csökken (felsőtagozatosok).

E gondolatmenethez szervesen kapcsolható a Magyar Gerincgyógyászati Társaság iskolai tartáskorrekciós törekvése, mely az ékpárna használatát és a tanórába illesztett gerinctornát szorgalmazza. (Somhegyi et al. 2003)

2. Orvostudományi/egészségügyi megközelítés

A mozgásszegény életmód egészségkárosodással járó következményeire (például gyermekek és fiatalok pszichoszomatikus zavarai, túlsúly, tartáshibák, általános teherbírás csökkenése, keringési rendszer problémái, stb.) hívják fel a figyelmet e megközelítésben. Tanulmányunk szempontjából fontos tény, hogy az emberi fejlődés a különböző életszakaszokban eltérő intenzitású, és például a hosszúnövekedés/testmagasságnövekedés a pubertásban igen jelentős. E gyors változásnak is köszönhetően a 11-14 éves lányok, valamint a 12-16 éves fiúk mozgásszerv-rendszere kiegyensúlyozatlan és sérülékeny.(v.ö. Joubert 2006) A csontozat és izomzat növekedésének eltérő üteme miatt a rossz testtartással együttjáró egyoldalú terhelés során a gerincoszlopot és a testtartásért felelős izmok kényes egyensúlyát komoly károsodások is érhetik⁵, melyet az izomerősítő gyakorlatokkal reverzibilissé lehet tenni, de előfordulhatnak visszafordíthatatlan strukturális elváltozások is.

Külön rizikótényező továbbá, hogy a hatodik életév környékén az iskolába lépés jókora életmódváltozással, s a mozgásos tevékenységek jelentékeny visszaszorulásával jár, ennek megfelelően gyakorivá válik az órákhoz tartó statikus ülés, mely hosszú távon komoly hát- vagy derékbántalmakkal, s a gerinc mellett az ízületek megbetegedésével is járhat. (Somhegyi et al. 2003; Amberger 1995, idézi Regensburger Projektgruppe 2001)

A mozgásszervi betegségek költségei Európa-szerte igen magasak, a táppénzes állomány leggyakoribb okaiként tartják e betegségeket számon (Nemzeti program). Svédországban az összköltség 22%-át fordítják a mozgásszervi betegségek kezelésére, különösen a derékfájás panaszainak enyhítésére. Hollandiában e betegségcsoport az ezredfordulóra az egészségügyi költségek második leggyakoribb tételét jelentették. Figyelmeztető továbbá, hogy e kiadások folyamatos növekedést mutatnak⁶, s minden ötödik európai reumatológiai betegség miatt áll kezelés alatt,

⁵ Ha a mozgásszegény életmód vagy az egyoldalú statikus vagy dinamikus terhelés hatása a testtartásért felelős izomcsoportok harmóniája megbomlik, az ízületek terhelése egyenetlenné válik, s fáradtság, fájdalomérzet, hosszabb távon a gerinc, a láb, a nyaki gerincszakasz porckopása és meszesedése, a medence dőlésszögének változása, s ennek következtében a csípőízület bántalmait eredményezhetik. (Somhegyi et al. 2003)

⁶ Például a Német Szövetségi Statisztikai Hivatal (Statistisches Bundesamt) adatai is azt erősítik meg, hogy a mozgáshiánnyal összefüggő egészségügyi kiadások évről évre növekednek (1992-ben 396 milliárd egészségügyi kiadásból 115 milliárd márka, míg 1993-ban a 425 milliárd márka közel harmada, 125 milliárd).(Regensburger Projektgruppe, 2001, 72. o.)

s ugyanez az arány igaz e problémával a háziorvoshoz fordulókat vizsgálva is az Egyesült Államokban, és Magyarországon egyaránt⁷ (Bálint 2000)

A mozgásszervi betegségek a gyerekeket sem kerülik el, húszezer általános iskolai tanuló testnevelő tanárok általi felmérése kapcsán megállapítást nyert, hogy több mint 80%-uknak nem megfelelő a testtartása. (Géher 2010)

3. Fejlődéslelektani megközelítés

A gyermeki mozgás fejlődésszemponitú megközelítése nagy hagyományokra nyúlik (például Piaget elmélete). Az újabb fejlődéseméleti kutatások a mozgásfejlődést nem egymásra épülő lépcsőzetes szakaszokban látják, hanem folyamatként értelmezik, mely a fejlődési stádiumok között egyénileg eltérő hosszúságú átmeneti szakaszokkal jellemezhető. Komoly figyelmet érdemel továbbá, hogy az életkor előrehaladtával nemcsak a mozgás kivitelezése, tanulásban használt elemei, vagy a mozgás mennyisége változik, hanem a mozgás jelentősége is. Hiszen a 45 perces tanítási órát végigülni egész más terhet jelent egy elsős és egy harmadikos gyereknek, még akkor is, ha mindkettőjüket nagy mozgásszükséglet jellemez. Az iskola számára nagy lehetőséggel bír annak felismerése, hogy a játék és mozgás által szerzett tapasztalat, a kísérletezés és a személyes élmény igen hatékonyan segíti a gyermekek személyiségének, képességeinek fejlődését. (Főként a reformpedagógia módszerei élnek e lehetőséggel, mint például Montessori vagy Waldorf- iskolák)

4. Tanuláselméleti megközelítés

E szemlélet kiindulási alapja az észlelés, a mozgásos cselekvés és a munkaemlékezet közötti kapcsolat. Így például, annál könnyebben kapom el a kezem felett elejtett labdát, minél többször gyakoroltam e mozdulatot. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy a motoros képességek fejlesztése révén a kognitív képességek is fejlődnek, és a mozgás által az intelligencia fejlesztése is sikeres. Zimmer (1981) alsótagozatos diákok körében végzett vizsgálatai szerint a fejlett mozgáskivitelezési képességű gyerekeknél magasabb intelligenciahányados mérhető, mint a gyengébb motorikus képességekkel rendelkező társaiknál. Eggert és Schuck (1979) az iskolaérettség és a motoros teljesítőképesség közötti pozitív kapcsolatot mutatta ki. Diem (1976) eredményei azt jelzik, hogy a célzott motorikus fejlesztés kisgyermekkorban javítja a koncentrációs képességet. Hasonló eredményeket talált Wasmund-Bodenstedt 1984-ben, Kahl 1990-ben és Gaschler 1997-ben publikált kutatásaiban az iskoláskorú gyermekek körében is (Idézi: *Regensburger Projektgruppe*, 2001) Gage és Berliner (1986) megállapította, hogy a mozgás és a jobb emlékezőteljesítmény közötti kapcsolat arra vezethető vissza, hogy az aktív oktatási módszerek a tanulók

⁷ A kedvezőtlen világjelenség kapcsán az ENSZ a XXI. század első évtizedét Az izület és csont évtizedének jelölte, Magyarországon dr. Bálint Géza, az ORFI osztályvezetője a program koordinátora, a vele készült interjúban megfogalmazott adatokat is használtuk tanulmányunkban (forrás: <http://drinfo.hu/betegsegek/betegsegek-abc/mozgasszervek/1510-van-e-gyogyszere-az-izuleti-betegsegeknek>)

figyelmét hosszabb ideig tartják éberem. A mozgás mindemellett segíthet az iskolaszeretet, önállóság, tanulási motiváció és a kreativitás fejlesztésében is.

5. Egészségnevelési/-fejlesztési megközelítés

Ezek az elméletek is abból indulnak ki, hogy a gyermekek már iskolába lépéskor számottevő hiányosságokat mutatnak a mozgásos tevékenységek tekintetében, így az egészség megőrzése szempontjából igen fontos, hogy az iskola is kínáljon megfelelő mennyiségű mozgásalkalmat. Azonban az egészségfejlesztés eszközevé a mozgás csak akkor tehető, ha rendszeres és szabályszerűen kivitelezett, s még így is csak a megelőzésben játszhat szerepet. A testnevelésórák jelentősége tehát igen nagy, még akkor is, ha e néhány óra nem elegendő ahhoz, hogy a testmozgás iránt egész életen át tartó elköteleződést alakítson ki a diákokban. Ennek következtében az iskola egészének kell segíteni olyan szokások és igények kialakítását, amelyek révén a szabadidős fizikai aktivitás a gyermekek életének természetes velejárója marad felnőttkorra is. Fontos továbbá, hogy megszilárdítsa azokat az életvezetési praktikákat, viselkedésmódokat, beállítódásokat, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy tudatosan, a testüket és adottságaikat ismerve éljenek. Az egészségfejlesztésre figyelő iskolában tehát olyan feltételeket teremtenek, amelyben a tanárok és diákok egyaránt jól érzik magukat, s modern eljárásokat alkalmazva a felvilágosítás nem a veszélyekre és az elijesztésre helyezi a hangsúlyt, hanem a helyes magatartást és tapasztalatszerzést állítja előtérbe. Az inaktív életmód ördögi köre komoly veszéllyel jár, hiszen a mozgáshiány következménye lehet félelem, ügyetlenség, motivációhiány, mely tovább gyengítheti a mozgásra való hajlandóságot. Ezáltal kisebb az esélye annak, hogy az érintett aktívabb tevékenységbe kezdjen, további kudarcélményt okozhat, és végül akár társadalmi izolációhoz is vezethet. E probléma elkerülésére ideális a mozgásalapú iskola, melynek elsődleges jellemzője, hogy fogékonyra teszi a diákokat a mozgás iránt, segíti a valóság és önmaguk megismerését, megtanítja a valós testkép és önértékelés módszerét, így hozzájárul ahhoz, hogy diákjai testi, pszichikai és szociális adottságaik alapján megfelelően sorolják be magukat. (Klupsch és Sahlmann, 1995) Ennek értelmében a mozgásalapú iskola célkitűzései megegyeznek az egészséges iskola szándékai-val, tevékenységét a kapcsolati- és magatartásprevencióra alapozza (Verhältnis- u. Verhaltensprävention), azaz „ egyrészt a potenciális egészségkárosító viszonyokat kívánja megváltoztatni, ill. azok elkerülhetetlen hatásait csökkenteni (például lazítógyakorlatok, stresszkezelés), másrészt az egyéni viselkedésmódokat egészségtámogatóvá igyekszik formálni.” (Brodtmann, 1998, 19. o.)

6. Sportantropológiai megközelítés

A sportantropológiai megközelítés az „ösi” emberi tulajdonsággal indokolja az iskolai mozgásfejlesztés szükségletét. Hangsúlyozza, hogy a szellemi fejlődés és testi növekedés folyamata szorosan összefügg, s a gyermekek fejlődését és érését az általuk végzett mozgások mennyisége és minősége határozza meg. (Senn, 1998,

117. o., idézi Regensburger Projektgruppe, 2001) Így az iskolai sportfoglalkozások mellett biztosítani szükséges a gyermekek számára elemi szükségletüket, a szabad mozgásos tevékenységek lehetőségét, mely ha tudatosan irányított, s segítheti a képességek meghatározott irányú fejlesztését is. A kizárólag az emberre jellemző mozgásformák, mint az egyenes háttal, felemelkedve történő járás, ülés vagy állás sérülékenyebbé is tette az emberi szervezetet, így hibás kivitelezés esetén gyorsan kialakulhatnak zavarok, akár súlyos egészségi ártalmak is. Az iskolai sport és mozgás tehát az alapvető antropológiai szükségszerűségekhez kapcsolódik.

7. Szocioökológiai megközelítés

Napjaink felgyorsult és igen mozgalmas világa, mely körülveszi a magyar gyerekeket is, számos olyan problémát is magában rejt, amelyek még néhány évtizeddel korábban fel sem merültek. Közismert, hogy a tévé és főleg az internet gyermekei ma már alig mozdulnak ki virtuális világukból, s egyre kevesebb szabadidejüket is képernyő előtt, főként ülve töltik. (Németh, 2007). E probléma hátterében a család szerepének módosulása és a megváltozott kapcsolati háló jellemzőinek is nagy jelentősége van (Utasi 2008), hiszen ma már a gyerekek több mint harmada egyszülős családban vagy élettársi kapcsolatból, igen gyakran testvér nélkül nevelkedik. (KSH 2005) Megváltoztak a társadalmi normák, a nevelési elvek és célok, a fogyasztási szokások és a szabadidős elfoglaltságok is, így a gyerekek számára a késszen kapott játékok, a felnőttek elképzelésének megfelelő, attraktív, balesetbiztos, de csak egyféleképpen használható játszótérek maradtak. Ehhez igazodva a gyermekek élettere rövid idő alatt teljes mértékben megváltozott, kevés mozgásra ösztönző alkalmat kínál, s az új, funkcionális tereken bizonyos célra kifejlesztett, mérnökök által megkonstruált és készen kapott játékokkal feledtetik a régi idők kreativitáson és egyéni ötleteken alapuló játékhagyományait. A szocioökológiai elméletek tehát arra helyezik a hangsúlyt, hogy az iskola céltudatosan teremtsen alkalmat e tevékenységekre, s a mozgás örömére.

8. Balesetvédelmi megközelítés

A magyar oktatási intézményekben regisztrált balesetek száma meghaladja az évi ötezret. Németországban mintegy évi egymillió diák sérül meg testnevelés órán vagy a szünetekben. A baleseti biztosítók egyesülete pedig a mindennapos testnevelés programokat komoly összegekkel támogatja, hisz számos kutatás bizonyította, a rendszeres mozgás révén csökken a balesetek száma. Bös (1997) egy mindennapos testnevelés program hatására bekövetkezett baleseti arányok jelentős csökkenéséről számolt be, míg Kunz (1993) frankfurti óvodások körében végzett vizsgálataiban jutott arra a következtetésre, hogy az óvodai program kiegészítéseként bevezetett mozgásprogram nem növelte a baleseti rizikó faktorát, hanem a motorikus képességek javulásának eredményeképpen számottevően csökkent a baleseti arány. A szünetekben előforduló sérülések kapcsán bizonyítást nyert továbbá, hogy a balesetek 91%-a nem szándékosan következik be, főként felbuknak,

megbotlanak, elcsúsznak, vagy valamilyen tárgyba beleszaladnak a diákok, összeütköznek, egymásra taposnak, vagy eltalálják egymást. (Könemann 1996) Ezek az események (például a felbukásnál) egyensúlyproblémákra, és nagyrészt (például az összeütközésnél) a reakcióképesség és a saját és mások mozgásának összehangolásához szükséges képességek (mozgékonyosság, koordináció, irányváltóztatás, stb.) hiányosságaira vezethetők vissza. További komoly veszélyforrást jelent, hogy az ülésre és mozgás nélküli tanulásra kényszerült gyerekek a szünetekben igyekeznek a felgyülemlett feszültségüket, s nagy mozgásszükségletüket kiélni, melynek során nem ritkán vad, kontroll nélküli rohangálással, ugrálással sérülékenyebbé válnak.

9. Műveltségelméleti megközelítések

E nézetek szerint a mozgás általános emberi szükséglet, azonban a mozgás kivitelezése, formái és nyelvezete kultúrafüggő. A mozgásformákban, de különösen a gyermeki játékokban (például a kidolgozott szabályrendszerekben, a játékhöz használt eszközökben vagy épp a játszótársak közötti együttműködésben, versengésben) megmutatkozik az a kulturális és társadalmi közeg, szokásrendszer, amelyben e tevékenységet kivitelezik, így a mozgásalkalmakat, mozgásos tevékenységeket kulturális terméknek tekinthetjük, s mozgáskultúráról is beszélhetünk. Az iskola számára ez azt jelenti, hogy a mozgásalkalmakat felhasználhatja a kulturális örökség továbbvitelére, de a különböző népek mozgáshagyományainak megtanítására, vagy akár a különböző sportágak révén a kultúrált mozgásminták átadására egyaránt.

Összességében megállapítható, hogy a németországi tapasztalatok és programok számos eleme jól alkalmazható a magyarországi iskolák világában is, sajnos azonban a rendszeres testmozgás a sporttagozatos iskoláktól eltekintve csak néhány intézményben kerül a pedagógiai célkitűzések középpontjába. Bár jogszabály foglalkozik a kérdéssel, a finanszírozási nehézségek miatt a német mozgásalapú iskolák komplex programjához hasonlatos feladatvállalásokra legfeljebb pályázati projektek keretében történnek kezdeményezések.

A sportiskolai kezdeményezések országos törekvései mellett néhány településen működik mozgásprogram (Győr, Kecskemét) de a település egészét érintő, települési egészségfejlesztési koncepcióba ágyazott, mérési rendszert is alkalmazó programmal Hódmezővásárhely egyedülinek számít a magyar városok között. A közel ötvenezer fős település Önkormányzata az általa fenntartott valamennyi iskolában saját forrásból biztosítja azokat a többletórákat és sportlétesítmény-használatot (uszoda, műjégpálya) minden diák számára, melynek eredményeképpen alsótagozaton heti öt, felsőtagozaton és a középfokú intézményekben, heti négy testnevelésóra garantálja a napi testmozgást. (Nagy 2009)

Tanulmányunk további részében e mindennapos testnevelés megítélésével kapcsolatos vizsgálatunk jelentősebb eredményeivel foglalkozunk.



A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS MEGÍTÉLÉSE

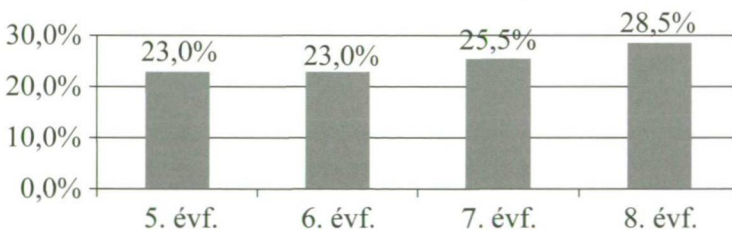
AZ ADATFELVÉTEL MÓDSZERE ÉS A MINTA ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

Az alapsokaságot Hódmezővásárhely valamennyi önkormányzati általános iskolája, valamint egy, a mindennapos testnevelés programot még önkormányzati fenntartású, ma már egyházi iskolaként folytató általános iskola (6 iskola, 7 intézményegység) tanulói, 1753 fő jelenti, akik 5-8. évfolyamon, 68 osztályban végzik tanulmányaikat. A minta a 2007/2008. tanév októberi statisztikájának adatai alapján többlépcsős rétegzett mintavétel módszerével készült, alapegységei az osztályok. A diákok 24,30%-a, valamint az osztályok 25%-a került kiválasztásra, úgy, hogy a minta az iskolákra és évfolyamokra reprezentatív legyen.

A vizsgálatra 2008. júniusában, Hódmezővásárhely egész területén azonos időpontban, órarendi órában, az osztályfőnökök kérdezőbiztosi együttműködésével került sor, egységes, írásban átadott utasítások szerint. Az adatfelvétel idején aktuális hiányzások, illetve a tanév közben történt iskolaváltások miatt a kitöltött kérdőívek alapján a kalkulált 426 fő helyett $N=396$ fős mintával dolgoztunk. A minta korrigálására azonban nem volt szükség, hiszen a mintanagyság és a visszaérkezett kérdőívek évfolyamonkénti eloszlása nem változott szignifikánsan.

A megkérdezett általános iskolai diákok évfolyamonkénti aránya közel azonos, 5-6. évfolyamon a megkérdezettek 23%-a, 7. évfolyamon a megkérdezettek negyede tanul, s 28,5% pont a nyolcadik évfolyamosok aránya, é mindannyian már három éve részt vesznek a mindennapos testnevelés programban.

A minta évfolyamonkénti megoszlása



A nemek megoszlása is arányos, hiszen 195 fiú és 197 lány töltötte ki a kérdőívet. Vizsgálataink a testnevelés órán túli sporttevékenység mentén mutatnak jelentős különbségeket, így a populációt sportoló ($N=159$) és nem sportoló almintára ($N=227$) bontottuk.

A kérdőív az általános iskolások 45 perces tanórai terhelhetőségéhez igazodva 23 kérdésből (56item), 9 kérdéscsoportból, 6 nyíltkérdésből áll. Az adatfeldolgozás SPSS 17 program alkalmazásával történt, a rögzítési munkákat a Dél-Alföldi

Regionális Társadalomtudományi Egyesület munkatársai végezték, melyért külön köszönettel tartozunk.

A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

Fizikai aktivitás az iskolai órák után

A fizikai aktivitás mérési nehézségeivel a kutatók gyakran találkozhatnak, s számos módszert alkalmaznak e kérdés finomítására. Aszmann Anna (2003) például három kategóriába sorolta a gyermekeket heti mozgásórájuk alapján, megkülönböztetett nem kellően aktív életmódúakat, akik legfeljebb heti egy órát mozognak, a heti három-négy órát mozgókat elfogadható kategóriába sorolta, s az ennél többet mozgókat együttesen kezelte. A HBSC-kutatás a fizikai aktivitás rendszerességén túl a mennyiséget és az intenzitást is mérte. (Németh, 2007). Pikó Bettina kutatócsoportja a háromhavi mozgásgyakoriságot vizsgálta középiskolások körében, az iskolai testnevelésórán kívüli fizikai aktivitást napi félórás intervallumra vonatkoztatva kérdezte. Kérdőívünk az általános iskolás korosztályra fókuszálva így szólt:

<p>Testnevelés órán kívül jársz-e valamilyen edzésre?</p> <p>1 – Igen 2 – Nem</p> <p>Ha jársz edzésre, milyen sportágban? Írd mellé azt is, hány éve és heti hány órában.</p> <p>1. sportágban, éve, heti órában</p> <p>2. sportágban, éve, heti órában</p>

Abból indultunk ki ugyanis, hogy az általános iskolás gyerekek életkori sajátosságaik miatt kevésbé pontosan tudják megadni az önállóan végzett mozgásformák időmértékét, beleértve ebbe a játék során végzett mozgásokat is. Biztos választ viszont a rendszeres edzésekről tudnak adni, s ez alkalmas arra, hogy megvizsgálhassuk fizikai aktivitásukat. Az, hogy mindennapos testnevelésprogramban vesznek részt, önmagában garancia arra, hogy átlagosan minden diák mérsékelt mennyiségű mozgást végez.

Eredményeink szerint a hódmezővásárhelyi általános iskolás diákok 41,2%-a jár testnevelés órán kívül edzésre, a fiúknak 44%-a, míg a lányoknak csak 38%-a, e nemek közötti különbség a HBSC 2006. évi kutatásban is kimutatható volt (Németh, 2007). Az edzésre járók nemi megoszlása is (fiúk: 53,2%pont, lányok: 38,1%pont) azt mutatja, hogy a fiúk rendszeresebben sportolnak, mint a lányok. Azonban évfolyamonként vizsgálva a nemi arányokat, nem mutatható ki szignifi-

káns különbség. Eredményeinket megerősítik Keresztes-Pluhár-Pikó (2003) dél-alföldi régióban végzett kutatásai is.

A tanórán kívüli sporttevékenység gyakoriságát iskolánkénti bontásban vizsgálva megállapítható, hogy a kevesebb halmozottan hátrányos helyzetű gyermeket fogadó intézményekben⁸, azaz a kedvezőbb társadalmi háttérű szülők által választott iskolákban magasabb a rendszeresen sportolók aránya. Korábbi vizsgálatok is rámutatnak e tendenciára, és felhívják a figyelmet arra, hogy nem a családi struktúra vagy a lakás típusa, hanem elsősorban az anya iskolai végzettsége és a szülők munkahelyi beosztása mutat szignifikáns kapcsolatot a gyermekek nagyobb fizikai aktivitásával. (Pikó – Keresztes 2007) Figyelemre méltó azonban, hogy a diákok arányát tekintve épp a sportosztályt is működtető Szent István Általános Iskolában járnak a legkevesebben (34,1%pont) iskolán kívül edzésre. Ennek háttérében az állhat, hogy a nem sportosztályt választók többsége tudatosan határolódott el az intenzív sporttevékenységtől, s az ilyen osztályba járó diákok intézményi aránya meghaladja a versenyszerűen vagy amatőr szinten, de rendszeresen sportoló diákokét.

A testnevelés órán kívül sportolók körében a leggyakrabban űzött sportág a futball (19,5%pont), a táncok valamely válfaja (13,2%pont), valamint a kosárlabda (11,9%pont). Ezt követi a tenisz (7,5%pont), majd a lovaglás(6,3%pont), az úszás, kézilabda és a keleti küzdősportok (5,7-5,7%pont), valamint a vízilabda (5%pont). A gyerekek átlagosan két és fél éve járnak edzésre, átlagosan heti 3,14 órában. Részletesen vizsgálva az edzésre járókat, 36%-uk körülbelül egy éve edz, 20%-a két éve, 20%-a három éve, 24%-a pedig négy vagy annál több évet töltött edzéssel. Ebből arra következtethetünk, hogy az edzésre járók száma az első év után kissé visszaesik, de az azt követő két évben stabil marad, s a negyedik évtől drasztikus csökkenéssel számolhatnak az egyesületek.

A sportoló diákok egyötöde heti egy órát sportol, ugyanennyien vannak a heti hármát, illetve a négynél több órát sportolók is. A két órát sportolók aránya 30%pont, s az edzésre járók mindössze 10%-a sportol heti négy órát.

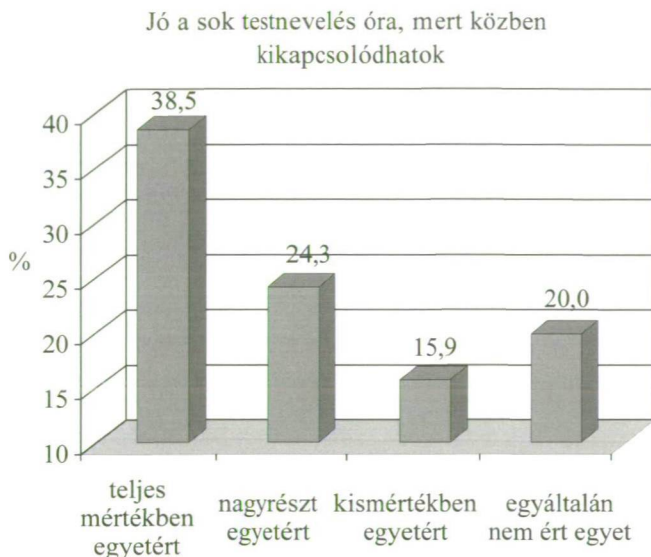
A sporttevékenység egészségre ható pozitív szerepén túl a tanulmányi eredmények tekintetében is jótékony következménnyel bír, ugyanis szignifikáns összefüggés mutatható ki a sportolók jobb tanulmányi eredményében, nem sportoló társaikkal szemben (Chi-négyzet próba: $p=0,015$, $d=4$): az edzésre járók körében jeles tanulmányi eredménnyel a gyerekek 43%-a bír, míg a nem sportolók körében az ötösök aránya 29,2%pont. A varianciaanalízisben $p=0,022$, $F=5,275$, $df=1$, az edzésre járók átlagos tanulmányi eredménye 4,70, míg a nem sportolóké 3,88.

A mindennapos testnevelés megítélése

A megkérdezettek 73,5%-a nyilatkozott úgy, hogy nincs ellenérzése a testneveléssel, amiatt, hogy *nem szeret mozogni*. Ezt az attitűdöt erősíti meg az „Örülök, hogy

⁸ A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának iskolánkénti különbségei a vizsgálat óta folyamatos csökkenést mutatnak, hiszen az adatfelvétel az integrált oktatás bevezetésének első tanévében történt, amikor csak az első évfolyamon volt a hhh-arány közel azonos minden intézményben.

a sok nehéz óra után van egy tesi, mert mozgás közben *kikapcsolódom*” állítás megítélése is, hiszen csupán a diákok ötöde nem ért egyet egyáltalán az utóbbi állítással, és több mint 60%-uk pedig nagyrészt ill. teljes mértékben egyetért



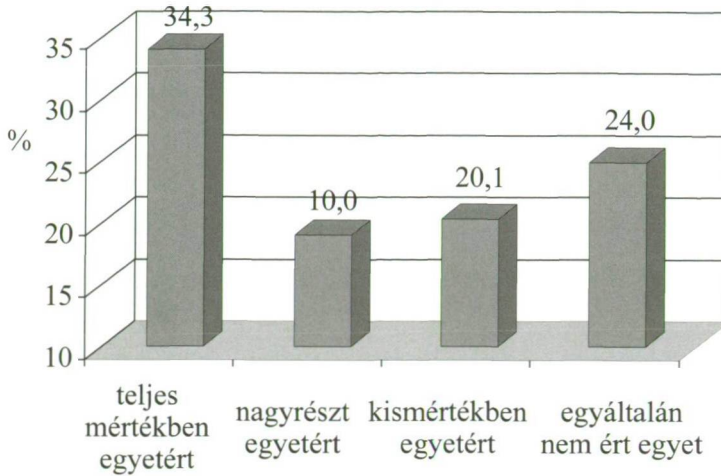
A sportolók körében a teljes populációnál magasabb arányban meggyőződés az, hogy a testnevelés óra alkalmat teremt a kikapcsolódásra (79%pont), ugyanis mindössze a diákok 14%-a utasítja el ezt a véleményt. A sportolók és nem sportolók e kérdéskörben megfogalmazott megítélése között szignifikáns különbség mutatható ki.

A program pozitív megítélését erősíti az is, hogy a diákok nem érzik a mindennapos testnevelést többletnehéznek, hiszen annak ellenére, hogy Hódmezővásárhelyen a program nem valamely óra helyett, hanem a Köznevelési törvénynek megfelelően a gyermekek napi leterheltségébe nem számító, a kötelező órákon túli, órarendi óraként került bevezetésre. A diákok 80%-a különböző mértékben, de pozitívan nyilatkozik a mindennapos testnevelésről a tekintetben is, hogy a napi testnevelés miatt az órarendbe *kevesebb nehéz tantárgyra* jut idő.

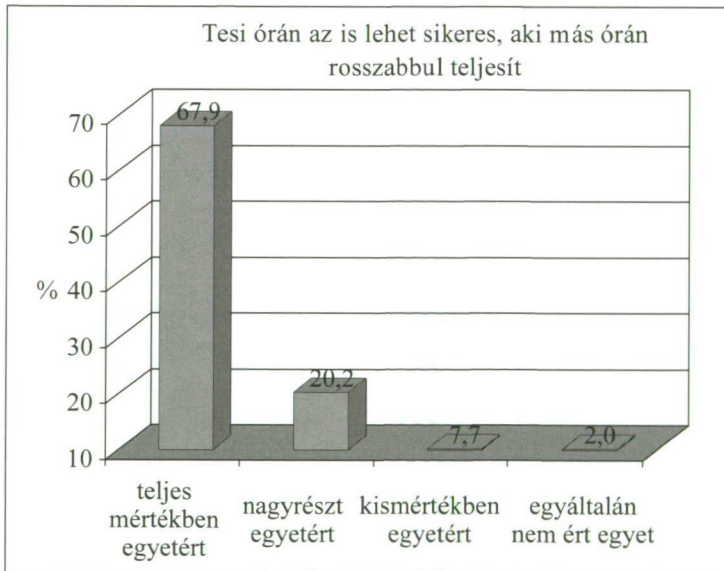
A megkérdezettek 64%-a nyilatkozik úgy, hogy a *nagy fizikai leterheltség (nehéz gyakorlatok)* miatt sem utasítja el a testnevelést, s mindössze az általános iskolások 11%-a viseltetik jelentős(ebb) mértékben ellenérzéssel a testnevelésóra iránt. Ez utóbbi arány a sportolók körében 5,8%pont.

Az *úszásórák* megítélése is kedvező, a diákok egynegyede nyilatkozott úgy, hogy nem kedveli az úszásórákat, egyötödük kis mértékben kedveli, s több mint felük kifejezetten szívesen jár úszásórákra. Ellentmondásos viszont, hogy bár az úszni tudók aránya jelentős mértékben nőtt a program kezdete óta, mindössze a diákok harmada ítéli meg úgy, hogy a testnevelés órán tanult meg úszni.

Az úszásórákat nagyon kedvelem



A mindennapos testnevelés programjának járulékos hozadéka, hogy a diákok azonosulnak azzal a véleménnyel (95,7%), hogy, *az is lehet sikeres testnevelés órán, aki más órán rosszabbul teljesít*, közel 70%-kuk pedig teljes meggyőződéssel ért egyet az állítással.



Kérdőívünkben külön kitértünk a változtatási javaslatok vizsgálatára is. A diákok két nyíltkérdésre írt válaszait kódolva azt kaptuk eredményül, hogy a 14,3%-pont azok aránya, akik semmit sem változtatnának a mindennapos testneve-

lés programján, 31,1%pontnyi gyermek pedig több/újabb játék igényét fogalmazta meg. E tekintetben tehát a német mozgásalapú iskolák magyarországi létjogosultsága is bizonyítható, hiszen az elméleti háttérbe illeszthető és mérhető a játékos, szabad mozgás igénye az általános iskolások körében.

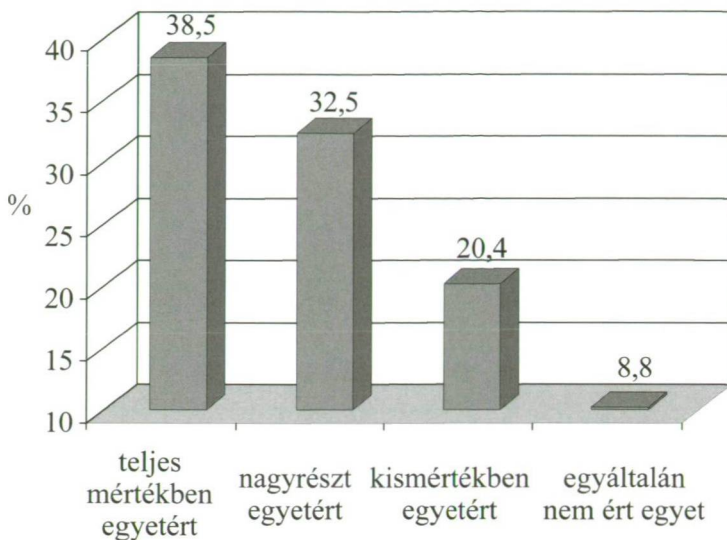
A mindennapos testnevelés jól működő, a diákok körében szeretett elemeit keresve, a „Miben ne változzon a mindennapos tesi?” nyitott kérdésre a legnagyobb arányban (31,5%pont) a testnevelésórai játékok, szabad foglalkozások pozitívumát hangsúlyozták a diákok. Figyelemre méltó, hogy a 21,7%pont a semmit sem változtatók aránya, ők a programmal teljes mértékben elégedettek, ezzel szemben 2,5%pont a mindent változtatóké, mondván, hogy semmi sem jó. A javasolt változtatások, illetve a megőrzendő elemek javaslatai, nem mutatnak szignifikáns különbséget a sportolók és nem sportolók körében, de a nemek vagy az évfolyamok tekintetében sem, viszont a varianciaanalízis iskolánként szignifikanciát mutat ($p=0,028$, $F=2,397$, $d=6$), annak ellenére, hogy a chi-négyzet próba nem ($p=0,058$).

A mozgásra ösztönző motivációs tényezők

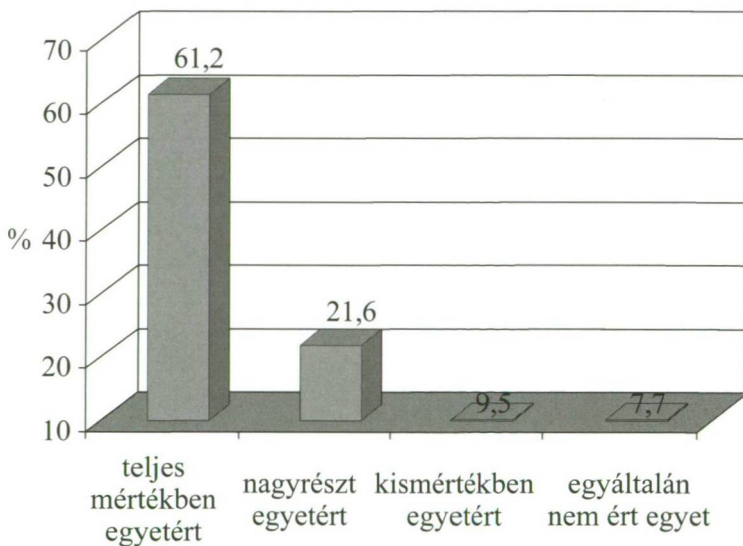
Kérdőívünk néhány kérdés erejéig azzal is foglalkozott, hogyan viszonyulnak a mozgáshoz a diákok, s mely tényezők befolyásolják testnevelés órai munkájukat. Az általános iskolások alig több mint egytizede teljes mértékben elutasítja a testmozgást, kétharmada pedig (nagy részt vagy teljes mértékben) azonosul a mozgás örömteli jellemzőjével. A sportolók és nem sportolók között szignifikáns különbség mutatkozik: a sportolók több mint 80%-a azonosul „A mozgás az életem, mindig mozgok valamit” állítással, s csupán öt százalékuk nem, míg a nem sportolók körében ugyanezen arány 50% illetve 15%. A napi mozgás szükséglete azonban csupán a diákok 38,6%-ánál alakult ki, ők nyilatkoztak ugyanis úgy, hogy ha elmarad a testnevelés óra, hiányzik. Ez az arány az edzésre járók körében kissé magasabb: 48%pont.

Testnevelés órán az általános iskolás gyermekek több mint 70%-a (edzésre járók 83%-a) motiválható a *mozgásszeretetre* építve, további 20%-ukat is kis mértékben lehet motiválni, s mindössze a diákok 9%-a motiválatlan teljes mértékben a mozgás iránt. Ez az arány kissé kedvezőtlenebb a nem sportolók almintájában, ahol a gyerekek 10,3%-a egyáltalán nem, 27,2%-a pedig csak kis mértékben motiválható a *mozgásszeretetre* építve. Ennél szignifikánsan jobb eredmények ($p=0,000$) mutathatók ki a sportolók almintájában, ahol a gyerekek 5,8%-a motiválatlan testnevelés órán. Korábbi vizsgálatokból is tudjuk, hogy a mozgásszükséglet és a fizikai aktivitás is az életkor előrehaladtával csökken, éppen emiatt lenne nagyon fontos, hogy a mozgásszeretetre építve hasson az iskola, amikor még fogékony a diák, s ezzel segítse elő, hogy a tanulók napi rutinjába beépüljenek e tevékenységek. Így a belső motiváció csökkenése mellett is megőrizhető lenne a mozgás iránti elköteleződés.

Serkent a tesi órán, hogy szeretem a mozgást



Serkent az tesi órán, hogy szeretnék jó jegyet kapni



Gyakori vitaalap az osztályozás kérdése testnevelés órán, vizsgálatunk az osztályozás melletti érvek erősítésére hozott eredményeket, hiszen az általános iskolás diákok több mint 80%-a nyilatkozott úgy, hogy a jó jegy „reménye” serkenti testneve-

lés órán, s további 10%-ukat is ösztönzi kis mértékben a jó jegy ígérete. E motivációs lehetőség jól illeszthető a kompetenciaalapú oktatás elméletébe is, melynek ugyan értékelési nehézségei még nem tisztázódtak teljes mértékben, azonban egyetértés van atekintetben, hogy a diákok önmagukhoz képesti teljesítmény-elmozdulását kell értékelni. Így tehát az egyéni teljesítmények és fejlődési utakat minősítő osztályozással a testnevelés órán komoly lendületet kaphatnak a diákok.

ÖSSZEGZÉS

A iskolai testnevelés szerepe napjainkban egyre gyakrabban kerül az oktatásfejlesztők diskurzusainak középpontjába. Ugyanis a mozgásszegény gyermekkor káros következményeinek ellensúlyozása hamarosan népegészségügyi kérdéssé válik, s az iskola egészségfejlesztési tevékenysége az eddigi dokumentumgyártó és akciószerű kampányokkal (Nagy 2005) nem lesz elegendő a mozgásszervi problémák kezelésének támogatására, de még a megelőzésére sem. A tanórán kívüli mozgásalkalmak fontossága is megkérdőjelezhetetlen, azonban vizsgálatok sora bizonyítja, hogy az életkor előrehaladtával csökken a fiatalok aktivitása, így legalább a még elfogadható heti négyórás mozgásmennyiség biztosítására az iskolának kell törekednie.

Németországban az elmúlt évtizedben nagy prioritást és támogatást kaptak a mozgásalapú iskolák, s e szemlélet kibontakozását segítő szakemberek, egyetemi műhelyek és intézményvezetők együttműködésének köszönhető, hogy igen gazdag irodalmat halmoztak fel az iskolai mozgásalkalmak jelentőségének értelmezéséhez. Jelen tanulmányban azokat az érvrendszereket tekintettük át, amelyek a magyar közoktatás újjászervezése kapcsán is jól használhatók. A gyermekek mozgásszükségletét kielégítő, a tanulási folyamatot segítő mozgásalkalmak, melyek a tapasztalatszerzéssel történő tanulást, a megfeszített koncentráció és a statikus ülés miatti egyensúlyeltolódás feloldását szolgálják, a magyar gyermekek számára is létfontosságú volna, mégis a magyar intézményekben – néhány sportiskola vagy a népszerű sporttagozatos osztályok – emelt óraszámú testnevelésóráin túlmenően, a diáksporokörök korlátozott lehetőségei adtak csak.

Egy a német modell komplexitásával nem jellemezhető, de a magyar viszonyok között mégiscsak sokrétű kezdeményezés Hódmezővásárhelyen valósul meg, ahol az önkormányzat fenntartásában működő valamennyi általános iskola és középfokú intézmény (közel hétezer diák) vesz részt a mindennapos testnevelés programban. Az általános iskolások körében végzett kérdőíves vizsgálat, mely a program megítélését és a diákok mozgáshoz való viszonyát vizsgálta, rámutat arra, hogy a 10-14 éves korosztály azonosulni tud a napi testmozgás órarendbe iktatott foglalkozásaival, nagy többségük motiválható a mozgásszeretetre építve, s bár az emelt óraszámú testnevelés minden gyermeket érint, az országos adatokhoz hasonló a különböző sportegyesületi edzésre járók aránya. Ennek értelmében a hódmezővásárhelyi diákok a magyar gyerekeknél átlagosan legalább heti két órával többet mozognak.

Eredményeink alátámasztják, hogy a sporttevékenység az egészségre ható pozitív szerepén túl, a tanulmányi eredmények tekintetében is jótékony következménnyel bír, hiszen a rendszeresen sportolók és nem sportolók almintáját megkülönböztetve, szignifikáns összefüggés mutatható ki a sportolók jobb tanulmányi eredményében, nem sportoló társaikkal szemben. Az órarendbe illesztett napi testneveléssel elfogadtathatjuk a mozgás egészséget meghatározó elemeit, megalapozhatjuk a gyermekek helyes önértékelési, és énvédő, egészségtudatos életét.

A mindennapos testnevelés program bevezetéséig számos további kérdés megválaszolása szükséges, azonban az eddigi külföldi és magyar tapasztalatok egyértelműen bizonyítják, hogy e kezdeményezésnek létjogosultsága van a XXI. század kihívásaira választ kereső iskolákban.

IRODALOM

- ASZMANN A. (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet
- BÁLINT G. (2000): A Csont és Ízület Évtizede 2000-2010. *Orvosi Hetilap*, (141): 707-708.
- BALLAUFF, T. (1989): *Pädagogik als Bildungslehre*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- BÖNSCH, M. (1994): Bildung in der Schule. In: Seibert, N. – Serve, H. (szerk.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS Verlag, 21-45.
- BÖS, K. – BREMER, C. – POSTUWKA, G. (1997): *Anregungen für mehr Sicherheit im Schulsport der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M.: Unfallkasse Hessen
- BRETTSCHEIDER, W.-D. – Brandl-Bredenbeck, H. P. (1997): *Sportkultur und jungendliches Selbstkonzept eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA*. Weinheim und München. Juventa-Verlag
- BRINKHOFF, K.P. (1994): Trades, Trends Traditionen. In: *Sportpädagogik*, 18 (2): 25-29.
- BRÜCKEL, F. (2000): Zur pädagogischen Bedeutung von Bewegung in der Schule. In: Laging, R. – Schillack, G. (szerk.): *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen, praktische Beispiele zur Bewegten Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 39-54.
- BÜCHNER, P. – FUHS, B. – KRÜGER, H.-H. (1993): Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland. In: *Deutsche Jugend*, 41 (1) 31-41.
- CSAPÓ B. (szerk., 2002): *Az iskolai műveltség*, Budapest: Osiris.
- DIEM, L. (1976): *Auf die ersten Lebensjahre kommt es an. Intelligenz durch Bewegungstraining*. Stuttgart: Deutsche Verlags – Anstalt.
- EGGERT, D – SCHUCK, K.D. (1979) *Psychomotorisches Training. Ein Projekt*

- mit lese-rechtschreibsachen Grundschulern. Weinheim: Beltz.
- FAZEKAS K. – KÖLLŐ J. – VARGA J. (2008): *Zöld könyv 2008. A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSTAT.
- GÉHER P. (2010): A „Csont és Ízület Évtizede” szakmai kihívásai és eredményei. *IME. Az Egészségügyi vezetők szaklapja*. 9 (7): Internetes letöltés (2010. november 23.): http://biloba.hu/ime/index.php?2010_07/index
- SZABÓ A. – BAUER B. (szerk. 2009): A 15-29 éves korosztály életmódjának néhány jellemző vonása. Sportolási szokások. Szabó A. – Bauer B. (szerk.): *Iffúság 2008. Gyorsjelentés*, [Budapest]: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, 69-73.
- ISB (1996): Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, *Rundbrief*, München.
- JOUBERT K. (szerk. 2006): *Az Országos Longitudinális Gyermeeknövekedés-vizsgálat eredményei születéstől 18 éves korig*. Budapest: OGYEI.
- KERESZTES N. – PLUHÁR ZS. – PIKÓ B. (2003): A fizikai aktivitás gyakorisága és sportolási szokások általános iskolások körében. *Magyar Sporttudományi Szemle* (4):43-47.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R. (1995): Bewegte Schule. *Sportpädagogik*. 19 (6): 14-18.
- BRODTMANN, D (1998): Gesundheitsförderung im Schulsport. *Sportpädagogik*, 22 (3): 15-26.
- KÖNEMANN, W. (1996): *Vom Durcheinanderlaufen zum Miteinanderfahren*. München: Bundesverband der Versicherungsträger der öffentliche Hand (BA-GUV) Schriftenreihe „Sicherheit im Schulsport“, Heft 7.
- KSH (2005): A 2005. évi mikrocenzus. Budapest: KSH. Internetes letöltés (2010. november 23.) <http://mek.niif.hu/06300/06349/pdf/index.html>
- KUNZ, T. (1993): Weniger Unfälle durch Bewegung. Hoffmann Verlag: Schondorf
- LAGING, R. (2000): Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In: Laging, R., Schillack, G. (szerk.): *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen, praktische Beispiele zur Bewegten Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2-38.
- NAGY J. (szerk. 2008): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Budapest: Commitment Köznevelési Kht.
- NAGY J. (2009): A személyes kompetencia fejlesztésének lehetséges modellje a mindennapos testnevelés módszereivel. In: Jancsák Cs. – Nagy G. D.- Sz. N. (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a hetvenéves Pászka Imre tiszteletére*. Szeged: Belvedere, 75-88.
- Nemzeti Program a mozgásszervi betegségek leküzdésére*. Összeállította: a Csont és Ízület Évtized 2000-2010 Hazai Alapítványa, a Csont és Ízület Nemzeti Akciós Hálózatában résztvevő szakmai és betegszervezetek, valamint az Ortopédiai Szakmai Kollégium, a Rehabilitációs Szakmai Kollégium, a Reuma-

- tológiai és Fizioerápiás Szakmai Kollégium és a Sportegészségügyi Szakmai Kollégium konszenzusával. Vitaanyag. http://www.elitmed.hu/.../pdf/nemzeti_program_a_mozgasszerivi_betegsegek_lekuzdesere-2163.pdf
- NÉMETH Á. (2007): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2006. évi felmérésének Nemzeti jelentése.* Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- PIKÓ B. – KERESZTES N. (2007): *Sport, lélek, egészség.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- PIKÓ B. – PLUHÁR Zs. – Keresztes N. (2004): Külső kényszer vagy belső hajtóerő? Gyermekek és serdülők fizikai aktivitásának motivációs tényezői. *Alkalmazott Pszichológia* (6) 3: 40-54.
- Regensburger Projektgruppe (2001): *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit.* Verlag Hofmann, Schorndorf.
- SOMHEGYI A. et al. (2003): *Tartáskorrekció. A biomechanikailag helyes testtartás kialakításához szükséges izomerő és izomnyújthatóság ellenőrzését és fejlesztését elősegítő gyakorlatok.* Budapest: ESZCSM, GYISM, Magyar Gerincgyógyászati Társaság.
- SZÚCS N. (2009): A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. Jancsák Cs. – Nagy G. D.- Sz. N. (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a hetvenéves Pászka Imre tiszteletére.* Szeged: Belvedere, 123-138.
- UTASI Á. (1990): Baráti kapcsolatok. Andorka R. – Kolosi T. – Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport.* Budapest: TÁRKI, 475-486.
- UTASI Á. (2008): *Éltető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- VAJDA Zs. – Kósa É. (2005): *Neveléslélektan.* Budapest: Osiris
- WILK, L. ÉS BACHER, J. (szerk. 1994): *Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung.* Opladen: Westdeutscher Verlag
- ZIMMER (1981): *Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit im Schulalter. Gefährdungen und Prävention.* Frankfurt: Campus.
- ZINNECKER, J. (1990): *Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation.* In: Behnken, I. (szerk.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 142-162.