



# ACTA UNIVERSITATIS DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE

SECTIO SPORT | TOM. LIII.

REDIGIT:  
JÓZSEF BOGNÁR

EGER, 2024

Az „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae” a IV. sorozata és folytatása az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis” (I. sorozat 1955–1962), az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series” (II. sorozat 1963–2008), illetve az „Acta Academiae Agriensis. Nova series” (III. sorozat 2009–2017) tudományos közleményeinek.

**AZ ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM  
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

LIII. KÖTET

**TANULMÁNYOK  
A SPORTTUDOMÁNY  
KÖRÉBŐL**

A KÖTETET SZERKESZTETTE  
**BOGNÁR JÓZSEF**

EGER, 2022

**ACTA UNIVERSITATIS  
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. LIII.

**SECTIO SPORT**

REDIGIT  
**JÓZSEF BOGNÁR**

VOLUME EDITOR:  
**JÓZSEF BOGNÁR**



EGER, 2022

**Szerkesztőbizottság elnöke:**

Bognár József

**Szerkesztőbizottság:**

Atlasz Tamás – Pécsi Tudományegyetem, Pécs  
Fügedi Balázs - Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger  
Géczi Gábor – Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Budapest  
Gósi Zsuzsanna – ELTE PPK, Budapest  
Herpainé Lakó Judit - Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger  
Ihász Ferenc – ELTE PPK, Szombathely  
Kovács Klára – Debreceni Egyetem, Debrecen  
Lepes József – Gál Ferenc Egyetem, Gyula  
Révész László – Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger  
Simon István – Soproni Egyetem, Sopron  
Szakály Zsolt – Széchenyi István Egyetem, Győr  
Tóth László – Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Budapest

**Nemzetközi szerkesztőbizottság**

Bendíková Elena - Catholic University in Ruzomberok  
Halasi Szabolcs – Újvidéki Egyetem, Szabadka  
Dobay Beáta – Selye János Egyetem, Révkomárom  
Kállay Éva – Babeş-Bolyai Egyetem, Kolozsvár  
Krška Peter - Catholic University in Ruzomberok

**ISSN 2677-0105 (Nyomtatott)**

**ISSN 2498-6917 (Online)**

A kiadásért felelős  
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora  
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában  
Kiadóvezető: Nagy Andor  
Felelős szerkesztő: Kuser Judit  
Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely  
Megjelent: 2024-ben, 30 példányban

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben  
Felelős vezető: Kérészy László

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>TANULMÁNYOK</b> .....	5
<b>LACZKÓ ATTILA, GOMBOS ZOLTÁN, BOGÁR LILLA, TÓTH LÁSZLÓ, BENCZENLEITNER OTTÓ</b> Aszimmetriák felmérése és kiküszöbölése serdülőkorú kézilabdázó lányoknál.....	7
<b>MÁRTON LAURA</b> Észak-Amerikai profi kosárlabdacsapatok a társadalom szolgálatában .....	19
<b>BOGÁR LILLA, LACZKÓ ATTILA, GOMBOS ZOLTÁN, PETRA KATRICS, BENCZENLEITNER OTTÓ</b> A gimnasztika mozgásanyagának és az egyes koordinációs képességeknek a szintje napjaink iskolai testnevelésében .....	35
<b>KOVÁCS KATALIN</b> Sportjátékok oktatásának kérdései napjainkban. A konstruktív pedagógia lehetőségei a testnevelésórán .....	47
<b>HALLGATÓK ÉS OKTATÓK: FÓKUSZBAN A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖR</b> .....	71
<b>PÁSZTOR-HORVÁTH DÓRA, BOGNÁR JÓZSEF</b> A kognitív képességfejlesztés: az innovatív eszközök alkalmazása testnevelésórákon .....	73
<b>KOVÁCS MÁRK ISTVÁN, HORVÁTH CINTIA</b> Az amerikai sportok draftrendszerének beépítése az európai kézilabdázásban .....	93
<b>MAKKAI MÁTÉ, BOGNÁR JÓZSEF</b> A labdarúgás oktatásának eredményessége az általános iskola 8. évfolyamában .....	107
<b>OLDAL VIVIEN FRANCISKA, HORVÁTH CINTIA</b> A kajak-kenu sportág integrálása a testnevelésbe .....	127
<b>HEGYI DOMONKOS, RÉVÉSZ LÁSZLÓ</b> Az erőszakmentes kommunikáció megjelenése a síoktatás területén .....	141



# TANULMÁNYOK





LACZKÓ ATTILA<sup>1</sup>, GOMBOS ZOLTÁN<sup>1</sup>, BOGÁR LILLA<sup>2</sup>, TÓTH LÁSZLÓ<sup>2</sup>,  
BENCZENLEITNER OTTÓ<sup>3</sup>

## ASZIMMETRIÁK FELMÉRÉSE ÉS KIKÜSZÖBÖLÉSE SERDÜLŐKORÚ KÉZILABDÁZÓ LÁNYOKNÁL

## ASSESSING AND ELIMINATING ASYMMETRIES IN ADOLESCENT HANDBALL GIRLS

<sup>1</sup>*Budapest Jégkorong Akadémia*

<sup>2</sup>*Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem*

<sup>3</sup>*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

### Absztrakt

Kutatásunkban az aszimmetriák kiküszöbölésével foglalkoztunk a gyors erő kifejtés tükrében, I. osztályú serdülőkori kézilabdázó lányoknál. 13 személy vett részt a vizsgálatunkban, akiknek felmértük a térdhajlító, térdfeszítő, valamint a törzs rotációs izmainak az erő kifejtését. A felmérés után a jobb és bal végtag, valamint a jobb és bal oldal 10% fölötti eltérése esetében differenciált munkát írtunk elő, amit heti két alkalommal a kondicionáló edzés keretein belül a lányok végrehajtottak. A törzsrotáció, valamint a térdfeszítő felmérése esetében nem, míg a térdhajlító esetében szignifikáns különbség jelentkezett a jobb és bal láb között. Ezenkívül még kétszer mértük fel a kézilabdázókat, és az aktuális felmérés alapján alakítottuk a differenciálást. Mind a három izomcsoport esetében fokozatosan csökkent az aszimmetria felmérésről felmérésre, de a térdhajlító esetében végig szignifikáns különbség mutatkozott a két végtag között.

**Kulcsszavak:** *aszimmetria, sportoló lányok, fejlesztés*

### Abstract

In our research, we dealt with the elimination of asymmetries in the rapid force exertion. 13 people participated in our study among first-class adolescent handball girls, and we assessed the force of the knee flexors, knee extensors, and trunk rotation muscles. After

the survey, in the case of a deviation of more than 10% between the right and left limb and the right and left side, we performed differentiated work, which the girls performed twice a week as part of the conditioning training. In the case of trunk rotation and knee extensor assessment, there was no difference, while in the case of knee flexor, a significant difference appeared between the right and left leg. Apart from this, we assessed the handball players twice more and created the differentiation of the training based on the current survey. In the case of all three muscle groups, the asymmetry gradually decreased from assessment to assessment, but in the case of the knee flexors, a significant difference was shown between the two limbs throughout

**Keywords:** *asymmetry, female athletes, development*

## Bevezetés

A kézilabdázás a 20. század egyik legdinamikusabban fejlődő sportága. Az 1900-as évek elején történő megjelenésétől napjainkig óriási utat tett meg számos szempont tekintetében. Európában ma már az egyik legnézettebb sportág, amely az intenzitásának és az abból fakadó látványnak köszönheti népszerűségét. Az európai országok magasán uralták és uralják a nemzetközi megmérettetéseket. Az 1900-as évek első harmadától rendezett nemzetközi tornákon (olimpia, világbajnokság) eddig mindegyik alkalommal európai csapat diadalmaskodott úgy női, mint férfi vonalon egyaránt. Magyarország a világ elitjébe tartozik válogatott és klubszinten is kisebb nagyobb megszakításokkal az első időktől kezdődően. A kézilabda dinamikája, látványossága, intenzitása mögött nagy mennyiségű sportszakmai munka áll. Több összetevőnek kell tökéletesen működnie ahhoz, hogy egy kislány, ifjúsági vagy felnőtt csapat magas szinten tudjon teljesíteni a korosztály vagy csapat elvárásaihoz mérten. A kézilabdázás már egészen a legfiatalabb korosztályoktól komoly fizikai terhelést jelent az azt játszóknak részére, ezért a komoly technikai és taktikai felkészítés mellett a kondicionális felkészítésnek, valamint a komolyan megtervezett prevenciónak is óriási szerepe van.

A kézilabdázás aszimmetrikus, dominánsan fél oldallal végzett sportág, az azt űzők nagyon kis százaléka tud mindkét kézzel azonos szinten teljesíteni. A folyamatos unilaterális terhelés, a több tízezer felugrás és lövés, általában mindig ugyan azzal a lábbal és karral, közép- és hosszú távon a test izomfelépítését tekintve aszimmetriát okoz több izomcsoport tekintetében is. Ezekből fakadóan jobb esetben kisebb, de akár komolyabb sérülések, ortopédiai elváltozások és deformitások is keletkezhetnek, amelyek megnehezíthetik, rosszabb esetben ellehetetleníthetik a sportolók további pályafutását.

Az utóbbi években egyre fontosabb szerepet kap a prevenció az élsportban, legyen szó felnőtt szintű vagy utánpótláskorú csapatokról, versenyzőkről. A prevenció vagy más szóval megelőzés nagyon sokat hozzá tud adni a teljesítményhez, ugyanis egy-egy komolyabb sérülés hetekre, hónapokra ledönthet egy játékost a lábáról, ami a fizikai sérülésen kívül komoly lelki megterheléssel jár, és ami a csapat számára negatív hatással lehet az összteljesítményre. Kutatásunk célja, hogy felmérjük serdülőkorú leányokat a térdhajlító, térdfeszítő, valamint a törzs rotációs gyors erő kifejtésének szempontjából, és az eredmények alapján képet kapjunk az aszimmetriák mértékéről, a jobb és bal alsó végtag gyorserejének a különbségeiről. Feltérképezzük a különbséget a törzs rotációjának jobb és bal oldalra történő gyors erő kifejtésénél.

A motorikus képességek olyan fizikális vagy testi tulajdonságegyüttesek, melyek egy adott célra orientált mozgásos cselekvés végrehajtásának feltételei (*Bompa, Haff, 2009*). Ezek a tulajdonságok, képességek szorosan összefüggnek egymással, és valójában a teljes emberi személyiség alkotórészeiként foghatók fel (*Dubecz, 2009*). A kondicionális képességek a legpontosabban mérhető és leggyakrabban mért képességek, ezek ugyanis kiválóan jellemzik a szervezet aktuális teljesítőképességét vagy az abban lezajló adaptációs jelenségeket (*Meszler és mtsai., 2015*). A kézilabdázás korunk egyik legnépszerűbb, legélvezetesebb sportága. Emberek milliói játsszák szerte a világon, bölcsőjétől, Európától kezdve Afrikán keresztül Ázsiáig és Amerikáig (*Fekete, 2010; Kolodziej, 2013*). Napjaink kézilabdázása nemcsak hazánkban, de egész Európában az egyik legnépszerűbb és legdinamikusabb csapatsportág (*Horváth és mtsai., 2004*). A gyorsaságából fakadóan a sportolók folyamatosan gyors és nagy erő kifejtéseket adnak le, egy 50-60 perces mérkőzésen akár 30-50 percen keresztül, amelyhez a gyorsasági erőn kívül komoly állóképességi, valamint erő-állóképességi szintre is szükségük van (*Kvorning és mtsai., 2017*). A gyors erő az izomrendszernek az a képessége, hogy viszonylag nagy erő kifejtéssel hoz létre egy vagy több igen gyors izom-összehúzódat, elsősorban anaerob energianyerési tartományban az erőmaximum 70-80 százalékával (*Dubecz, 2009; Bartha, 2012; Balyi és mtsai., 2013*). A serdülőkorú kézilabdázó lányok esetében kiemelt szerepet kap a gyors erő fejlesztése a sportág mozgásanyagával, a kondicionális képességfejlesztő edzések keretein belül alkalmazható szerekkel, eszközökkel.

A folyamatosan fokozott fizikai teljesítménynek kitett játékosok körében megnőtt a száma a nem kontakt módon létrejövő sérüléseknek (EHF, 2011). Emiatt megemelkedt a fontossága a folyamatos, strukturált és hatékony sportág-, illetve pozícióspecifikus előszűréseknek, a prevenciónak, a rehabilitációnak, valamint a teljesítménytesztekkel mért motoros képességeknek. A futások több irányba is történhetnek: előre, oldalra, hátra. Az ugrások történhetnek, felfele, rézsútosan, egy lábról vagy két lábról. Dobás végrehajtható felugrásból, talajról helyből és talajról futásból (*Wagner és mtsai., 2011*).

A kézilabdázók a felugrásos lövéseik 2/3-át egylábás elrugaszzkodásból végzik, amely a felkészítő szakaszban a lendítőláb térdének fel- és oldalra húzásával jár egy időben, ehhez csatlakozik a törzsfordítás a lövő kar irányába úgy, hogy a lendítő kar válla a dobás irányába mutat, valamint a lövő kar hátra és felfele történő lendítése, a csukló kifordítása. A dobómozdulatot a felugrás legmagasabb pontján, a dobókézzel azonos láb hátra-lefelé irányuló rúgó mozgulata indítja meg, mely befordítja a csípőt a dobásirányba, kialakítva az ívhelyzetet. Az előremozgó csípő magával rántja a vállat, melyet a könyök, majd a csukló és végül az ujjak egymás utáni ostorcsapásszerű mozgulata követ (*Marczinka*, 2014). Az előbb leírt mozgásvégrehajtás következtében az elugró láb térdfeszítő izma, a lendítő láb csípőhajlító és térdhajlító izma, valamint a törzsrötátorok és ferde hasizmok terhelése a kiemelkedő (jobbkezes sportoló esetében a balra fordítás és ennek következtében a bal oldali törzsizmok terhelése a hangsúlyosabb). A testben és a terhelésben levő aszimmetriák az előbb említett unilaterális mozgásvégrehajtásban találhatók meg, ami a nagyszámú repetálásából adódik.

## **Anyag és módszer**

### ***Minta***

Vizsgálatunkban 13 serdülőkorú (14-15 éves) lány vett részt, akik a Magyar Kézilabda Szövetség által szervezett Leány Serdülő I. osztályban szerepelnek.

### ***Adatfelvétel***

Vizsgálati eszközök

Vizsgálatunkban a felméréshez és teljesítmény fejlesztéséhez a KEISER termékcsalád Triple Trainer, Leg Curl Air 300 és a Leg Press Air 250 gépeket vettük igénybe. A gépek rendelkeznek egy digitális kijelzővel, amelyen nyomon követhetjük a pillanatnyi mechanikai teljesítményt wattban kifejezve.

### ***Robbanékony erő felmérése***

A lányok első felmérése három Keiser gépen történt. A gyakorlatok teljesítményét felmértük jobb és bal lábbal, valamint jobb és bal oldalra fordítással. A gyakorlatok a következők voltak: lábtolás, térdhajlítás, törzsfordítás oldalra.

A felmérésnél a gyakorlatok esetében az ellenállást a kutatást megelőző 6 ismétléses tesztek eredményei alapján állapítottuk meg.

A térdfeszítő felméréséhez a Leg Press Air 250 gépen 50 kilogrammot, a térdhajlító felméréséhez a Leg Curl Air 300 gépen 10 kilogrammot, végül a törzs rotációs erejének felméréséhez a Triple Traineren 10 kilogrammot határoztunk meg.

A lányoknak addig kellett végezniük a gyakorlatokat, ameddig folyamatosan növekedett vagy tartani tudták a leadott teljesítményt, ez a lejegyzettek alapján maximum 11 ismétlés volt. A legerősebb ismétlés wattban kifejezett leadott teljesítménye került feljegyzésre és számított a kiindulópontnak. A 3 próba között elegendő pihenőt kaptak a lányok a regenerálódásra.

A felmérés után kiszámítottuk a jobb és bal oldal közötti eltéréseket.

Shirley Sahrman (2001) gyógytornász, rehabilitációs szakember kutatásai alapján 10%-os izomméret-differencia esetén már beavatkozásra van szükség úgy sportoló, mint átlagember szempontjából.

Az első felmérés után a 10%-os eltéréssel rendelkező vizsgálati személyeknek a kondicionáló edzés keretein belül (heti két alkalom), az alap feladatokon kívül, differenciált munka volt előírva. A kondicionáló edzések az esetek 100%-ában köredzés formájában zajlottak, a térdfeszítő, térdhajlító izmok, valamint a törzsrotátorok minden edzés alkalmával terhelésnek voltak kitéve mindenki számára, így nem okozott szervezési gondot a differenciálás beiktatása a rászorulóknak részére.

A második felmérés után levontuk a következtetést, majd a második ciklusban a differenciálást a második felmérés eredményei alapján állítottuk be.

A differenciálást +50% munkával határoztuk meg a gyengébb végtag vagy gyengébb oldal esetében úgy, hogy az még a gyorsuló fejlesztésének keretein belül történjen.

### ***Adatfeldolgozás***

Vizsgálatom során a kapott eredmények statisztikai feldolgozásához az SPSS 22.0 statisztikai programot használtam. A minta jellemzéséhez, az átlag- és szóráseredmények bemutatásához leíró statisztikát, a csoportok közötti különbségek feltárásához kétmintás T-próbát, a gyakorlatokon belüli felmérések közötti változások detektálásához ANOVA-t alkalmaztunk. A szignifikanciaszintet  $p < 0,05$  értékben határoztuk meg.

### **Eredmények**

#### ***A térdfeszítők gyorserejének aszimmetriája***

Az első felmérés után 4 vizsgálati személy esetében volt 10% fölötti eltérés, a második felmérés alkalmával 2, míg a harmadik felmérés esetében csupán egy vizsgálati személy esetében.

Az eredményeink kimutatták, hogy egyik felmérés esetében sincs szignifikáns különbség a jobb és bal térdfesztető gyorsereje között. Az adatok alapján azt találtuk, hogy felmérésről felmérésre folyamatosan csökken az eltérés a két láb között, de ez csak tendencia szintjén figyelhető meg (1. ábra).

		N	Mean	Std. Deviation	Min.	Max.	Sig. (p<0,05)
Első felmérés	Lábtolás Jobb	13	574.85	56.884	485	652	0.21
	Lábtolás Bal	13	610.00	81.338	491	732	
	Total	26	592.42	71.064	485	732	
Második felmérés	Lábtolás Jobb	12	646.17	80.381	532	769	0.77
	Lábtolás Bal	12	654.75	64.024	562	772	
	Total	24	650.46	71.202	532	772	
Harmadik felmérés	Lábtolás Jobb	13	665.46	69.251	578	790	0.82
	Lábtolás Bal	13	671.54	70.304	574	792	
	Total	26	668.50	68.440	574	792	

1. táblázat: Jobb és bal térdfesztető erejének különbsége

### A térdhajlítók gyorserejének aszimmetriája

A térdhajlítók aszimmetriáját felmérve születtek a legnagyobb eltérések, az első felmérés alkalmával átlagban 31,4%, a második alkalmával 26,6%, a harmadik alkalmával 27,7% volt az eltérés. Mindhárom felmérésnél, mindegyik vizsgálati személy a jobb láb térdhajlítójával adott le jelentősen nagyobb teljesítményt. Mind a három felmérésnél szignifikáns különbség van a jobb és a bal lábbal leadott teljesítmények között.

		N	Mean	Std. Deviation	Min.	Max.	Sig. (p<0,05)
Első felmérés	Lábhajlítás Jobb	13	265.15	32.840	206	331	0.000*
	Lábhajlítás Bal	13	184.46	24.899	143	224	
	Total	26	224.81	50.082	143	331	
Második felmérés	Lábhajlítás Jobb	12	315.58	29.113	283	362	0.000*
	Lábhajlítás Bal	12	232.17	21.527	197	263	
	Total	24	273.88	49.419	197	362	
Harmadik felmérés	Lábhajlítás Jobb	13	334.69	36.707	276	392	0.000*
	Lábhajlítás Bal	13	240.69	22.958	203	273	
	Total	26	287.69	56.543	203	392	

2. táblázat: Jobb és bal térdhajlító erejének különbsége

### A törzs rotációs gyorserejének aszimmetriája és kiküszöbölése

A törzs rotációs izmainak erejét felmérve megfigyelhető, hogy az első felmérés alkalmával két esetben, a második és harmadik felmérés alkalmával 1-1 esetben jelenik meg 10% feletti eltérés a vizsgálati alanyoknál. Az adatok feldolgozása után nem találtunk szignifikáns különbséget a jobb és bal oldalra történő fordítás között. Jelen esetben szintén az aszimmetriák mértékének a csökkenését találtuk, de szintén csak tendencia szintjén.

		N	Mean	Std. Deviation	Min.	Max.	Sig.
Első felmérés	Törzsfordítás jobbra	13	427.15	42.700	370	505	0.13
	Törzsfordítás balra	13	398.08	53.598	329	474	
	Total	26	412.62	49.739	329	505	
Második felmérés	Törzsfordítás jobbra	12	557.17	55.476	472	639	0.68
	Törzsfordítás balra	12	567.25	63.040	446	661	
	Total	24	562.21	58.301	446	661	
Harmadik felmérés	Törzsfordítás jobbra	10	634.40	79.971	485	762	0.80
	Törzsfordítás balra	10	642.80	69.376	533	776	
	Total	20	638.60	72.992	485	776	

3. táblázat: Jobb és bal törzsrótátor izmok erejének különbsége

## Megbeszélés

A sérülések megelőzésének első lépése a fizikai szűrővizsgálatok alkalmazása. Nemzetközileg is validált és komplex vizsgálati módszer a Functional Movement Screen (FMS), illetve a rendszerhez kapcsolódó Y Balance Test (YBT). Az FMS hét különböző funkcionális gyakorlatának elvégzésével meghatározható a sportoló izomzatának ereje, hajlékonysága, az ízületi mozgástartomány, a mobilitási és stabilitási képesség, a koordináció. Emellett definiálja a mozgásmintában az egyéni mozgáslimitációt és funkcionális aszimmetriát, amely az egyik legnagyobb rizikófaktorkkal rendelkező terület a nem kontakt sérülések tekintetében (Cook és mtsai., 2006).

Gray Cook fizioterapeuta megállapította, hogy minden ízületnek vagy ízületnek van egy fő funkciója, és ki van téve egy bizonyos, előre látható szintű működési zavarnak, emiatt minden ízületnek különböző edzésigénye van. A törzserő megteremtése elsődleges szempont a sérülésmegelőzés szempontjából, hiszen a kézilabdázónak a törzse állandó rotációnak van kitéve a folyamatos ütközés és a különféle gyors s olykor előre nem kalkulált irányváltások miatt. Az egymásra épülő gyakorlatok azt a célt hivatottak szolgálni, hogy az ilyen előre nem várt eseményekre legyen válasza, muníciója a törzsnek. Ma már lényeges



szempont a bemelegítés kapcsán a sérülésveszély minimalizálása, illetve ezzel egy időben a szervezet károsodásának elkerülése és a hatékonyabb edzés elősegítése (Verstegen, 2005).

Egy mérkőzés során a dobások 73-75%-a felugrásból történik, ezt követi a talajról futásból végrehajtott lövés (14-18%), majd végül a talajról történő lövés (7-10%), ami az esetek többségében büntetődobás és kis számban szabaddobás (Wagner és Müller 2008). Az erő kifejtés nagyságában jelen levő aszimmetriának is köszönhető a sportolók testarányainak eltérése, amely hosszú távon mozgásszervi problémákhoz, ortopédiai elváltozáshoz vezethet.

A 13 vizsgálati személy eredményeinek átlagával számolva az első felmérés után a három próbából csupán az egyik felmérése esetében jelentkezett szignifikáns különbség a jobb és bal végtag között, ez a lábhajlító gépen végzett térdhajlítás felmérésénél a térdhajlító gyorsereje esetében mutatkozott meg. A második és a harmadik felmérés során is szignifikáns kapcsolat mutatkozik.

A harmadik, vizsgálatzáró felmérés eredményei alapján még mindig mutatkozott szignifikáns különbség a jobb és a bal térdhajlító gyorsereje között.

A csapat egészségét figyelembe véve az aszimmetriák mértékét csökkenteni tudtuk mind a három izomcsoport esetében, amit heti 4-5 labdás edzés mellett két kondicionáló edzéssel értük el. A témával kapcsolatos szakirodalmi hiány ellenére sikerült egy olyan programot kidolgozni a csapat stábjával együtt, amely hasznos lehet a továbbiakban is az egyesület számára és minden más kézilabdaedző számára. A viszonylag alacsony számú vizsgálati személy ellenére sikerült egy reprezentatív vizsgálatot lefolytatni egy serdülő leány-kézilabdacsapattal.

Fontosnak tartjuk ezt a jellegű felmérést a prevenció szempontjából, ajánlani tudjuk minden edző számára, akinek van lehetősége és eszköze, legyen az sportjátékban, esetleg egyéni sportban dolgozó szakember. A felmérés és a differenciálás kidolgozása könnyedén beilleszthető a kondicionális edzésbe. Fontos tudatosítani a sportolókkal az ilyen jellegű program célját, hogy még nagyobb figyelmet tanúsítsanak a felmérések és edzések során, hogy a lehető legtisztább képet kaphassa az edző, esetleg gyógytornász az aktuális állapotról.

## Felhasznált szakirodalom

Balyi, I., Way, R., Higgs, C. (2013). Long term athlete development, *Human Kinetics*, USA.

<https://doi.org/10.5040/9781492596318>

Bartha Csaba (2012). *Az edzés elmélet és módszertana, segédanyag*, Testnevelési Egyetem, Budapest.

Bompa T., Haff G. (2009). Periodization, 5th Edition, Theory and methodology of training, *Human Kinetics*.

<https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001927>

- Boyle, M. (2014). *Funkcionális edzés mesterfokon*, Jaffa Kiadó, Budapest.
- Cook E. (2004). *Athletic Body Balance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cook G, Burton L, Hogenboom B. (2006). *Pre-participation screening: The use of fundamental movements as an assessment of function* - Part 2. NAJSPT. 1:132–139.
- Cook G, Burton L, Hogenboom B. (2006). *The use of fundamental movements as an assessment of function* - Part 1. NAJSPT. 1:62–72.
- Dubecz J. (2009). *Általános edzésmélet és módszertan*, Jegyzet a középfokú edzőképzés részére, Budapest.
- Fekete B. (2010). *A kézilabdázás technikája*, Dialog Campus Kiadó, Budapest.
- Frenkl R. (1977). *Sportélettan*, Sport, Budapest.
- Harsányi L. (2003). *A fiatalkori erőfejlesztés*. Magyar Edző 2. 33–40.
- Horváth J., Juhász I., Mocsai L. és Németh A. (2004). *Kézilabda*, Papirusz Duola Kiadó, Budapest.
- Jones CJ., Rikli RE. (2002). *Measuring functional fitness of older adults*. *The Journal on Active Aging*, 24–30.
- Kolodziej, C. (2013). *Kézilabdázás*, Cser Kiadó, Budapest.
- Kvorning, T., Hannsen, M., Jennsen, K. (2017). Strength and conditioning training by the Danish national handball team before an olympic tournament, *The journal of strength and conditioning research*, (31) 7, 1759–1765.
- Marczinka Z. (2013). *Kézilabdázás*, TRIO Kiadó, Budapest.
- Miltényi M. (2008). *A sportmozgások anatómiai alapjai I.*, TF, Budapest.
- Nádori L., Derzsy B., Fábíán Gy., Ozsváth K., Rigler E., Zsidegh M. (1998). *Sportképességek mérése*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Pavlik G. (2013). *Élettan – Sportélettan*, Medicina Könyvkiadó, Budapest
- Rimmer, E., Sleivert, G. (2000). Effects of a plyometrics intervention program on sprint performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 14: 295–301.  
<https://doi.org/10.1519/00124278-200008000-00009>
- Rosner B. (2000). *Fundamentals of Biostatistics*. 5th ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Saez-Saez de Villareal, E., Requena, B., Newton, B. (2010). Does plyometric training improve strength performance? A meta-analysis, *Journal of Strength and Conditioning Research* 13: 513–522.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2009.08.005>
- Sharman, S. (2001). *Diagnosis and Treatment of Movement Impairment Syndromes*, Mosby.
- Schmikli S. L., Vries W. R., Inklaar H., Backx, F. (2011). Injury prevention target groups in soccer: injury characteristics and incidence rates in male junior and senior players. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14: 199–203.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2010.10.688>

- Verstegen, M. (2005). *Core performance*, Rodale Publisher, USA.
- Wagner H., Müller E. (2008). Motor learning of complex movements. The effects of applied training methods (differential and variable training) to the quality parameters (ball velocity, accuracy and kinematics) of a handball throw. *Sports Biomechanics* 1, 54–71. <https://doi.org/10.1080/14763140701689822>
- Wagner, H., Pfusterschmied J., von Duvillard, S., Müller E. (2011). Performance and kinematics of various throwing techniques in team-handball, *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 73–80.
- Willson J. D., Dougherty C. P., Ireland M., L., Davis I. M. (2005). Core Stability and Its Relationship to Lower Extremity Function and Injury. *Journal of American Academy of Orthopaedic Surgeon*, 13: 316–325. <https://doi.org/10.5435/00124635-200509000-00005>

Levelező szerző:

Attila Laczkó

e-mail: [laczko.attila993@gmail.com](mailto:laczko.attila993@gmail.com)



MÁRTON LAURA

---

## ÉSZAK-AMERIKAI PROFI KOSÁRLABDACSPATOK A TÁRSADALOM SZOLGÁLATÁBAN

### NORTH AMERICAN PROFESSIONAL BASKETBALL TEAMS SERVING SOCIETY

*Debreceni Egyetem  
Budapest Jégkorong Akadémia*

#### **Absztrakt**

Napjainkban egyre jelentősebb kutatási terület a sportszektor területén a sportvállalatok, sportszervezetek Corporate Social Responsibility (CSR) tevékenységeinek, vagyis a felelős magatartásuknak a vizsgálata. Jelen tanulmány célja, hogy ismertesse a National Basketball Association (NBA) és az itt jelen lévő sportszervezetek társadalmat szolgáló CSR-intézkedéseit, különös tekintettel a Boston Celtics, a Cleveland Cavaliers, a Dallas Mavericks és a Golden State Warriors csapatokra.

A kutatási kérdéseim megválaszolásához másodlagos adatforráson nyugvó komparatív elemzést alkalmaztam. Megvizsgáltam az NBA által közölt éves társadalmi jelentéseket („NBA Social Impact Report”), a csapatok weboldalain publikált társadalmi intézkedéseket, illetve a sportszervezetekhez kapcsolódó kutatási eredményeket dolgoztam fel.

Nemzetközi szakirodalmak alapján kidolgozott értékelési rendszer és 4 fő pont segítségével választottam ki a vizsgálatba bevont csapatokat, melyek élen járnak a kutatott témában, és esettanulmányok segítségével olyan jógyakorlatokat mutathatok be, melyek követendő példaként szolgálhatnak a hazai sportszektor szereplői számára.

**Kulcsszavak:** *CSR, fenntarthatóság, társadalmi CSR, NBA*

## Abstract

Nowadays, an increasingly important area of research in the field of sport is the examination of Corporate Social Responsibility (CSR) activities, i.e. the responsible behaviour of sports companies and sports organizations. The purpose of this study is to describe the CSR activities of the National Basketball Association (NBA) and the sports organisations present in the NBA, with main focus on the Boston Celtics, Cleveland Cavaliers, Dallas Mavericks and Golden State Warriors.

To answer my research questions, I used comparative analysis based on secondary data sources. I examined the NBA's annual Social Impact reports, social measures published on teams' websites and research findings related to these sports organisations.

Using an evaluation system based on international literature and 4 main points, I have selected the teams included in the study, which are the forefront of the researched topic and, with the help of case studies, I can present good practises that can serve as examples for the domestic sports sector.

**Key words:** *CSR, Sustainability, Social CSR, NBA*

## Bevezetés

A Corporate Social Responsibility (CSR), vagyis a vállalati társadalmi felelősségvállaláshoz kapcsolódó tevékenységek a 20. század felétől kezdtek felerősödni. Ekkor a tudományos élet szereplői, valamint a pénzügyi szakemberek kutatni kezdték a társadalom és a gazdaság közötti összefüggéseket, kapcsolódási területeket. Az előző század végére a felelős vállalati eszme egyre több helyen jelent meg, s a köztudatban egyre számottevően volt jelen. Napjainkban a nagyvállalatok életében a CSR külön stratégiaként szerepel, ezen tevékenységeknek külön felelőseik vannak, vagy még jobb esetben munkacsoport dolgozik a feladatokon, melyekhez külön anyagi forrás csoportosul.

Több szakirodalomban találunk különböző meghatározásokat a társadalmi felelősségvállalás fogalmával kapcsolatban, azonban a mai napig nincs egyetlen, általánosan elfogadott definíció. A különféle meghatározások egységesek abban a tekintetben, hogy az üzleti életben kell megteremteni az egységes arányt a társadalmi elvárások és a gazdasági érdekeltségek között. A célok kitűzésénél figyelembe kell venni és egyensúlyba kell hozni az erkölcsi alapokon nyugvó kiegészítő célokat is, melyek hozzájárul a „felelős” vagy „értékalapú” vállalat kialakításához (Ráthonyi et al., 2019). Szlávik vélekedése értelmében a felelős vállalati működésben a környezeti és a társadalmi aspektusokat a gyakorlatba, valamint az érintettekkel való

kapcsolatba szükséges beágyazni, a szervezet értékrendjébe és célrendszerébe is elengedhetetlen fontosságú beépíteni (Szlávik, 2009). Blombäck és Wigren (2009) úgy véli, hogy a vállalatok CSR iránti elkötelezettsége a vállalat operatív tevékenységeire összpontosul. Ide sorolható például a környezetet tiszteletben tartó intézkedések bevezetése vagy a helyi szereplőkkel való jó munkakapcsolatok fenntartása (Kechiche, Soparnot, 2012). Többnyire az Európai Bizottság 2001-es és 2011-es definícióját ismerjük el. A 2011-es definíció értelmezésében a CSR-tevékenységek „a vállalkozásoknak a társadalomra gyakorolt hatásaiért vállalt felelőssége”. (EC, 2011, 6. o.)

A CSR-ról összességében kijelenthető, miszerint távlati célokat fogalmaz meg, értéket hoz létre és értéket óv (Nagy et al., 2012).

### ***A sport és a CSR kapcsolata***

A kutatók a sportra sokszor jelentős társadalmi intézményként hivatkoznak, mind a társadalomra gyakorolt gazdasági, mind társadalmi hatások szempontjából (Godfrey, 2009). A sport hidat képez a gazdasági és társadalmi hiányosságok között, lehetőséget teremt az életminőség javítására, és ösztönzést adhat a nagy, nyereséges vállalatoknak ahhoz, hogy megosszák jólétüket (Smith, Westerbeek, 2007).

Emiatt manapság kiemelt figyelmet kapó kutatási témakörre vált a sportszektor felelős magatartásának a tanulmányozása (Scheinbaum, Lacey, 2015). Ez a nagyfokú láthatóság a sport szerves és egyedülálló jellemzője, amely nemcsak jelentős médiafigyelemben részesül, és sok ember életében kiemelkedő szerepet játszik, hanem a közönség és a résztvevők erős érzelmi elkötelezettségét is kiváltja (Close et al., 2006). A sport a társadalom, a gazdaság és a kultúra szerves része nemzetközi szinten, de nemzeti, regionális és helyi szinten is fontos (Jarvie, 2013). A hivatásos sportszervezetek évtizedek óta aktívan részt vesznek közösségi kezdeményezésekben a sportolók kórházi gyermeklátogatásaitól kezdve a csapatok egészséges életmódot népszerűsítő programjaiig (Extejt, 2004).

A CSR-tevékenységeket két kategóriába soroljuk, ezek a környezeti és társadalmi tevékenységek. Szlávik szerint a vállalatok stratégiájába mindkét csoportot integrálni szükséges (Ráthonyi-Ódor et al., 2020).

### ***Társadalmi központú CSR-tevékenységek a sportszektorban***

Nilsson leírása alapján a sportszervezetek társadalmi központú CSR-tevékenységeit 4 nagy csoportba soroljuk (Nilsson, 2018).

Ezek a következők:

– Oktatási programok:

Az oktatási programok csoportjába sorolhatunk minden olyan tevékenységet, amely előmozdítja a sportszervezeten belül lévő egyének tanulását. Ez jellemzően oktatási együttműködéseknek jelent, például: egyetemi campusok nyitását, középiskolai együttműködéseknek, a sportszervezet munkavállalóinak továbbképzéseit.

– Sport/egészségügyi programok:

Azon programokat, előadásokat sorolhatjuk ide, amelyek a sportolásra buzdítják a munkavállalókat, illetve a játékosok egészségi állapotát javítják. Lehet ez egy közös vállalati futás vagy dietetikus előadása stb.

– Társadalmi/kulturális programok:

A sport mellett fontos időt szánni a társadalmi, kulturális tevékenységekre is. Magyarországon például a Mező Ferenc Programon keresztül az élsportolók eljuthatnak színházi előadásokra, múzeumlátogatásokra, amit a sportszervezet támogat.

– Jótékonyági programok:

A társadalmi szempontú CSR-tevékenységek leggyakoribb formája a jótékonyági programok, események szervezése. Ezeken belül gondolhatunk egy játékos mezének árverésére, amelynek összegét felajánlja a klub a rászorulóknak, vagy egy iskola épületének renoválásában való segédkezés, kórházlátogatás stb.

Ezek alapján elmondható, hogy a sport és a CSR kapcsolata igen erős, rendkívül sok ponton találkozik. Éppen ezért fordítanak a nagy sportvállalatok kiemelt figyelmet a társadalmi tevékenységekre.

***Az NBA társadalmi CSR programja:***

Az NBA (National Basketball Association) 2005-ben indította az „**NBA CARES**” (NBA Törődik) nevű globális társadalmi felelősségvállalási programját, amely az NBA küldetését teljesíti azáltal, hogy fontos társadalmi kérdésekkel foglalkozik. Nemzetközileg elismert ifjúságsegítő szervezetekkel együttműködve az NBA már több mint 6,2 millió órát fordított



a fiatalok megsegítésére, és 2041 olyan hely létrehozásában vett részt, ahol gyermekek és családok lakni tudnak, tanulhatnak vagy kosárlabdát játszhatnak (NBA, 2022).

Az NBA CARES keretein belül a liga által vezérelt kulcsfontosságú platformok és programok:

1. A **„Hoops for Troops”** a liga programja, amely elkötelezett a katonai szolgálat iránt, az aktív és nyugállományú katonák és családtagjaik tiszteletére rendezik a programokat. Az Amerikai Védelmi Minisztériummal együttműködésben a Hoops for Troops közösségi rendezvényeket, kosárlabda-klinikákat és különleges élményeket biztosít a katonáknak (Hoops For Troops, 2022).
2. Az **„NBA Cares Community Assist Award”**, vagyis a közösségi segítségnyújtás díj, amelyet minden hónapban kiosztanak egy játékosnak az alapszakasz-mérkőzések során, aki a legjobban bizonyítja azt a szenvedélyt, amit a liga és az NBA-játékosok is képviselnek a közösségüknek való adakozásuk során (NBA Cares Community Assist Award, 2022).
3. Az **„NBA Employee Volunteer Program”** fejleszti és ápolja a kapcsolatokat a kollégákkal, miközben segíti a helyi közösségeket. Az elmúlt évben az NBA alkalmazottai az önkéntes programok keretében több mint 60 eseményen vettek részt (NBA Employee Volunteer Program, 2022).
4. Az **„NBA FIT”** a liga átfogó egészségügyi és wellness platformja, amely ösztönzi a fizikai és mentális jólétet minden korosztály számára (NBA Fit, 2022).
5. A **„Season of Giving”** részeként az NBA, valamint csapatai és játékosai több száz gyakorlati eseményt szerveznek országsszerte, amelyek során ezrek ünnepeit teszik szebbé gyermekek és családok számára (NBA Season Of Giving, 2022).

Egyéb NBA által szervezett társadalmi tevékenységek:

### ***NBA ALL-STAR:***

1951 óta rendezik meg az NBA All-Star eseményeket. Az első All-Star rendezvénynek a kosárlabda templomaként is emlegetett Boston Garden adott otthont. A gála lehetőséget biztosít a kosárlabda sport megünneplésére, és alkalmat ad arra, hogy örökséget hagyjon hátra.

Az NBA All-Star 2022-ben Clevelandben került megrendezésre. A többnapos esemény alatt az NBA-család együttműködött a kulcsfontosságú közösségi partnerekkel a régióban, hogy különböző társadalmi eseményeknek adjanak otthont, és támogassák több mint 3 millió dollárral a Greater Cleveland területet és a HBCU-közösséget.

Az esemény ideje alatt felavatták a 2000. NBA Cares Élj, tanulj és játssz központot a Cudell Recreation Centerben.

A rendezvény házigazdája volt a 14. éves NBA Cares Day of Service, amelyen a résztvevők 1500 ebédet és 4 000 használt könyvet adományoztak a helyi gyerekeknek.

Közel 1 000 000 dollárral járultak hozzá a Kent State University I. Promise Scholars Programhoz és a Greater Cleveland élelmiszerbankhoz.

Önkéntesekkel bátorították az embereket a COVID-19 oltásra vagy az emlékeztető oltásra (NBA All-Star, 2023).

### ***NBA Finals Legacy Project:***

2005 óta minden évben az NBA-döntő keretében az NBA megünnepeli a Live, Learn or Play (Élj, tanulj vagy játssz) helyszínt a döntő egyes városaiban.

Az elmúlt szezonban az NBA a következő partnerekkel működött együtt: Golden State Warriors és a Boston Celtics, mely szervezetek segítségével átalakítottak egy művészeti termet a középiskolások számára (NBA Finals Legacy Project, 2022).

### ***NBA Draft Engagement:***

A 2022-ES NBA DRAFT alkalmával a játékosjelöltek részt vettek egy helyi középiskolai ballagáson, valamint a Jr. NBA Skills országos döntőjén (NBA Draft Engagement, 2022).

### ***75th Anniversary Legacy Project:***

Az NBA 75. születésnapjának megünnepélése alkalmából az NBA és mind a 30 csapata, valamint regionális irodái elkötelezték magukat az új Live, Learn or Play program mellett a 2021–22-es évadban. Az NBA-szezon során összesen több mint 100 új közösségi teret építettek a gyerekek és családok számára (75th Anniversary Legacy Project, 2022).

### ***Advancing Social Justice:***

A társadalmi igazságosság előmozdítását szeretnék vele elérni. Az NBA, a csapatok és a játékosok már régóta támogatják a társadalmi igazságosságot. A sokszínűség, az egyenlőség és a befogadás értékeit, amelyek ma a ligát irányítják, a legnehezebb körülmények között dolgozó korai úttörők alakították ki – olyan fekete játékosok és edzők, mint Earl Lloyd, Chuck Cooper, Sweetwater Clifton és Harold Hunter, akik 1950-ben áttörték az NBA színelőjátékát. Az NBA-család elkötelezett a közös fellépés mellett az NBA Alapítvány, a Nemzeti Kosárlabda Társadalmi Igazságügyi Koalíció, a nagyobb polgári szerepvállalás előmozdítása érdekében, a gazdasági szerepvállalás elősegítése, valamint a történelmi fekete főiskolák és egyetemek (HBCU) segítése révén (Advancing Social Justice, 2022).

***NBA Foundation:***

A 2020 augusztusában alapított NBA Alapítvány a liga első jótékonyági alapítványa. Az Egyesült Államokban és Kanadában a fekete fiatalok gazdasági lehetőségeit segíti elő. A 30 NBA-csapat tulajdonosa 10 év alatt 300 millió dollárral járult hozzá a kezdeti finanszírozáshoz, és eddig az alapítvány több mint 33 millió dolláros támogatást nyújtott 118 nonprofit szervezetnek (NBA Foundation, 2022).

***NBA HBCU Fellowship:***

Az NBA 1987 óta támogatja a történelmileg fekete főiskolákat (HBCU). 2014-ben a liga létrehozta a David J. Stern Sports ösztöndíjat, hogy a tehetséges és ígéretes diákoknak lehetőséget adjon a sportmenedzsmenttel kapcsolatos tanulmányaik folytatására (NBA HBCU Fellowship, 2022).

***NBA LEGALZOOM:***

Az NBA elkötelezett a gazdasági befogadás mellett, és összpontosít a nők, a kisebbségek, a veteránok és egyéb sokszínű közösségek tulajdonában lévő vállalkozásokra. Többek között ilyen programjaik: NBA x LegalZoom Fast Break, amely a kisvállalkozások megsegítésére irányul, vagy a „Rule of One” szabálya, amely biztosítja, hogy minden egyes ajánlatnak tartalmaznia kell legalább egy sokszínű beszállítót (NBA Legalzoom, 2022).

Jelen tanulmány célja, hogy ismertesse a National Basketball Association (NBA) és az itt jelen lévő sportszervezetek társadalmat szolgáló CSR-intézkedéseit, különös tekintettel a Boston Celtics, Cleveland Cavaliers, Dallas Mavericks és a Golden State Warriors csapatokra.

**Anyag és módszerek**

Hogy választ kapjak kutatási kérdéseimre, másodlagos adatforráson nyugvó komparatív elemzést alkalmaztam. Az NBA-nél megvizsgáltam a rendelkezésre álló jelentéseket és azok társadalmi CSR-tevékenységről szóló információit, a csapatok weboldalain közölt információkat, a csapatokhoz kapcsolódó kutatási eredményeket.

Ezt követően nemzetközi szakirodalmak alapján kidolgozott értékelési rendszer segítségével választottam ki azt a 4 csapatot (Boston Celtics, Cleveland Cavaliers, Dallas Mavericks és a Golden State Warriors), melyek élen járnak a vizsgált témában, és esettanulmányok segítségével olyan jogyakorlatokat mutathatok be, melyek követendő példaként szolgálhatnak a sportszektor szereplői számára.

## Eredmények

A kutatásomat a korábban leírt nemzetközi szakirodalmak alapján kidolgozott értékelési rendszer segítségével végeztem el. Fontos szempont volt a csapatok kiválasztásánál a társadalmi CSR-tevékenységek 4 csoportja (oktatási programok, sport/egészségügyi programok, kulturális programok és jótékonyági programok).

A kiválasztott 4 csapat élen jár a társadalmi tevékenységekben. A következőkben szeretnék leírni jógyakorlatokat, amelyek például szolgálhatnak a sportszektor képviselői számára.

### Boston Celtics:

#### A. Oktatási programja:

- Pursuing Pathways: fekete és barna diákok tanulmányait segítik elő.
- Empowering Communities: az NBA All Star-játékosok meglátogatják az iskolákat, ahol előadásokat tartanak az iskola fontosságáról a diákoknak, pozitív élményeket mesélnek. A Celtics sportszervezet pedig anyagi forrást biztosít az iskoláknak a pozitív iskolai légkör kialakításához.

#### B. Sport/egészségügyi programja:

- Spread the Health: az egészségügyi különbségek aránytalan kiemelése hatással van a fekete és barna közösségekre. Ennek kiegyenlítéséhez anyagi forrást biztosít a sportvállalat.
- Fit to Win: a gyermekkori elhízás elleni küzdelem a fizikai erőnlét és táplálkozás biztosítása érdekében programokat szerveznek egész New Englandben.

#### C. Társadalmi/kulturális programja:

- Spooktacular Halloween: minden Halloween alkalmával a szurkolókkal találkoznak a játékosok, beöltözve fotókat készítenek velük.
- Celtics Dancer for a Day: a Celtics időkerései alkalmával táncos csoport lép fel a mérkőzéseken. Ezen a napon őket ünneplik a játékosok.

#### D. Jótékonyági programja:

- Gym Renovation Project: a program keretében iskolák edzőtermeit újítják fel, amihez anyagi támogatást nyújt a sportvállalat.

- Children Hospital Visit: minden karácsonykor a játékosok meglátogatják a kórházakban a beteg gyerekeket, és ajándékokkal árasztják el őket, hogy szebbé tegyék az ünnepet számukra.  
(Boston Celtics, 2022)

### **Cleveland Cavaliers:**

#### **A. Oktatási programja:**

- Read to Achieve: Az olvasás fontosságára hívja fel a figyelmet, és olvasási csoportokat koordinál, megtanítja olvasni a gyerekeket.
- Cavs Mobile Book Fair: új könyvekkel támogatják a rászoruló családokat, gyerekeket.
- Head of the Class: felismeri a keményen dolgozó tanárokat, akiket kiemelnek, és támogatják őket.
- NBA Math Hoops: a programon keresztül a matematika fontosságára hívják fel a figyelmet a gyerekek körében.
- Youth Academy: nyári táborokban tanítják a gyerekeket, illetve a kosárlabdázás alapjait mutatják meg nekik 7–16 éves kor között.

#### **B. Sport/egészségügyi programja:**

- Health and Wellness: az edzők és a játékosok gyakran tartanak átmozgató edzéseket a gyerekeknek, vagy leülnek velük beszélni az egészséges életmódról, az egészséges táplálkozás fontosságáról.
- Gym Class Takeovers: a program keretein belül a Cavaliers-játékosok tartanak 1-1 órát, amikor az óvodás és alsó tagozatos gyerekeknek tartanak tornaórát, illetve megtanítják őket a kosárlabdázás alapjaira.

#### **C. Társadalmi/kulturális programja:**

- Noche Latina: a spanyol örökség éjszakája, amelyen a latin-amerikai örökséget ünneplik.
- Black Heritage Celebration: 18. éve rendezik meg, melynek keretén belül a Black History, vagyis a fekete történelem eseményeire emlékeznek.
- Women's History Celebration: minden évben a nemzetközi nőnapon tartják meg az eseményt, megünneplik a női kosárlabdázás történelmét.
- Jewish Heritage Celebration: ezen az estén a zsidók örökségét ünneplik.

**D. Jótékonyági programja:**

- Főiskolai ösztöndíjakat adnak a kiemelkedő sportolók számára.
- Középiskolai kosárlabdapályákat újítanak fel.
- Minden „zsákolás” és minden kosár egy mérkőzésen 10-10 dollár adománnyal ér fel, ami a 2021–22-es szezonban összesen 501 zsákolás és 201 kosár volt, így több mint 7000 dollárt adományoztak Észak-Ohio szerte.  
(Cleveland Cavaliers, 2022)

**Dallas Mavericks:****A. Oktatási programja:**

- Adopt a School: a több éve sikeresen működő program lehetővé teszi a franchise számára, hogy támogassa a diákokat és tanárokat azáltal, hogy erőforrást biztosít számukra a sikeres tanárok eléréséhez.
- Comics for Grades: minden Mavericks-szurkolónak, aki jó átlagot ért el az iskolai tanévben, ingyen biztosítanak képregényeket.
- Mavs Learning Assist: online cikkeket, játékos feladatokat találhatnak szülők minden gyermek korosztály számára, így játékosan tudják őket otthon tanítani.

**B. Sport/egészségügyi programja:**

- Akadémia: az általános iskolások számára akadémiai programot indítanak, ahol edzéseket tartanak a gyerekeknek.
- Mentorprogram: lehet jelentkezni mentornak, ennek keretén belül a mentorok egy Mavericks-szurkolót kapnak „diáknak”, és egyengetik lelki, fizikai állapotát.
- MAVSFIT: ez egy egészségüghöz köthető, 8 lépésből álló játékos kihívás a szurkolók részére. (1. Fogyasszon változatos ételeket, különösen gyümölcsöt és zöldséget! 2. Víz és tejet igyon! 3. Kevesebbet nézze a monitort, a telefon képernyőjét! 4. Hallgasson a testére! 5. Legyen aktív, és végezzen testmozgást! 6. Legyen kiegyensúlyozott életvitellel! 7. Építsen maga köré támogató csoportot! 8. Aludjon eleget!)

**C. Társadalmi/kulturális programja:**

- Seats for Soldiers: idén a 16. ilyen társadalmi eseményen köszöntik a férfi és női katonákat, és köszönik meg szolgálatukat Amerikáért.
- 2021-ben a NBA által indított Hoops for Troops mozgalomnak adott otthont.

D. Jótékonyági programja:

- Kosárlabda-edzőtáborokat szponzorálnak játékosokkal és edzőkkel karöltve.
- Business Development: pénzügyi és más erőforrásokat biztosítanak a Dallas Black Chambers of Commerce, a Dallas Regional Chamber's Diversity és más programoknak, valamint a feketék által üzemeltetett vállalkozásoknak.  
(Dallas Mavericks, 2022)

**Golden State Warriors:**

A. Oktatási programja:

- Basketball Decoded: oktatási és pénzügyi támogatást nyújtanak a fekete és barna tanulók számára a kosárlabda és a technológia találkozási pontjain.
- Read to Achieve Reading Rally: ez a program rávilágít az olvasás fontosságára az óvodás és kisiskolás gyermekek körében.
- Learning Without Limits: a fiatalok számára a Bay Area környéken a STEM-hez (science, technology, engineering, math) kapcsolódó oktatást biztosítanak.

B. Sport/egészségügyi programja:

- Thrive City Farmers Market On Wheels: alapvető egészségügyi program, amely élelmiszer-biztonsági támogatást nyújt a szegényebb rétegek számára.

C. Társadalmi/kulturális programja:

- BHM Popup Bookstore: ezt a programot a fekete történelem hónapjának megünneplésére indították el. Egy plázában felállított, több standból álló részen a Marcus Books, amely Amerika legrégebbi, feketék tulajdonában lévő könyvesboltja, biztosította a könyveket a fiatalok számára, melyek a fekete írók alkotásai, és a feketék életét mutatják be.
- Peaceful Warriors: mentális program a diákok számára. Kreativitással szeretnék önkifejezésre ösztönözni az fiatalokat a mentális jólétük eléréséért.

D. Jótékonyági programja:

- Swishes for Dishes: minden pont, amit a Warriors szerez, 100 adag ételt jelent. Ezeket élelmiszerbankokban helyezik el, majd kiosztják a rászorulóknak között.
- Over 90 Refurbished Courts: több mint 90 utcai kosárlabdapályát újítottak fel Bay Area környékén.

- Hoops for kids: minden 3 pontos dobás után a Warriors 500 dollárt adományoz azon jótékonyági szervezetek számára, amelyek a gyermekek jobb lehetőségein és megélhetésük fejlesztésén dolgoznak.  
(Golden State Warriors, 2022)

## Megbeszélés

Mindent összevetve kijelenthető, hogy az NBA és a ligában szereplő franchise sportszervezetek is példamutató társadalmi szempontú CSR-tevékenységeket folytatnak. A kutatásban szereplő sportvállalatok élen járnak a társadalom megsegítésében, és célzottan követik az NBA társadalmi tevékenységeivel kapcsolatban felállított elveket. Az NBA a szakirodalmak alapján felállított 4 pontot szorosan követi, ehhez éves társadalmi jelentéseket is írnak, csoportokba szedve az éves tevékenységeiket, ami jól átláthatóvá teszi sokszínű intézkedéseiket. Alapvető feladatuknak érzik a társadalom megsegítését, amelyhez nemcsak anyagi finanszírozást nyújtanak, hanem a társadalom megmozdításával, újabb szurkolók bevonásával próbálják a rászorulókat is segíteni, tanítani. A tanulmányban említett négy professzionális amerikai kosárlabdacsapat az NBA-n belül is kiemelkedő társadalmi CSR-tevékenységet végez. Az oktatási programoknál a Cleveland a legkiemelkedőbb, ahol 5 fontos program teljesítésén dolgoznak a mindennapokban. A legjelentősebb ezek között is a „Read to Active”, ahol az olvasás fontosságára hívják fel a figyelmet a gyermekek körében. A sport/egészségügyi programoknál a Dallas Mavericks a legaktívabb, ők ugyanis a szurkolók bevonásával olyan programokat hirdetnek, amelyek a világ minden táján elvégezhetőek. A társadalmi/kulturális programok tekintetében a Cleveland Cavaliers példamutató, ők minden közösséget megszólítanak, és különböző tematikájú esteket tartanak (Noche Latina, Jewish Heritage). A jótékonyági programok fő képviselője a Golden State Warriors. Kutatásaim alátámasztották, miszerint a San Franciscó-i sportszervezet adta a legnagyobb finansziális támogatást az ilyen jellegű eseményekhez.

Azért esett a választásom a fenti kutatási területre, mert az NBA híres a társadalmi tevékenységeiről, így szerettem volna a közönség elé tárni ezen kötelességvállalásokat. Ahogy a témában elmerültem, csupa olyan programmal találkoztam, amelyet nemcsak Amerikában lehet végezni, hanem online vagy akár a természetben is.

Véleményem szerint az NBA CSR programjai kivételesek, amelyek jógyakorlatként szolgálhatnak a hazai sportszervezetek számára. A társadalom megsegítése most már „alapvető feladat” egy vállalat számára, remélhetőleg a hazai sportszervezetek is hamarosan beillesztik ezeket a példákat. Fontos lenne arra figyelni, hogy a klubok ne csak az ünnepek



alkalmával segítsenek, illetve az NBA példái között találhatóak olyanok is, amelyek minimális költséggel kivitelezhetőek.

### **Felhasznált szakirodalom:**

- Blombäck, Anna; Wigren, Caroline CHALLENGING THE IMPORTANCE OF SIZE AS DETERMINANT FOR CSR ACTIVITIES, 2009, *Management of Environmental Quality*, 20(3), pp. 255–270.  
<https://doi.org/10.1108/14777830910950658>
- Close, Angelina, G.; Finney, R., Zachary; Lacey, Russell, Z.; Sneath, Julie, Z. Engagin (2006). The consumer through event marketing: linking attendees with the sponsor, community, and brand. *Journal of Advertising Research*, Volume 46 Issue 4, pp. 420–433.  
<https://doi.org/10.2501/S0021849906060430>
- Extejt, Marian (2004). PHILANTHROPY AND PROFESSIONAL SPORT TEAMS. *International Journal of Sport Management*, Volume 5, 215–228.
- Godfrey, Paul (2009). CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY. *Journal of sport management*. Volume 23, Issue 6. pp. 698–716.  
<https://doi.org/10.1123/jsm.23.6.698>
- Jarvie, Grant SPORT, CULTURE AND SOCIETY: AN INTRODUCTION 2nd edition, Routledge, London.
- Kechiche, Amina; Soparnot, Richard CSR WITHIN SMES: LITERATURE REVIEW, 2012, In: *International Business Research*. volume 5, issue 7, pp. 97–104.  
<https://doi.org/10.5539/ibr.v5n7p97>
- Nagy, Zita Barbara; Tóth, Gergely; Győri, Zsuzsanna A SPORT ÉRTÉKTEREMTŐ SZEREPE A „FELELŐS VÁLLALATI KONCEPCIÓBAN In: Tompos, Anikó; Ablonczyné, Mihályka Livia (szerk.) *A tudomány és a gyakorlat találkozása: Kautz Gyula Emlékkonferencia 2014. június 17. Győr, Magyarország* : Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar (2014) 48 p. pp. 1–8., 8 p.
- Nilsson, Lina. CSR IN SWEDISH FOOTBALL – A MULTIPLE CASE STUDY OF FOUR CLUBS IN ALLSVENSKAN, 2018, Master degree. Södertörn University. pp. 10–20.
- Ráthonyi-Ódor, Kinga; Bácsné Bába, Éva; Ráthonyi Gergely NIKE VS. ADIDAS – KÖRNYEZETVÉDELMI ERŐFESZÍTÉSEK EREDMÉNYEI, 2019, In: *Acta Carolus Robertus*, pp. 133–148.  
<https://doi.org/10.33032/acr.2019.9.2.133>

- Ráthonyi-Ódor, Kinga; Bácsné Bába, Éva; Müller, Anetta; Bács, Zoltán; Ráthonyi, Gergely. „HOW SUCCESSFUL ARE THE TEAMS OF THE EUROPEAN FOOTBALL ELITE OFF THE FIELD?—CSR ACTIVITIES OF THE PREMIER LEAGUE AND THE PRIMERA DIVISIÓN” ,2020, In: International Journal of Environmental Research and Public Health 17, no. 20: 7534.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17207534>
- Scheinbaum Angelina, C.; Lacey, Russell. EVENT SOCIAL RESPONSIBILITY: A NOTE TO IMPROVE OUTCOMES FOR SPONSORS AND EVENTS, 2015, In: Journal of Business Research, Vol.68., pp. 1982–1986.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.01.017>
- Smith, Aaron, CT.; Westerbeek, Hans, M. SPORT AS A VEHICLE FOR DEPLOYING CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY, 2007, In: The Journal of Corporate Citizenship. Volume 25, Issue 12, pp. 43–54.  
<https://doi.org/10.9774/GLEAF.4700.2007.sp.00007>
- Szlávik, János. A VÁLLALATOK TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSA, 2009, In: Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomsgéltató Kft., Budapest, pp. 54.

***Internetes hivatkozások:***

- ADVANCING SOCIAL JUSTICE (2022): <https://coalition.nba.com/priorities/>
- BOSTON CELTICS (2022): <https://cdn.celtics.com/evergreen/dotcom/community/index/media/2022/2022%20BCSF%20Impact%20Report.pdf>
- CLEVELAND CAVALIERS (2022): <https://www.nba.com/cavaliers/2021-community-impact-report>
- DALLAS MAVERICKS (2022): <https://www.mavs.com/community/#1597179634612-40f49662-ca17>
- GOLDEN STATE WARRIORS (2022): <https://community.warriors.com/community>
- HOOPS FOR TROOPS (2022): <https://hoopsfortroops.nba.com/>
- NBA (2022): <https://cares.nba.com/socialimpactreport/>
- NBA ALL-STAR (2023): <https://www.nba.com/allstar/2023>
- NBA CARES COMMUNITY ASSIST AWARD (2022): <https://communityassist.nba.com/>
- NBA EMPLOYEE VOLUNTEER PROGRAM (2022): <https://careers.nba.com/community-involvement/>
- NBA FINALS LEGACY PROJECT (2022): <https://cares.nba.com/nba-cares-legacy-project-at-nba-all-star/>
- NBA FIT (2022): <https://fit.nba.com/>
- NBA FOUNDATION (2022): <https://nbafoundation.nba.com/>

NBA HBCU FELLOWSHIP (2022) <https://nbafoundation.nba.com/hbcu-fellowship/>  
NBA LEGALZOOM: <https://www.legalzoom.com/fastbreakforsmallbusiness>  
NBA SEASON OF GIVING (2022): <https://www.nba.com/nba-cares-season-of-giving>  
NBA DRAFT ENGAGEMENT (2022): [https://ak-static.cms.nba.com/wp-content/uploads/sites/54/2022/08/NBA22\\_ESG\\_00\\_Full\\_FINAL\\_digital.pdf](https://ak-static.cms.nba.com/wp-content/uploads/sites/54/2022/08/NBA22_ESG_00_Full_FINAL_digital.pdf)  
75TH ANNIVERSARY LEGACY PROJECT (2022): <https://cares.nba.com/nba-cares-75th-anniversary-legacy-project/>

Levelező szerző:

Márton Laura

e-mail: [marton.laura@econ.unideb.hu](mailto:marton.laura@econ.unideb.hu)



BOGÁR LILLA<sup>1</sup>, LACZKÓ ATTILA<sup>2</sup>, GOMBOS ZOLTÁN<sup>2</sup>, PETRA KATRICS<sup>2</sup>,  
BENCZENLEITNER OTTÓ<sup>3</sup>

---

## A GIMNASZTIKA MOZGÁSANYAGÁNAK ÉS AZ EGYES KOORDINÁCIÓS KÉPESSÉGEKNEK A SZINTJE NAPJAINK ISKOLAI TESTNEVELÉSÉBEN

## THE LEVEL OF GYMNASTIC MOVEMENT MATERIAL AND COORDINATION SKILLS IN TODAY'S SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

<sup>1</sup>Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem

<sup>2</sup>Budapest Jégkorong Akadémia

<sup>3</sup>Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet

### Absztrakt

A közoktatásban kiemelt intézkedés volt a mindennapos testnevelési program bevezetése, amely fokozatos rendszerben került bevezetésre. A vizsgálatunk egy korábbi tudományos kutatáson alapul, amely a kötelező napi testnevelési programban részt vevő 1–4. osztályos tanulókat vizsgálta. A vizsgálatban összesen 201 diák vett részt az általános iskola 5. osztályába járó fővárosi és vidéki tanulók közül. Az 5. évfolyamos tanulók mérése szeptemberben és októberben fejeződött be, így világos képet mutatott az előzetesen elsajátított kondicionális és koordinációs képességekről.

A kutatás során a hallgatóknak tornagyakorlat-sorozatokot kellett megtanulni és végrehajtani, melyeket a végrehajtás minősége alapján 1-től 3-ig terjedő skálán értékeltünk, valamint egy változatos gyakorlatokat tartalmazó akadálypályát kellett teljesíteniük, ami több motoros képességet is igényelt; minden tanulónak volt két próbálkozása, amit kézi stopperrel mértünk, és a hibák számát is rögzítettük. A testnevelő tanárok által oktatott gyermekek és az általános iskolai tanárok által tanított gyermekek teljesítményének összehasonlításából megállapítható, hogy a két mért tesztcsoport között szignifikáns különbség volt a tanulók testi fejlettsége tekintetében azon gyerekek javára, akiket testnevelő tanárok tanítanak.

**Kulcsszavak:** *testnevelő tanár, tanító, koordinációs képességek*

## Abstract

The introduction of the daily physical education program was the key measure in public education, which was introduced in a gradual system. The thesis is based on scientific research, which measures the student's conditioning and coordination skills acquired in primary school grades between 1-4., who were participating in the mandatory daily physical education program. In the study a total number of 201 participants from 5<sup>th</sup> grade primary school's students in the capital and rural areas. The measurement of the 5<sup>th</sup> grade students was completed in September and October; therefore, it showed a clear picture on the mastered conditioning and coordination abilities priorly achieved. During the research, the students had to learn and perform gymnastics exercise series, which was rated on a scale of 1 to 3 based on the quality of execution, and they had to complete an obstacle course with diverse exercises, which required multiple motorskills; all students had two attempts, which was measured by a hand-held stopwatch and the number of errors was also recorded. By comparing the results of the performance of children taught by physical education teachers and children taught by primary teachers, it could be concluded that there was a significant difference between the two measured test group in terms of students' physical development, in the favour of children taught by physical education teachers.

**Key words:** *physical education, motor abilities, primary school*

## Bevezetés

A 2004. évi I. törvény a sportról kimondja, hogy a cél az, hogy a magyarság sportoló nemzeté váljon. A fizikai aktivitásra való igény kialakulásához szükséges, hogy az egyének már gyerekkorban megszokják a mozgást (Hajduné, 2015). Egy korábbi kutatás után országszerte megkérdezett felnőtt lakosság 70%-a ért egyet a mindennapos testnevelés bevezetésével (Borbély, 2014). Egy másik kutatásban megkérdezték a diákokat és szüleiket a mindennapos testneveléssel kapcsolatban, ahol mindkét közeg egyetértett, annak hasznosságával (Dobi és Bácsné, 2019). Rétsági szerint (2015) a tanórai testnevelés játssza a főszerepet a sport általi szocializációban. Amikor a testnevelés során a tanuló megismerkedik a „teljesítőképeségével”, akkor ez a fajta új ismeret átültethető más tantárgyakba (Nattkaemper, 1965). A napi egyórás közepes intenzitású fizikai aktivitás már megfelelő lehet (Strong és mtsai., 2005).

Az alsó tagozatos testnevelés oktatásának hatékonysága a mozgásoktatás tervezéséhez szükséges alapozás és a szenzitív időszakok miatt lenne a legfontosabb. Ebben a

képzési szakaszban, e korosztálynál nagyon nagy szükség van a szakképzett testnevelőkre. A tanítók szerepe ezen évfolyamoknál kiemelt, de felsőfokú képzésük során csekély az az idő és kreditszám, amit a testnevelés elméletére és módszertanára fordítanak. Feltételezem, hogy a koordinációs képességeknek, valamint az akadálypálya teljesítésének minőségében különbség fedezhető fel a tanító és a testnevelő tanár által tanított diákok között.

2012. szeptember 1-jétől az iskolákban – felmenő rendszerben – bevezetésre került a mindennapos testnevelés, mely heti öt testnevelésórát foglalt magába a tanulók számára. A felmenő rendszer 2016-ra érte el azt a szintet, hogy minden évfolyamon – az általános iskola 1. osztályától a középiskola 12. osztályáig – megjelenjen a heti 5 testnevelésóra. A nemzeti közoktatási törvény lehetőséget biztosít arra, hogy ebből a heti óraszámkeretből 2 testnevelésórát kiváltsanak. [Nkt. 27.§ (11)] Ennek a következő lehetőségei vannak:

- a) a kerettanterv testnevelés tantárgyra vonatkozó rendelkezéseiben meghatározott oktatásszervezési formákkal, műveltségterületi oktatással,
- b) iskolai sportkörben való sportolással,
- c) versenyszerűen sporttevékenységet folytató igazolt, egyesületi tagsággal rendelkező vagy amatőr sportolói sportszerződés alapján sportoló tanuló kérelme alapján a tanévre érvényes versenyengedélye és a sportszervezete által kiállított igazolás birtokában a sportszervezet keretei között szervezett edzéssel váltható ki.

Az edzéseket vezető testnevelő tanár és edző vezető szerepéről sem szabad megfeledkeznünk, hiszen módszereik döntően befolyásolják a tanulók teljesítményfejlődését. Az iskolában a diákok testneveléshez, testmozgáshoz való viszonyát elsősorban és közvetlenül a testnevelő tanár tudja befolyásolni. A tanár szerepe ezen a ponton kapcsolódik be és válik meghatározóvá, felelősségteljessé. Az ő tudása, munkája, személye, nevelési és vezetési stílusa egyaránt hozzájárul a tanulók sport iránti érdeklődéséhez, attitűdjéhez és ezen keresztül a sikerességhez is. (Benczenleitner, 2014)

A bevezetésre került emelt óraszám azonban nem hozta meg a várt reményeket. A felméréseken mutatott eredmények, az egészségtelen életmód terjedése, valamint a gyógytestnevelésre utalt gyermekek száma arra enged következtetni, hogy a rendszer valahol hibás.

A gimnasztika a görög eredetű „gymnosz” szóból származik, melynek jelentése „mezíten”, ez a kifejezés arra utalhat, hogy az ókori görögök a testmozgást részben ruházat nélkül gyakorolták. Az újkorban a testi képességek fejlesztése ismét előtérbe kerül. Pestalozzi az úgynevezett elemi gimnasztika megteremtője volt, az ő nevéhez fűződik a szabadgyakorlatok megteremtése. Az újkori testnevelés meghatározó alakja és megalapítója Guts-Muts volt, szerinte az ifjúság gyakorlatoztatása a nemzetnevelési program egyik lényeges része. Mai értelmezésünk szerint a gimnasztika: „Általánosan és sokoldalúan képző, a sportágak

előkészítő, fejlesztő és szinten tartó gyakorlatait és az ember természetes mozgásformáit foglalja magába.” (Derzsi, 2009)

Fontosnak tartottuk, hogy a gyermekek gimnasztikai tudását felmérjük, hiszen a gimnasztika valamennyi sportág mozgásanyagának alapjaként szolgál, valamint a mozgáskészségek kialakításában, a motoros képességek fejlődésben is komoly szerepet játszik. Segítségével a gyermekek mozgását, mozgáskultúráját komplex módon tudjuk fejleszteni. E miatt a sokrétű felhasználhatósága miatt tartjuk nagyon fontosnak, hogy ezek a mozgásformák megjelenjenek az iskolai testnevelésben.

Mind a kondicionális, mind a koordinációs képességek legintenzívebb fejlődési szakasza 5–10 éves korra tehető. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a gyermekek későbbi életszakaszában ezek a területek már nem fejleszthetőek, azonban sokkal nagyobb energiabefektetés szükséges a fejlődés eléréséhez. A serdülőkorban a test különböző hormonális, valamint alkati változásokon megy keresztül, melynek hatására ezen képességek formálhatósága erősen lecsökken. Sok esetben az addig elsajátított ismeretekben is némi hanyatlás figyelhető meg. A végtagok megnyúlnak, a mozgáskoordináció lecsökken, és úgynevezett serdülőkori diszharmonia jelentkezhet a tanulóknál. Ezért is fontos, hogy erre az időszakra a gyermek már egy alapvető tudásbázissal érkezzen meg, hiszen így a diszharmonikus tünetek is csökkenthetőek, valamint ezáltal a többi mozgás megtanulását rövidebb idő alatt és egyszerűbben hajthatja végre a serdülő.

Feltételeztük, hogy az alsó tagozatos korosztálynál a koordinációs képességek minőségében különbség fedezhető fel a tanítók, illetve a testnevelő tanárok által tanított tanulók között. Feltételezem, hogy az alsó tagozatos korosztálynál különbség fedezhető fel a gimnasztika szaknyelvi és gyakorlati anyagát tekintve a tanítók, illetve a testnevelő tanárok által tanított tanulók között.

Kutatásunk során 5. osztályos tanulók motoros, illetve koordinációs képességeit vizsgáltuk. Azért választottuk ezt a korosztályt, mert ebben a korban a legszenzitívebb a gyerekek mozgásfejlődése, valamint a legtöbb mozgás alapjainak a lefektetése ebben az időszakban a legoptimálisabb.

## **Anyag és módszerek**

A kutatásban több típusú iskola került vizsgálatra. Ezek között megtalálható volt:

- sporttagozatos,
- két tannyelvű,
- valamint hagyományos általános iskola.



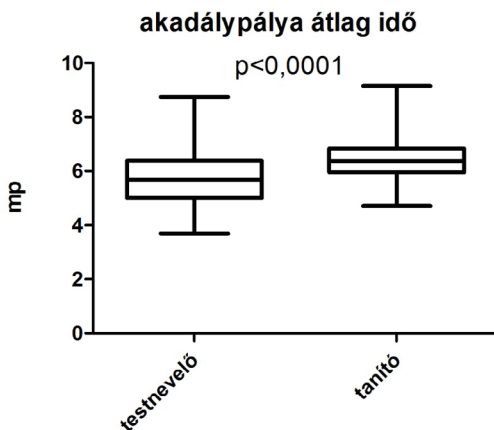
Az iskolatípus mellett számos egyéb területen mutatkoztak még eltérések. Például a testnevelés heti óraszámában, az osztállyal foglalkozó testnevelők létszámában, az iskola létesítmény- és eszközrendszerében. Vizsgálatom mintáját fővárosi, illetve vidéki székhelyű általános iskolák 5. osztályos tanulói alkották, összesen 201 fő (N = 201, testnevelő tanít = 86, tanító tanít = 115). A felmérést szeptember és október hónapban végeztük, ennek következtében a vizsgálat az általános iskola 1–4. évfolyamán elsajátított kondicionális és koordinációs képességeket méri fel. A kutatásban egy gimnasztikai feladatsort kellett a tanulóknak megtanulni és bemutatni, melyet a kivitelezés minősége alapján 1-től 3-ig terjedő skálán értékeltünk, valamint egy általunk összeállított akadálypályát kellett teljesíteniük (2 próbálkozás), melynek végrehajtása közben kézi stopperrel mértük az időt, illetve a hibaszámot is regisztráltuk. A vizsgálat során kapott eredményeket Microsoft Excel programban rögzítettük, statisztikai elemzéseinkhez a GraphPad Prism 5.03 programot használtuk, a szignifikancia szintet  $p < 0,05$  értékben határoztuk meg. A tanítóképző főiskolák és egyetemek testnevelésképzései összehasonlításának bemutatását az 1. táblázatban látjuk.

Egyetem/Főiskola	Összóraszám a képzés ideje alatt	Anatómiai képzés
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	150 óra; 120 gyakorlat, 30 elmélet	Nincs
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	4 félév gyakorlat, 2 félév elmélet, 2 félév tanítási gyakorlat	Nincs
Eötvös József Főiskola	495 óra + 1 félév tanítási gyakorlat	funkcionális anatómia 30 óra, anatómia élettan 30 óra
Gál Ferenc Főiskola	2 félév testnevelés-elmélet és -gyakorlat; 1 félév testnevelés-tanítási elmélet	Nincs
Károli Gáspár Református Egyetem	120 óra + 45 óra tanítási gyakorlat ének-zene tantárggyal megosztva	Nincs
Nyugat Magyarországi Egyetem – Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar	495 óra; 315 óra gyakorlat, 180 elmélet	2 félév + 1 félév élettan
Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar	320 óra; 120 óra elmélet, 200 óra gyakorlat	1 félév
Szegedi Tudományegyetem – Juhász Gyulai Pedagógiai Kar	345 óra; 135 óra elmélet, 210 óra gyakorlat	anatómia/élettan/egészségtan 30 óra összevonva

1. táblázat: Tanítóképző főiskolák és egyetemek testnevelés képzéseinek összehasonlítása

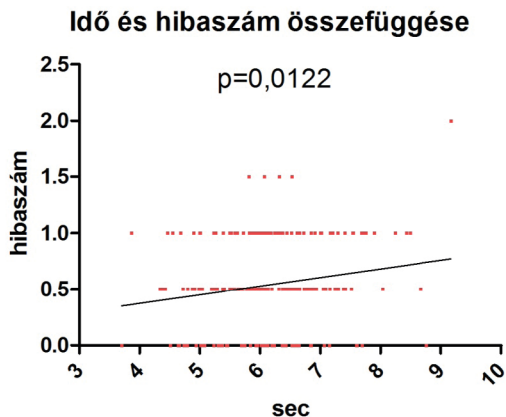
## Eredmények

A tanulók mozgásfejltségét vizsgálva kijelenthetjük, hogy a testnevelő tanárok, illetve a tanítók által oktatott gyermekek teljesítménye között szignifikáns különbség volt, a testnevelés szakos pedagógus által tanított gyermekek javára. Az akadálypályán elért eredmények alapján a pályát szignifikánsan gyorsabban tudták végrehajtani (5,770 s vs. 6,445 s;  $p = 0,001$ ), azonban a hibaszámok között nem találtunk különbséget (1. ábra).



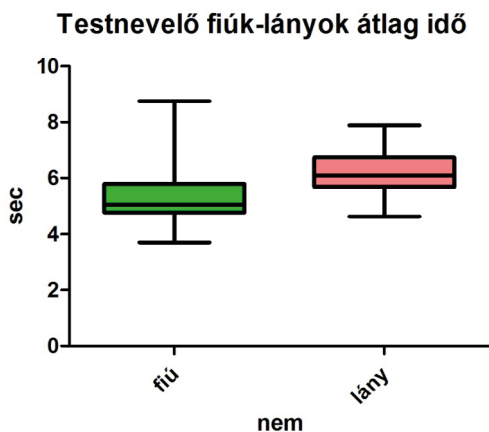
1. ábra: Testnevelő és tanító által tanított gyerekek akadálypálya-végrehajtásának ideje

A hibaszámok alapján nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között. Az akadálypálya teljesítési ideje és a hibaszámok között azonban kapcsolatot találtunk (2. ábra).



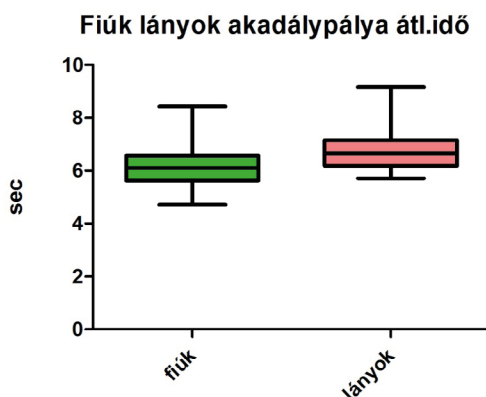
2. ábra: Az idő és a hibaszám összefüggése

A fiúk sokkal gyorsabban hajtották végre az adott feladatot, mint a lányok. A fiúk átlagosan 5,96 sec alatt, a lányok pedig 6,76 sec alatt teljesítették az akadálypályát. Ez átlagosan majdnem 1 másodperc különbség a két nem között. Ez a differencia elsősorban a gyorsaságban mutatkozik meg. Megfigyelhető azonban az is, hogy a lányoknál kisebb volt a szórás. A fiúknál 3,7 másodperc volt a legrövidebb idő alatt történő végrehajtás, míg a leghosszabb 10,4 másodperc (3. ábra).



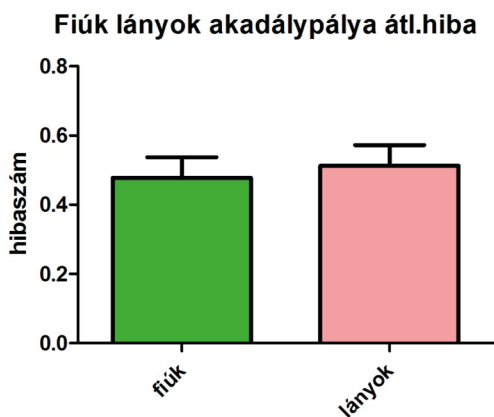
3. ábra: Testnevelő által tanított fiúk, lányok átlagos ideje

Ahogy a testnevelő által tanított gyermekek esetében, úgy a tanítók által tanított gyerekek esetében is megmutatkozik a fiúk és a lányok közötti különbség, azonban sokkal kisebb mértékben. A fiúk átlagosan 6,2 secundum alatt jutottak végig a pályán, a leggyorsabb idő 4,9 másodperc, a leghosszabb pedig 8,16 másodperc volt. Az idők alapján megfigyelhető még az is, hogy kisebb volt a szórás, mint a testnevelő által tanított gyermekek esetében (4. ábra).



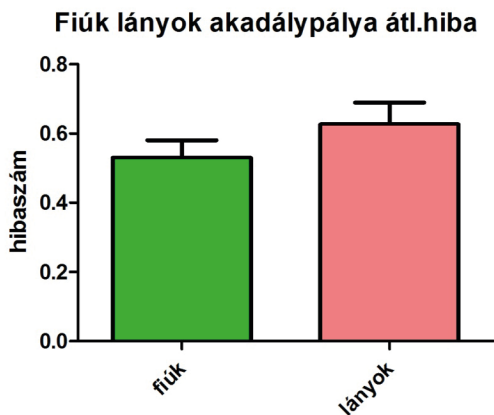
4. ábra: Tanító által tanított fiúk, lányok akadálypálya-végrehajtásának ideje

A hibaszámok tekintetében a testnevelő által tanított fiúk és lányok esetében nincs szignifikáns különbség. Az ábrán is jól látható, hogy a két nem között minimális különbség mutatkozik a hibák számában. A lányok esetében beszélhetünk egy kicsivel magasabb hibaszámról, azonban ez egyáltalán nem számottevő (5. ábra).



5. ábra: Testnevelő által tanított fiúk, lányok átlagos hibaszáma

A hibaszámok tekintetében a fiúk és a lányok eredményei között nem figyelhető meg szignifikáns különbség. Eltérést tapasztalhatunk a két nem között. A lányok hibaszáma átlagosan 0,63, míg a fiúké 0,53 hibapont volt. Tehát összesen 1 tizednyi eltérés volt a nemek között (6. ábra). Ebben a tekintetben nincs különbség a tanító és a testnevelő által tanított gyerekek között, mind a két esetben a hibaszámokban nem mutatkozott nagy különbség.



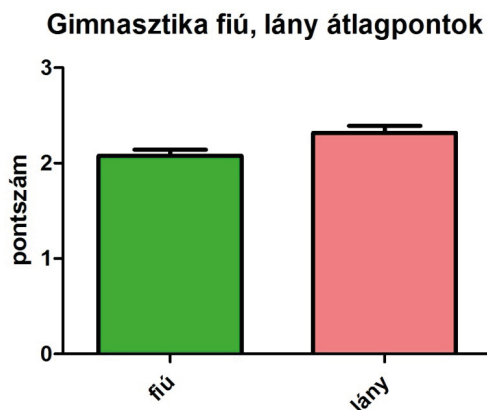
6. ábra: Tanító által tanított fiúk, lányok átlagos hibaszáma

A gimnasztikai gyakorlat során a testnevelők, illetve a tanítók által tanított gyermekek által elért átlagos ponteredmények láthatóak (7. ábra). Az elért pontszámok alapján a két vizsgálati csoport között szignifikáns különbség mutatkozott. A szakos pedagógus által tanított diákok átlagosan 2,4 pontot értek el a maximálisan lehetséges három pontból. A tanító által tanított gyermekeknél az átlagos eredmény 2,05 pont volt. Szintén szignifikánsan magasabb pontszámmal teljesítettek a testnevelő tanárok által tanított tanulók.



7. ábra: Gimnasztikai átlagpontszámok testnevelő és tanító által tanított gyerekeknél

A következőkben a gimnasztikai feladat során elért átlagpontszámok alapján a fiúk és a lányok teljesítményét mutatjuk be. A gimnasztikai feladat során elért átlagpontszámok alapján látható, hogy a nemek között szignifikáns különbség mutatkozik (8. ábra).



8. ábra: Gimnasztika átlagpontszámok fiúk és lányok esetében

## **Megbeszélés**

A napi egyórás közepes intenzitású fizikai aktivitás már megfelelő lehet az egészséges életmódra nevelés szempontjából (Strong és mtsai., 2005). A fizikai aktivitás a mai rohanó világban sajnálatos módon háttérbe szorult, ami komoly egészségügyi problémákhoz vezethet, mint amilyenek a kardiovaszkuláris megbetegedés, cukorbetegség, rák vagy egyszerűen a mobilitás csökkenése (Blair, 2009, Sanchis-Gomarés mtsai., 2015). Az első feltételezésünk az volt, hogy az alsó tagozatos korosztálynál a koordinációs képességek minőségében különbség fedezhető fel a tanítók, illetve a testnevelő tanárok által tanított tanulók között. A kapott és bemutatott eredmények alapján egyértelműen kijelenthető, hogy ez a feltételezés beigazolódott. Mind az akadálypálya, mind pedig a gimnasztikai gyakorlatok végrehajtásában felfedeztünk különbségeket a két vizsgálati csoport között. Az akadálypálya tekintetében elsősorban a gyorsaság, illetve a pontos végrehajtás volt az, ami nagyban különbözött a két csoportnál. A legfontosabb kiemelni a gyorsasági koordinációt, ami ezen feladat végrehajtásánál a leginkább előtérbe került. A mozgást időkényszer alatt kellett a lehető legpontosabban végrehajtani anélkül, hogy a mozgásprogram szétesne. Ez feltételezi, hogy a jobb mozgáskoordinációval rendelkező tanulók sikeresebben és eredményesebben tudják végrehajtani ezt a feladatot. Természetesen a gyorsasági koordináció szintje szorosan összefügg az idegrendszer fejlődésével, valamint fejlettségi szintjével, ezért fontos kiemelni, hogy ezt a képességet az alsó tagozatos korosztálynál kiválóan lehet fejleszteni az erre irányuló különböző feladatokkal. A későbbiek során pedig könnyebbé válhat vele az oktatás, akár a labdajátékok, küzdősportok vagy olyan mozgások esetében, ahol külső inger éri a tanulókat. Amennyiben az alsó tagozatban nem történik meg ez a fejlesztés, illetve gyakorlás, akkor úgynevezett képzési deficittel állunk szemben, ami azt jelenti, hogy már nem lehet olyan színvonalú a képesség, mint amilyen lehetett volna, ha az említett kritikus időben kapjuk az ingereket.

Az egészség és az ahhoz való hozzáállás már fiatalkorban kialakul, ami hatással van a felnőttkorra, ezért ez egy nagyon fontos része a nevelésnek (Rácz, 2005). A fentieket figyelembe véve véleményünk szerint fontos, hogy egységesítve legyen az oktatás, és az alsó tagozatban is testnevelés szakos pedagógus foglalkozzon a gyermekekkel. Természetesen ezzel nem a tanítóknak az egyetemen elsajátított tudását szeretnénk bírálni, hanem úgy gondoljuk, hogy mivel nekik más elengedhetetlen készségekre, képességekre is meg kell tanítaniuk a tanulókat – olvasás, írás, számolás –, így nem is elvárható tőlük, hogy még egy ennyire speciális területen, mint a testnevelés oktatása maximális teljesítményt nyújtsanak. Szemben egy testnevelés szakos pedagógussal, aki a felsőoktatási képzése során végig ezzel a területtel foglalkozott, és átfogó képzést kapott arról, hogy a különböző képességeket

mikor és milyen formában kell oktatnia. Az egységesítéssel úgy gondoljuk, hogy javulást érhetnénk el a gyermekek egészségügyi mutatójában, valamint a fizikai teljesítményükben is.

A másik feltételezésünk, miszerint az alsó tagozatos korosztálynál különbség fedezhető fel a gimnasztika szaknyelvi és gyakorlati anyagát tekintve a tanítók, illetve a testnevelő tanárok által tanított tanulók között, úgy gondoljuk, hogy szintén beigazolódott. A csivit gimnasztikai gyakorlat végrehajtása során elért eredmények is ezt igazolják. Szignifikáns különbség mutatkozik a testnevelők, illetve a tanítók által tanított csoportok között.

Egyértelműen kiderült számunkra, hogy mind a kondicionális, mind a koordinációs képességek tekintetében nagy a különbség a két vizsgálati csoport között. Azt gondolom, hogy az eredmények, illetve az egészségügyi mutatók változása érdekében ezen a helyzeten mindenképpen változtatni kellene. Azonban azt gondolom, hogy különböző továbbképzésekkel, amelyeket a kreditrendszerbe is be lehetne építeni, illetve a felsőoktatásban több szakirányú képzéssel már pozitív változást érhetnénk el ezen a területen.

A kigyűjtött adatokból jól látható, hogy a tanítók képzése egyáltalán nincs egységesítve. Mind az összóraszámban, mind az elméleti, gyakorlati képzés arányában sok eltérés fedezhető fel. Az elméleti képzésben a legnagyobb különbséget az anatómia és az élettan tantárgy vonatkozásában fedezhetjük fel. Több olyan felsőoktatási intézmény van a felsoroltak között, melyben a tanítók egyáltalán nem kapnak anatómiai képzést. Véleményünk szerint ez egy nagy hiányosság, hiszen az anatómia segítségével a tanító képet kap a gyermekek testfelépítéséről, a mozgásban részt vevő izmok, ízületek működéséről, ezáltal tudatosabban, sokrétűbben tudja kiválasztani a korosztály számára a megfelelő mozgásformákat, illetve felépíteni a testnevelésórákat.

## **Felhasznált szakirodalom**

- Benczenleitner, O. (2014). *A sportágspecifikus motoros tesztek szerepe az elit kalapácsvetők eredményességében*. Doktori disszertáció. Semmelweis Egyetem.
- Blair, S. N. (2009). *Physical Inactivity: The Biggest Public Health Problem of the 21st Century*. British Journal of Sports Medicine.
- Borbély, Sz. (2014). As parents see physical education (PE) from a representative survey's point of view. *International Research Institute*. 39-54. <http://www.irisro.org/health2014dec/14UrbinneBorbelySzilvia.pdf> (2015. 06. 20.)
- Derzsy, B. (2009). *A gimnasztika alapjai*, TF, Budapest.
- Dobi, B. és Bácsné, B. É. (2019). *A mindennapos testnevelés megítélése általános iskolások, szülei és tanáraik szerint egy iskolai vizsgálatra alapozva*. Új Pedagógiai Szemle, 3-4.

- Hajduné, L. Z. (2015). A testnevelés tantárgy orientációját befolyásoló tényezők komparatív elemzése. *Létünk*. 45. évf. 4. sz. pp. 95–103.
- Nattkaemper, H. (1965). Testgyakorlás és nevelés. *Die Liebeserziehung* 1965/8. sz. 307–308. p.
- Rácz, L. (2005). *Értékek és ifjúság*. (Values and youth) In: Bettina Pikó (ed.): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. (Youth, harmful habits and health in the modern society) Budapest: L'Harmattan Kiadó. 58–85.
- Rétsági, E. (2015). A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In: (szerk. Laczkó Tamás, Rétsági Erzsébet) *A sport társadalmi aspektusai*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 51–61. ISBN 978 963-7178-72-6
- Sanchis-Gomar, F. és mtsai. (2015). „Physical Inactivity and Low Fitness Deserve More Attention to Alter Cancer Risk and Prognosis”. *Cancer Prevention Research* (Philadelphia, Pa.) 8 (2): 105–10.  
<https://doi.org/10.1158/1940-6207.CAPR-14-0320>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics* 14, 732–737.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>

Levelező szerző:

Lilla Bogár

e-mail: bogar.lilla@tf.hu



KOVÁCS KATALIN

---

## SPORTJÁTÉKOK OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI NAPJAINKBAN. A KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI A TESTNEVELÉSÓRÁN

### CHALLENGES OF TEACHING SPORTGAMES IN TODAY'S WORLD. CONSTRUCTIVE PEDAGOGY IN THE PHYSICAL EDUCATION

*ELTE, Eötvös Loránd Egyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,  
Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet*

#### **Absztrakt**

A tanulás szerepe és folyamata rohamosan változik, amit az „új digitális”, avagy a Z, sőt az alfa generáció is megkövetel. Mindezen folyamatok alól a testnevelés és sport sem marad(ha)t ki. A korábbi évtizedekben meggyőződéssel vallották a testnevelők, hogy játszani mindenki szeret, így a sportjátékok tanításánál „nem is volt más feladat”, mint a sportágspecifikus technikai elemek oktatása és gyakorlása után játszani az adott sportjáték szabályai szerint. Gyakorlati tapasztalatok ritkán igazolták vissza ezt a fajta oktatási módszert, mivel a tanulók alacsony százaléka tudta alkalmazni a korábban tanultakat a játékban. A sportjáték oktatásakor nemzetközi szinten egyre inkább előtérbe kerül a konstruktivista tanulásmélet, amely a játék taktikai elemeinek megértésére és tudatos alkalmazására helyezi a hangsúlyt. Hazánkban azonban ezen megközelítések még csak gyerekcipőben járnak, akár versenyszinten, akár a testnevelésórák gyakorlatában. A tanulmány célja áttekinteni Nahalka (1997 a, c) érvelései mentén a konstruktív pedagógia létjogosultságát a testnevelésórák gyakorlatában és módszertanában.

**Kulcsszavak:** *sportjátékok oktatása, konstruktív pedagógia, testnevelés oktatása*

## Abstract

The role and process of education are rapidly changing, as demanded by the ‚new digital’ or Generation Z and Alfa. Physical education and sport are not exempt from these changes. In previous decades, physical education teachers were convinced that everyone likes to play. Therefore, when teaching sports games, their only task was to ensure that the rules of the game were followed after teaching and practicing the specific technical elements of the sportgame. Practical experience has proved that this teaching method is not effective, as only a small percentage of pupils are able to apply to the game what they have learned. Therefore, constructivist learning theory, which emphasizes understanding and conscious application of the tactical elements of the game, is becoming increasingly prominent in the teaching of sports games at the international level. However, in our country, these approaches are still in their early stages, both in competitive sports and physical education classes. The purpose of this paper is to examine Nahalka’s (1997a, c) arguments for the use of constructivist pedagogy in the teaching methodology of physical education classes.

**Keywords:** *Teaching Sportgames, Constructive pedagogy, physical education*

## Bevezetés

Az elmúlt évek eseményei (járványügyi lezárások és az energiaválság), amelyek az iskolai oktatásra is kiterjedtek, következményeként műszaki pontossággal kitapinthatókká váltak az oktatás azon gyenge pontjai, amelyekről a jövőkutatók évtizedek óta cikkeznek, többek között a rugalmas tanulási készségek hiánya, amelyek révén gyorsan és hatékonyan lehet elsajátítani a mindennapi kihívásokban alkalmazható tudást. (Molnár 2010). A tanulás szerepe és folyamata rohamosan változik, amelyet az „új digitális”, avagy a Z és alfa generáció is megkövetel. Mindezen folyamatok alól a testnevelés és sport sem marad(ha)t ki (Mikó és Kovács 2023). Talán nem nehéz párhuzamot vonni az elmúlt évek nemzeti kerettanterveiben megfogalmazott célkitűzés (az „életigenlő és az egészséget kiemelt helyen kezelő személyiség ismeri, akarja és »gyakorolja« is az egészséges életmódot”) és az élethosszig tartó tanulás között. A korábbi évtizedekben meggyőződéssel vallották a testnevelők, hogy játszani mindenki szeret, így a sportjátékok tanításánál „nem is volt más feladat”, mint a sportágspecifikus technikai elemek oktatása és gyakorlása után játszani az adott sportjáték szabályai szerint. Gyakorlati tapasztalatok ritkán igazolták vissza ezt a fajta oktatási módszert, mivel: a tanulók alacsony százaléka tudta alkalmazni a korábban tanultakat a játékban (Bunker és Thorpe, 1982). Meg kell jegyezni, hogy az angol

professzorok eme megfigyelésük alapján írták meg a *Teaching Games for Understanding* (TGfU) sportjátékokra vonatkozó oktatási modellt, amelynek napjainkra számos módosított változata született. A TGfU egyik legkomolyabb kritikája (Rink, 2010), hogy mely princípium(ok) határozza(k) meg az órák és az oktató tananyag egymásra épülését. Mitchell, Oslin és Griffin (1997) a *Tactical Games Approach* (TGA) modell kialakításával erre az ellentmondásra találtak kiváló megoldást. Bármely reformmodellről is legyen szó (Nonlinear Pedagogy, Play Practice, Game Sense és Game Concept Approach), az alkotók egyetértettek abban, hogy a tanítványoknak *be kell mutatni* a játékot, *meg kell tanítani* a játékot, és *rá kell vezetni* a diákokat a játék lehetőségeire és annak örömeire. Fontos megemlíteni, hogy a reformmodellek a 20. század végén születtek, és azóta már az alfa generáció, vagyis „netnemzedék” tagjai ülnek az iskolapadokban. Ennek ismeretében elkerülhetetlen, hogy a reformmodellek beépítése a testnevelésórák gyakorlatába megvalósuljon. Azonban amíg a sportjáték oktatásának megújítása nemzetközi szinten kiemelt jelentőséggel bír, addig hazánkban Erdősi és Kovács (2023) felmérésének eredményei rámutattak, hogy a testnevelők érzik a hagyományos (technikaközpontú) oktatás buktatóit, de más (bevált) oktatási módszerekkel nem rendelkeznek. Jelen tanulmány célja a napjainkban egyre inkább előtérbe kerülő konstruktivista tanuláselméletet átültetése a sportjátékok oktatásába. Ezen értekezés Nahalka (1997a, c) átfogó és napjainkig érvényes érvelése mentén épül fel, illetve az ott megfogalmazott teóriák gyakorlati megközelítését ismerteti, nemzetközi publikációkkal összevetve. A szakirodalmi elemzés nem titkolt célja testnevelők és edzők számára új szempontot nyújtani mind az oktatási célok kitűzéséhez, mind az órák tervezéséhez és a lebonyolításához.

### ***Konstruktív pedagógia***

A konstruktivista tanuláselméletet feldolgozó szakirodalom – a hazai és a nemzetközi kutatásokat tekintve – túlnyomórészt természettudományos példákkal szemlélteti, illetve főképp természettudományos tantárgyakra dolgozza ki az elmélet tanulságait (Urbán, 2021). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a konstruktivizmusnak ne lenne mondanivalója a nem természettudományos tantárgyak tanításával kapcsolatban. Sőt, meggyőződésünk, hogy ezen tanuláselmélet egyes aspektusai nemcsak a társadalomtudományok tanítása során játszhatnak jelentős szerepet, hanem kiemelten igaz ez a készségtantárgyakra is, többek között a testnevelésre, azon belül is a sportjátékok oktatására.

Való igaz, Vigotszkij (1964) nem a 21. század gondolkodója, azonban cselekvéselméleti tétele figyelemre méltó még napjainkban is, valamint e tétel a konstruktív pedagógia elődje, mivel véleménye szerint a személyiség kognitív struktúrája részben saját cselekvései, részben az őt meghatározó szociális környezet hatásának eredményeként alakul ki. Az affektív és kognitív oldalak együttes figyelembevételére bőséges lehetőséget adnak a különböző

csoportos feladatmegoldási technikák, ahol a csoporttagoknak saját kognitív struktúrájuk elemeit újra kell rendszerezni és a logikusan következő elemekre építve megjeleníteni, hogy az együttes gondolkodásban részt vehessenek. A tanulás konstruktív folyamatához tartozik, hogy a tanuló nem az ismeretek passzív befogadója, hanem aktívan konstruálja meg tudását a környezettel való interakciók által (De Corte, 2001). A konstruktív pedagógia háttérében a konstruktivizmus ismeretelmélete áll, amely szerint a tanulás „*állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése*” (Nahalka, 1997b. 24), tehát az önálló, aktív tanulás igénye jelenik meg benne. A konstruktív tanulás szemlélete alapján a kialakított belső világ belső értelmezőrendszerként működik, és az új ismerettel való találkozáskor dinamikus folyamat zajlik le, amely egyfajta konceptuális váltást eredményez (Nahalka, 1997c). Ugyancsak Nahalka szerint (1997c) a konstruktív pedagógia szövetségre lép más elképzelésekkel, elsősorban a reformpedagógiával (például: Vigotszkij, 1964) abban a szemléletben, hogy a tanulás nem lehet pusztán a cselekvés által közvetített, egyirányú folyamat, ugyanis az elsajátítási folyamatban a gyermek aktivitásának alapvető fontossága van.

A konstruktív pedagógia égető szükségességét a generációs váltás forradalma teszi nélkülözhetelenné. Az elmúlt években a Z és az alfa generációs átmenet nemcsak felgyorsult, hanem minőségileg is különbözik a korábbiaktól. Besenyei (2016) szerint az informatikai forradalom hatására ma már nem egyértelmű, hogy ki tanul kitől, vagyis a tanulás értelmezése és módszertana teljesen új dimenzióban jelenik meg. A Z generáció (vagy Facebook-generáció, 1996–2010) az első globális nemzedék, amely beleszületett a digitális világba, ezért digitális bennszülötteknek is nevezik őket. A fiatalabb iskolások, akik 2010 után születtek, már az alfa generációhoz tartoznak. Nagy és Kölcsey (2017) úgy találta, hogy az alfa generációval foglalkozó írások legtöbbször gyakorlatilag csak a névadásig, illetve annak közhelyszerű, felszínes magyarázatáig jutott el, esetleg pár lehetséges jellemzőn medítál. Ennek ellentmond Pálinkás-Purgel (2019. 30) tanulmánya, miszerint az alfa generáció tagjai az IT világában hozzászórtak olyan dolgokhoz, amelyeket egy hagyományos tanóra nem tud megadni. „Igénylik az azonnali válaszokat és megoldásokat, de a multitaskingot is, a figyelmük egy dologra fókuszálása így nehézségekbe ütközik számukra.” Szakemberek keresik a választ, hogy a netnemzedék oktatásához milyen új módszerekre van és lesz szükség. Az egyik kezdeti, de annál népszerűbb gondolat a gamifikáció, vagyis játékosítás megjelenítése az oktatásban, amely az alábbi struktúrára épül:

- A játék öröme mellett sikerélmény a tanulás, ahol a kihívások és a feladatok a tanuló képességeinek felelnek meg.
- A részsikerek adta öröm és magabiztosság ösztönözzön újabb részsikerek, a végső cél felé.
- A tanuló-játszó gyerek legyen szereplője a történeteknek (Besenyei, 2016).

A leírtak alapján talán nem nehéz megtalálni a párhuzamot a konstruktív pedagógia és a Z, valamint az alfa generáció igényei között. Az alfa generáció oktatásmódszertanában a játékosítás kiemelt szereppel bír, amely a mindennapos testnevelésórákba – IT-eszközök nélkül is – beépíthető, sőt komoly hagyománya van a hazai oktatásban.

### ***Konstruktív pedagógia és a testnevelés***

Amíg a konstruktív tanuláselmélet lehetőségeit a testnevelésben a nemzetközi szakirodalom régóta elemzi, addig a hazai tanulmányok csak érintőlegesen említik a témát annak ellenére, hogy Tóthné (2020) szerint a neveléstudomány, a pedagógia területén ismert tanuláselméletek (az ismeretátadás szemléletmódja, a szemléltetés pedagógiája, a cselekvés pedagógiája, konstruktivista tanuláselmélet) napjainkban párhuzamosan léteznek, az újak nem üzték el egyértelműen a korábbiakat. Ez a jelenség jól kitapintható a testnevelésórákban is, mivel a testnevelés tantervi követelménye a változatos mozgásformák, az egyéni és csapatsportágak, valamint a teljesítményi és az esztétikai sportágak tanítása. A testnevelés tantárgy eleve magában hordozza az aktív tanulói részvétel követelményét, és a tanulási célok (egyéni vagy együttes megoldása mint csapatjátékok) determinálják a feladatmegoldási technikákat. Mindezen tényezők megteremtik a különböző tanuláselméletek alkalmazásának lehetőségét a testnevelésórákban. Visszatérve a konstruktív pedagógiához, a fentebb ismertetett nemzetközi szakirodalmak a sportjátékok oktatását emelik ki mint ideális tananyag, amely már a korai iskolai évektől megteremti a lehetőséget a tanuláselmélet egyes aspektusainak alkalmazására.

### ***Konstruktív tanításelmélet és a sportjátékok oktatása***

Nahalka (1997c) szerint a konstruktív tanulás négyféle tevékenység típusban játszódhat le: játék, problémamegoldás, közvetítő ismeretforrásból való tanulás és konstruktív felfedezés. Igaz, a Szerző hangsúlyozza, hogy a tevékenység típusok nem alkotnak hierarchiát, azaz egyik sem nevezhető fontosabbnak, alapvetőbbnek, mint a másik. Azonban meg kell említeni, hogy míg egyetértünk Nahalka állításával, addig arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy a testnevelési és sportjátékok önmagukban hordozzák a problémamegoldást és a konstruktív felfedezést, az együttes feladatmegoldás keretei között. Ezen állítás ismeretében ki kell mondani, hogy a testnevelésóra egyik feladata a konstruktivitás oktatása, amelyre kiváló lehetőséget teremtenek az alaptantervek, ahol a mozgásos játékok és a sportjátékok kötelezően előírt oktatási célok fejlesztési területekkel. Azonban ahhoz, hogy a 21. századi kihívásoknak megfeleljen a (sport)játékok tanítása, új tanulásfelfogás és értékelési szemlélet szükséges. Jelen tanulmány a Nahalka (1997c) által megnevezett, fentebb leírt tevékenység típusok mentén elemzi a sportjátékok tanításához szükséges konstruktív szemlélet szerinti óratervezést és levezetést.

## **Játék**

Nahalka (1997c) szerint a tevékenységtípusok nem alkotnak hierarchiát, azonban jelen tanulmányban a játék több szempontból is kiemelt helyen szerepel:

- Az alfa generációnál az egyik sikeres oktatási módszernek a gamifikáció, azaz a játékosítás tűnik. *A rendszer alapötlete már a digitalizációs világ előtt megszületett, azonban az IT adta lehetőségeknek köszönhetően vált népszerűvé.* A gamifikáció a testnevelés oktatásában sem újszerű, így érdemes *újragondolni* és a legfiatalabbak igényei szerint módosítani.
- A sportjátékok mint tantervi követelmény játékok oktatása nélkül elképzelhetetlen. E tanulmány is elsősorban a játékok oktatására fókuszál, és nem a gamifikáció oldaláról közelíti meg a kérdést.

A játék mint cselekvés – és nem mint eszköz – örökzöld téma. A játékot mint hatékony pedagógiai eszközt már a görögök is felfedezték, és Platón is megfogalmazta a Törvények c. művében, hogy a gyerekek játsszanak együtt csoportosan (794a, 794b). A játékról való gondolkodás mindig is jelen van a történelemben, és azon belül kiemelt a kognitív képességekre gyakorolt hatása:

- *Fröbel* (1782–1852) a közösségformáló, illetve értelemfejlesztő és erkölcsnemesítő szerepét emelte ki (Pukánszky és Németh 1996).
- Ez a játék és az értelmi fejlődés összefüggésének csúcspontja – gyermeklélektani megközelítése szerint – Piaget (1896–1980) munkássága alapján.
- E rövid felsorolásban a kultúrfilozófus Huizingát (1872–1945) feltétlenül meg kell említeni. *Homo Ludens* című, 1938-ban megjelent könyve alapján a játék az emberiség számára nélkülözhetetlen érték, pl. a természetesség, az elfogulatlan-ság, a feloldódás, a bizalom és a hit hordozója.
- A „játékos történelem” a mai napig tart, újabb és újabb játékelméletek jelennek meg, például a hazai matematikus, Neumann János és a közgazdasági Nobel-díjas (1994) Harsányi János elméletei.
- Az emberrel foglalkozó tudományok egyetértésben hangoztatják, hogy azért is válhatott az ember a legfejlettebb élőlényé a Földön, mert érdeklődése, tanulási képessége, valamint a tanulás és az újdonságok iránti igénye erős volt. Ezek az emberi tulajdonságok segítették a játékok kialakulását és fejlődését is, amely során az egyszerű utánpótlástól eljutott a virtualitás magasabb szintjeire (Bábosik, 2020).

A pedagógia is korán felfedezte a játékot mint a tanítás-tanulás folyamatának egyik hatékony eszközt, mivel a „játék által befolyásolható a tanuló cselekvése és gondolkodása... Önmagáért végezve is élvezetes, és fejleszti a kreativitást is” (Bábosik, 2020. 5).

Nahalka (1997c) szerint a tanítás szempontjából azért nagyon fontos a játék, mert a konstrukciók formálásához gazdag környezetet biztosít, a legtöbb gyermek számára magas szintű motivációt eredményez, biztosíthatjuk általa a részvételt, a cselekvő jelleget. Mind a mozgás, mind a játék kiemelt szerepet tölt be a személyiségfejlődésben. A játék, hasonlóan a mozgáshoz, végigkíséri a gyermekkort, nemcsak mint örömfunkciók forrása, hanem mint értelmi, érzelmi és pszichomotoros fejlesztési eszköz. A mozgásos játékok a személyiségfejlesztésben megkülönböztetett figyelmet kapnak az óvodáskorban, míg az iskolai nevelésben a testnevelésórák meghatározó elemei. Hazánkban a mozgásos játékok és játékos tevékenységek szerepe az iskolai testnevelésben jól kitapintható mind a nemzeti tantervekben évtizedekre visszamenőleg, mind a tanárképzésben. Azonban egy korábbi kutatás (Kovács és Sáringerné, 2007) szomorú eredményei rávilágítottak arra, hogy a pedagógusképzésre jelentkező hallgatóknak nincs olyan játékkismerete, amelyre a felsőoktatás során a játékpédagógiai órák támaszkodhatnak.

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi „játékos” szakirodalom jelentősen megnőtt, és a játékokat nevelési és oktatási célok szerint rendszerezik és adaptálják:

- Az **érzékenyítést** vagy integrációt helyezik a központba (Davis, 2012; Kasser és Lytle, 2004; Rouse, 2009; Winnick, 2000).
- A Slavin (1985) és Kagan (2001) -féle **kooperatív tanítás és tanulás** nemcsak a tantermi órákon vált népszerűvé, hanem a testnevelésórán is. A kooperatív játékok hívei szerint (Orlick, 1978 és 1992) a módszer egyik jelentős előnye, hogy a jutalom a tanuló számára maga a kooperatív feladat megoldása. Talán ebben az összefüggésben nem meglepő, hogy a kooperatív tanítás/tanulás komoly utat járt be a testnevelés oktatásában (Midura és Glover 1998; Morris és Stiehl, 1989; Grineski, 1996, Kovács, 2004).
- A 6-10 éves korosztályban az egyik legnépszerűbb téma a **tantárgyközi oktatás** lehetőségei (Cheatum, 2000; Finco, 2020; Ekler, Koltai és Némethné, 2019). Az elméleti tantárgyakhoz készülnek mozgásos és azon belül is játékos feladatok, hogy a kisiskolások aktív cselekvésen keresztül is átéljék a tananyagot, ezzel is segítve a hatékony tanulási folyamatot.
- A testnevelésórán a **sportjátékok taktika- és játékközpontú oktatásának** (Belka, 1994; Butler J., Griffin, 2010; Chow, Davids, Button, Araujo, Renshaw és Shuttleworth, 2007; Griffin, Butler, 2005; Metzler, 2005; Launder és Piltz, 2013; Light, Curry és Mooney, 2014; Mitchell, Oslin és Griffin, 1997) szak-

irodalma könyvtárnyi. Az 1980-as évek közepétől a sportjátékoktatás reformja történik, a taktikaközpontú elméletek térhódításával. A klasszikus, technika-centrikus oktatásmódszerek – a szakkönyvek által előírt helyes technikai elemek elsajátítására és visszaadására épülő modellek – nem segítik elő az „intelligens” játékosok képzését. A technika-centrikus módszerek kritikusaiknak egyik kérdése, hogy a technikai elemek steril (játékszituáció nélküli) gyakorlása közben mikor és hogyan tapasztalhatja meg a játékos a taktikai elemek logikáját, értheti meg annak fontosságát, és gyakorolhatja kivitelezését (Heidorn, 2015; Kirk és MacPhail 2002; Stolz és Pill 2013). Egy dologban megegyeznek a szakemberek: a jövőben a kognitív és a szociális készségeknek jóval nagyobb teret kell biztosítani. Napjainkban a kognitív készségek fejlesztése főleg a döntésre és a tudatosításra fókuszál. Ebben az új folyamatban a sportjátékok oktatása úttörő szerepet játszik (játszhat). Hazánkban az elmúlt években kevés vizsgálat jelent meg (ifj. Tóth, Csáki és Tóth, 2012; ifj. Tóth, Zalai, Tóth és Hamar, 2013; Papp, Szekeres, ifj. Tóth és Tóth, 2017) ebben a témában, míg korábban csak elméleti tanulmányok elemezték hasonló szemléletben a sportjátékok oktatását (Halmos, 1981; Ökrös, 2005). A testnevelők sportjátékok tanításánál alkalmazott oktatásmódszertanát felmérő tanulmány szerint (Erdősi és Kovács, 2023) még mindig a technika-centrikus oktatás a hangsúlyos hazánkban, habár a testnevelők tudatában vannak annak, hogy a technika és taktika párhuzamos oktatása lehet(ne) sikeres.

### ***Problémamegoldás***

Nahalka (1997c) szerint a problémamegoldás mint tevékenység típus úgy írható le, mint egy szándék jelentkezése, azonban e szándék megvalósulása előtt valamilyen akadály áll. A sportjátékoknál az egyik leggyakoribb kihívás, vagyis akadály a szakemberek számára – a kezdőktől az elit sportolókig – a döntés meghozatala és kivitelezése (Robles, Collado-Mateo, Fernández-Espínola, Viera, and Fuentes-Guerra, 2020). Azaz akár támadóról/adogatóról (labdás vagy inváziós játékok esetében labda nélküli), akár védő(k)ről/fogadó(k)ról beszélünk, a játékosok állandó döntéskényszer alatt vannak, amelyet a pillanat tört része alatt kell meghozniuk. Azonban mielőtt a döntés megszületik, Nahalka (1997c) szavaival élve: minden problémának van egy olyan komplex kognitív képe, amely tartalmazza a kiinduló helyzetet és a végszituációt (azt, amit el akarok érni), s a feladat azoknak a közbülső, egymásból következő állapotoknak az elképzelése, majd kivitelezése, amelyek a végállomáshoz vezetnek. Ennek a folyamatnak a végigviteléhez rendelkezni kell az állapotok valamilyen leírását lehetővé tevő értelmezési rendszerrel. Mielőtt továbbmennénk a döntési folyamat lépésein, fel kell hívni a figyelmet, hogy amíg a tantermi órán a döntési folyamat statikus



(ülő)helyzetben zajlik, addig a játék közben ezen feltételek nem biztosítottak. Vagyis a tanítványnak folyamatosan változó és egyáltalán nem kiszámítható dinamikus környezetben, gyakran mozgás közben kell a döntését úgy meghozni, hogy annak kimeneteli eredménye azonnal hatással van a csapat teljesítményére. A sportjátékok oktatása területén Mitchell és munkatársai (1997) dolgoztak ki egy taktikai megközelítésű rendszert, amely segíti a sportjátékokban zajló folyamatok megértését, ami hatékonyan segítheti a döntési folyamatokat. Modelljükben – Tactical Games Approach (TGA) – közös taktikai elemek mentén osztották kategóriákba a sportjátékokat:

- Célzó sportjátékok, mint a teke és golf, ahol nincs védő, és a siker a játékos technikai felkészültségén múlik.
- A területfoglaló sportjátékok (pl.: méták, baseball) jellemzője, hogy miután a támadó csapat játékos a játékba hozta (elütötte) a labdát, a kijelölt útvonalon megpróbál a célig eljutni, hogy pontot szerezzen csapatának, mielőtt a védő csapat a labdával ebben megakadályozná.
- Az inváziós sportjátékokban (pl.: vízilabda, labdarúgás) a támadó csapat célja: az ellenfél térfelén a játékeszköz (labda, korong, frizbi) célba juttatása (kosár, kapu stb.). A támadó játékosok kiemelkedő taktikai feladata a kulcspozíció(k) megszerzése, tehát üres helyre mozogni, illetve a játékeszköz (labda, korong stb.) gyakori birtoklása.
- A *hálós játékok* (pl.: röplabda, tollaslabda) csoportjában a támadó (adogató) célja a játékeszközt (labdát, tollaslabdát stb.) az ellenfél térfelén üres területre juttatni, vagy oda, ahol az ellenfél nem tudja szabályosan fogadni, megjátszani, illetve visszajuttatni.

A rendszer nagy előnye, hogy az azonos taktikai kategóriába tartozó sportjátékok alaptaktikai elemei hasonló elvek és gondolkodás szerint jelennek meg, illetve hajthatók végre, ezzel is könnyítve a bonyolult mozgásos cselekvések oktatását a transzferhatás segítségével. Elsődlegesen a horizontális transzferre épít, mivel ugyanazon taktikai elemet (például 2:1 elleni játék) *A* esetben kézzel (kosárlabda), *B* esetben lábbal (labdarúgás) vagy ütővel (floorball) is lehet gyakorolni, azaz a különböző sportjátékok esetében ugyanazzal a komplex kognitív problémával, döntési kényszerrel találkoznak a diákok eltérő körülmények és kihívások között. Metzler (2005) az alábbiak szerint összegezte a modellt: a szerzők a tanulók játékmotivációjára és érdeklődésére építve taktikaközpontú situációs játékokra építették elméletüket. Minden sportjáték-kategóriánál (inváziós, hálós és területszerző) ismertetik azokat az alaptaktikai, kognitív helyzeteket – mind a támadók/adogató, mind a védők/fogadó szempontjából –, amelyek a testnevelésórák tananyagát képezik (függetlenül

attól, hogy kézzel, lábbal vagy ütővel manipulálják a labdát vagy korongot), és értelmezési rendszert képeznek, amelyek cselekvésmozzanatokat képesek aktivizálni.

Meg kell jegyezni, hogy a modell az angolszász rendszert tükrözi, ahol a területszerző játékok, azaz a baseballra és softballra rávezető kisjátékok hasonló fontossággal bírnak, mint az inváziós és hálós játékok. Hazánkban a méták inkább a szabadidős, tábori játékok közé sorolhatóak, mint a testnevelésórák gyakorlatába. Továbbá az angolszász oktatásban hálós játékoknál nemcsak a röplabda, hanem a tollaslabda is népszerű a testnevelés oktatásában. A tanulmány további részében a példánál elsődlegesen az inváziós játékok jelennek meg, és csak másodsorban a hálós játékok, mivel a hazai gyakorlatban a röplabda mellett a labdarúgás, kosárlabda és kézilabda a leggyakrabban oktatott csapatsportjátékok. Célzós játékokról a továbbiakban nem lesz szó, mivel ezen játékok itthon nagyon ritkán szerepelnek a gyakorlatban.

### ***Konstruktív felfedezés***

Falus (2003) öt célközpontú stratégiát különböztet meg, melyek céljaikban, az alkalmazott oktatási módszereikben és az eljárásokban is eltérnek egymástól: 1) Információ tanítása bemutatás segítségével; 2) Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével; 3) Készségtanítás direkt oktatás segítségével; 4) Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével; 5) Gondolkodás fejlesztése felfedezéssel tanulás segítségével. Az oktatási folyamatban nem beszélhetünk egyik stratégia egyeduralmáról sem, és a felfedezéssel tanítás nem új jelenség a pedagógiában, ahol a tanulók saját maguk konstruálják meg gondolati rendszerüket. A stratégia meghatározó eleme, hogy a tanár nem kész ismereteket tár a tanulók elé, hanem a tanulók felfedező és konstruáló tevékenységére épít (Virág, 2013). Nahalka (1997) szerint a felfedezés mint tevékenység típus olyan szituációban lehetséges, amikor a diák már birtokol egy tágabb értelmezési struktúrát, s ennek keretei között ismer fel valamilyen további összefüggést, alkot meg valamilyen fogalmat.

A nemzetközi testnevelés szakirodalma bővelkedik tanulmányokban a felfedezéssel tanulásról. A mosstoni Spectrum,<sup>1</sup> amely az 1966-os kiadása óta napjainkig népszerű kutatási terület, háromféle felfedezéssel tanítást ismert: vezetett, konvergens és divergens. Azonban a legtöbb testnevelés-elméleti tanulmány (Graham Holt/Hale és Parker, 1998; Siedentop és Tannehill, 2000) már csak felfedezéssel tanulásról ír. A sportjátékok tanításánál a taktika oktatása szinte kínálja a lehetőségeket a felfedezéssel tanítási módszerek alkalmazására (Boronyai, Kovács és Csányi, 2014; SueSee, Pill és Edwards, 2016; és Newell és Rovegno, 2021). Az ausztrál Országos Sportbizottság, Thorpe és West (1969) közreműködésével, egy népszerű felfedezéssel tanítást dolgozott ki, a *Game Sense*-t (GS, avagy a

---

1 Spectrum: <https://spectrumofteachingstyles.org/>

„játék értelme”). Az eredeti célcsoport nem az iskolai testnevelés tanulói voltak, hanem az utánpótláskorú, igazolt játékosok. Ennek ellenére jelenleg a modell komoly szerepet tölt be az iskolai oktatásban nemzetközi szinten. A tanítás során (1) a szituációs játékok és (2) az edző/testnevelő verbális kérdései, illetve azok megbeszélései a hangsúlyosak.

1. A taktikai elemeket módosított, *szituációs játékokon* belül kell tanítani, hogy azonnal logikailag értelmet és relevanciát nyerjenek (Light, 2012). A mozgásos játékok szabályait úgy változtatják, hogy az oktatandó taktikai (kognitív) elem karakteresen jelenjen meg az adott helyzetben. A GS-modell oktatásakor a játékosokkal szemben támasztott technikai követelményeket kezdetekben csökkenteni kell – összehasonlítva a tradicionális modellel –, hogy megbirkózhassanak a taktikai dimenziókkal.
2. A GS-módszer alkalmazásánál a *tanár párbeszédet generál* a tanulókkal, és strukturálja a válaszok lehetőségeit a diákok között. Ez a kollektív reflexió nem a teljes létszámú csapat vagy osztály „beszélgetése”, hanem inkább az alacsony létszámmal, kispályán játszó csapatok hangos gondolkodása, amelyeket ötletek vitájának is neveznek (Light és mtsai., 2014). A pedagógus által feltett kérdéseknek nyitottak kell lenniük, hogy a gondolatoknak és véleményeknek helyet adjanak, amelyek új tudáshoz, illetve megértéshez vezetnek. A konstruktív perspektívából kiindulva a kérdéseknek a válaszok széles skáláját kell biztosítani, nem pedig előre meghatározott feleleteket.

Összegezve a sportjátékok taktikai, azaz a kognitív elemeinek oktatására a felfedezéses tanulási módszerek kiválóan alkalmasak, mivel a tanulók birtokolnak már egy értelmezési struktúrát (pl. játékszabályok, támadók-védők mozgása stb.), s ennek keretei között ismernek fel további összefüggést, akár a játék közben, akár a verbális kérdések mentén.

### **A közvetítő ismeretforrásból való tanulás**

Nahalka (1997) cikkében a negyedik típusú tevékenység, amelyben a konstruktív tanulás megvalósulhat, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás. A testnevelés és a sportjátékok oktatására talán ez a stílus adaptálható legnehezebben, de a feladat nem lehetetlen. Nahalka (1997a) szerint csak akkor lehet megérteni a közvetítő forrásból származó ismeretet, ha lehet mozgósítani hozzá egy értelmező apparátust, ha adott a beágyazó tudásstruktúra. Míg Nahalka az elérhető eszközöket említi (pl.: könyvek, multimédiás források stb.), addig a testnevelés oktatásában kimondottan a sportjátékok taktikai elemeinek oktatásához a

közvetítő ismeretforrásnál vissza kell nyúlni – a kötelező szabályismeretek mellett – a rávezető, vagy előkészítő játékokhoz, de az elmúlt évtizedekben megszokott oktatási módszer helyett egy új szervezési formátumhoz, az úgynevezett kispályás játékokhoz.

A „kispályás” (small-sided-games) kifejezés nemcsak a játéktér méretére – ami általában 5x5 m nagyságú, és 10x10 m-nél csak ritkán nagyobb –, hanem az alacsony játékoslétszámra is utal. A testnevelésórák gyakorlatában a mai napig sajnos gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a játékoknál osztálylétszámtól függetlenül két csapatra osztják a diákokat, és közel 10 fős (vagy inkább 10+ fős) egy-egy csapat. Míg a 10+ fős csapatoknál akár 4-6 játékosra is jellemző, hogy passzív követője a játéknak, annak ellenére, hogy a pályán mint játékos tartózkodik; addig a kis létszámú csapatoknál minden játékos aktív részese a kognitív, a társas és a pszichomotoros tanulásnak, ugyanolyan eséllyel és intenzitással (Kovács és Novák, 2022). Meg kell jegyezni, hogy a Szerző elkötelezett híve a kispályás játékoknak, azonban az alábbi limitáló tényezők nem hagyhatóak figyelmen kívül:

A testnevelésóra „veszélyes üzemmód”. Azaz a baleset- és sérülésmentes környezet biztosítása az első lépés a pozitív légkör megteremtéséhez. Egyazon időben, egy helyszínen, több játéktéren több mérkőzés első hallásra ijesztőnek hallatszik, azaz nem tűnik sem biztonságosnak, sem átláthatónak. Való igaz, hogy ezen oktatási módszer többhetes következetes, sőt néha inaktívnak tűnő nevelési folyamat eredményeként születhet csak meg.

Nem ritka, hogy az iskolák nem rendelkeznek megfelelő infrastruktúrával, és annak ellenére, hogy 1-1 játéktér területe néha nem éri el a 10x10 m-es nagyságot, az adott tornaterem mérete túl kicsi egy 20+ fős létszámú osztálynál. Ebben az esetben említésre méltó Boronyai és munkatársai (2014) könyvének a 2.3. fejezete, ahol a cserejátékosoknak is – ha nem is mezőnyjátékosként – aktív szerepe van a játékban. Összegezve, a kispályás játékok oktatása kreatív megoldásokat igényel a testnevelőktől, ezért módszertanának feltétlenül meg kell(enne) jelennie a tanárképzés tananyagában, ami több helyen is kapcsolódik a pedagóguskompetenciákhoz (Bognár, 2020).

A kispályás játékoknál az alábbi folyamatok idézik elő a **kognitív tanulást**:

- Az inváziós játékoknál a labdás támadónak követni kell társainak mozgását és elővételezni, hogy kinek lehet biztonságosan passzolni a labdát. Míg a hálós játékoknál hasonló a helyzet, hogy kinek és hova kell passzolni vagy feladni a labdát, addig labdavezetés csak az inváziós játékoknál jelenik meg. Komoly oktatási kihívás és feladat megtanítani a tudatos labdavezetést, vagyis hogy milyen irányba érdemes indulni és haladni, vagy szakzsargonnal élve: „ne a labda vezesse a tanítványt”.

- Függetlenül attól, hogy inváziós vagy hálós játékokról beszélünk, a labda nélküli támadóknak folyamatosan figyelni, keresni kell az üres/legjobb helyre mozgás lehetőségét. Az alacsony létszám miatt mindenkire szükség van, mindenkinek úgynevezett „pontszerző” zónába kell mozogni.
- A védekező játékosok folyamatos helyezkedése a labda és támadók viszonylatában: az alacsony létszám miatt a védőknek kevesebb lehetőségük van a klasszikus hibákra:
- Inváziós játékok esetében: mint például „kit is kell fogni?”, vagyis elvesznek az eseményekben, és a labdát követik az ember helyett stb.
- Hálós játékoknál: „ez nem az én labdám”, vagyis „majd a társam megy érte”.

A döntési helyzetek száma szignifikánsan megnövekszik, amelyeket rövid időn belül (másodpercek vagy annak töredéke alatt) mozgásos cselekvések formájában kell megvalósítani.

A társas tanulás, vagyis az SEL-program (Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015) mind az öt területe megjelenik a kispályás csapatsportjátékok gyakorlása során, aktív, dinamikus mozgásos cselekvések végrehajtásakor. Az egyéni sportjátékoknál, mint például a tollaslabda és tenisz, a társas tudatosság és készség csak részben fejleszthető, mivel az ellenfél (partner) elfogadása és tisztelete nélkül elképzelhetetlen az egészséges (akár kooperatív, akár versengő) játék.

- Önismeret és éntudatosság, magában foglalja az önértékelési képességet. Azaz a játékosnak minden egyes mozdulat végrehajtása előtt tudatosan fel kell mérnie az adott játékhelyzet által megvalósítható cselekvéseket és ennek viszonylatában az adott mozgással kapcsolatos saját tudását és képességét (például: a különböző átadások és célzások erejét, távolságát stb.). Az éntudatosság egyik fontos eleme az önbizalom és optimizmus, ami nélkül az élménydús játék elképzelhetetlen.
- Önmenedzselés: a játék dinamikája miatt a játékosoknak nincs ideje sokáig szomorkodni, bánkódni egy-egy elrontott akció miatt, vagy – ellenkező esetben – ünnepelni 1-1 sikert. Az események peregnek, ezért szabályozni kell az érzelmeket és a viselkedést a (következő) kitűzött (rész)cél (támadás vagy védekezés) elérése érdekében.
- A társas tudatosság az egyén azon képessége, hogy elfogadja és megértse a különböző háttérrel, ebben az esetben tudással és képességgel rendelkező csapattársait. Az alacsony létszám miatt mindig minden játékosra szükség van, akár hibázott korábban, akár nem, ezért jelentősen csökken a kirekesztés lehetősége, és ezzel párhuzamosan növekszik az elfogadás mértéke.

- A társas készség lényege a jutalmazó kapcsolatok kialakítása, ami magában foglalja az őszinte, nyílt kommunikációt, az együttműködést, továbbá a konstruktív konfliktuskezelést, valamint a segítségnyújtást. Az mindig is ismert volt, hogy a csapatjátékok taktikai elemei mind a támadásban, mind a védekezésben a csapatársak támogatásáról szólnak, amelyek együttműködés nélkül kivitelezhetetlenek. Azonban csak az alacsony létszámú (ideális esetben 3 fő, maximálisan 4 fő) csapatoknál rajzolódik ki látványosan, hogy minden játékos aktív szereplője az eredmény alakulásának. Mindenkinek van lehetősége pontot szerezni vagy a pontszerzéshez közvetlenül hozzájárulni, ami az egy egységnyi (játék)idő alatt átélt sikerek és a jutalmazó kapcsolatok számát növeli.
- A felelős döntéshozatal nemcsak kognitív képességként jelenik meg, hanem Zsolnai és munkatársai (2015. 61) megfogalmazása szerint a társas tanulásban is, mivel a diák „saját és más biztonságát és jóllétét tiszteletben tartva együttműködő és tiszteletteljes viselkedést tanúsít személyes és társas kapcsolataiban”. Ezen megfogalmazás egybecseng a sport és testnevelés egyik alapkövének, a fair playnek a gondolataival. Azonban kiemelten igaz a sportjátékokra, mivel ahhoz, hogy a (sport)játék elérje a célját – pozitív környezetben a testi-lelki jólétet biztosítsa, illetve balesetmentes fizikai aktivitás legyen –, a fentebb leírtak megkerülhetetlen követelmények, íratlanul is köbevéssett szabályok.

A motoros tanulásra kifejtett tapasztalatok leírása több vizsgálatot is magában foglalhat). Ezért ebben a tanulmányban csak 1-1 rövid mondat ismerteti a technikai elemekre és az intenzitásra gyakorolt hatását.

- Jelentősen nő a labdaérintés és -birtoklás száma, a technikai elemek (megállások, cselezések stb.) gyakorlásának lehetősége, dinamikus környezetben.
- A félrehúzóadás lehetősége minimális; az aktivitás, ezzel párhuzamosan az intenzitás szintje nehezen csökkenthető, szinte csak abban az esetben fordulhat elő, ha minden résztvevő negligálja a játékot.

Kispályás játékok mint a konstruktív pedagógia oktatási módszerei

Hogyan húzható további párhuzam a kispályás játékok és a 21. század pedagógiai elvárásai között? Az alábbiakban újra a Nahalka (1997c) által javasolt valódi tanulást eredményező tanári praxisokat vizsgáljuk meg a kispályás sportjátékok oktatása által nyújtott lehetőségekkel összevetve.

A.) A gyermek **meglévő tudására építés elve**, azaz az elsajátítani kívánt ismeret kapcsolatba kerül a már birtokolt tudással. Ez a tétel összecseng a Krathwohl (2002) által újragondolt Bloom-taxonómia (Bloom, Engelhart, Furst, Hill és Krathwohl, 1956) gyakorlatával, ahol bármely szint az alábbiakra épül:

- Tények ismerete: felismerésre, felidézésre építő információk, fogalmak, törvények, szabályok, elméletek, rendszerek ismerete.
- Koncepciók ismeretek: fogalmi alapelemek közötti összefüggések egy rendszeren, struktúráján belül, amelyek lehetővé teszik azok együttműködését.
- Folyamat, procedurális tudás: módszerek, készségek, technikák használatának kritériuma.
- Metakognitív tudás: az önálló megismerés, felfedezés tudatosítása.

Az 1. táblázat ismerteti a testnevelésóra gyakorlatára lefordítva, az alacsony létszámú, kispályás játékok példáján, a Bloom-taxonómia gyakorlatát (Kovács és Dancs, 2019).

Bloom	Testnevelésóra gyakorlata
Tények ismerete	Ismert technikai elemek kivitelezése játéksituációban, a tanult szabályok keretei között.
Koncepciók ismeretek	Összefüggéseiben megtapasztalni a támadó-védő szerepeket, valamint játéksituációkban adható racionális válaszselektívákat.
Folyamat, procedurális tudás	Korábbi játéktapasztalatok, -helyzetek (döntések, végrehajtások) ismétlése, értékelése.
Metakognitív tudás	Taktikai koncepciók kipróbálása és hatékonyságának felismerése.

1. táblázat: Bloom-taxonómia megjelenése a kispályás játékok gyakorlatában

B.) A **konceptuális váltások kiharcolása** nehéz feladat, mivel a meglévők erősen lehorgonyozva élnek a tanulók tudatában. A koncepcionális váltásnak több feltétele is van, amelyek közül az alábbiakat támogatják a kispályás játékok:

- *Az új elmélet meggyőző legyen.* A kispályás játékoknál a javasolt új taktikai elemek alkalmazása sikert eredményez, vagy rávilágít a helyes megoldási módokra. Azaz a tanultak átültetése és megvalósítása játékszituációban rövid időn belül megjelenik az eredményességben, ami a Z és az alfa generáció egyik igénye.
- *A szociális nyomás.* A csapattársak – és nem a tanár!!! – együttműködésének igénye szinte azonnal a játék elején jelentkezik, mivel az alacsony létszám miatt nincs „nagy választék”, például a kinek passzoljak vagy kit védjek (vagy hol védekezzek) lehetőségek között. A csapattagoknak együtt kell konszenzusra jutni a játék dinamikájáról és az elérendő eredményekről.
- A konceptuális váltások során lehetőséget kell biztosítani, hogy a gyerekek *egy-más között fejthessék ki elgondolásaikat*, legyen lehetőségük vitára, egyeztetésre. Ahogy fentebb olvasható, már a játék kezdetén, hol verbálisan, hol nonverbálisan és gyakran a kettő keverékeként a diákoknak alkalmazkodni kell a csapattársak tudásához, szintjéhez és elvárásához. Való igaz, néha ez az egyeztetés a játékidő rovására történik. Azonban az átmeneti inaktivitás csak egy-egy játéktérületre (csoportra) vonatkozik, és nem az egész osztályt érinti. Valamint – kutatások (Light, 2012) és tapasztalatok alapján – ha a párbeszédnek minden játékos részese, akkor a későbbiekben „megtérül” a kezdeti „időhúzás”, mivel a játék dinamikája és lendülete pozitív irányba változik.

C.) A *differenciáltság szükségessége* nem a konstruktív pedagógia „találmánya”, hiszen ha csak a modern kori pedagógia történelmét nézzük, már Freinet is az individualizációs eszközök használatáról írt (Kotschy, 2013). A konstruktív pedagógia azonban hangsúlyozza, hogy nemcsak a feladatok differenciálására van szükség, hanem a célok, a gyerekek számára kijelölhető követelmények, az értékelés, a tananyag, az eszközök, az elsajátítás útja és logikája tekintetében is (Nahalka, 1997c).

Az egy időben több pályán játszott játékok változatos szervezési lehetőségeket biztosítanak. A kispályás játékoknál játéktérként tudjuk módosítani, alakítani a játékszabályokat, eszközöket (labda fajtája, mérete, kapu mérete stb.) és célokat, azaz a résztvevők tudásához, igényéhez igazítani azokat. Fontos megjegyezni, hogy a differenciálás sok esetben csak kicsi módosítást igényel, de annál hatékonyabban javítja a játékosok aktív részvételét (Kovács és Novák, 2022). Ezáltal pályánként az eltérő célokhoz és feladatokhoz igazodó követelményeket és értékelést jelölhetünk ki.

D.) A *tudás becsülete*, vagyis a kiépült tudásrendszer. Először is el kell fogadnunk Nahalkának (1997c) azt az állítását – amellyel több szakember is ellenkezik –, miszerint minden képesség a hozzá tartozó kognitív rendszer magas színvonalú fejlettsége, egyfajta



minősége, az az állapot, amelyben a kognitív struktúra már **cselekvések** tervezésére, irányítására, módosítására és értékelésére is képes. Azaz a „*nincs képesség ismeretek nélkül*” elmélet kritikusi szerint a képességek mögött elvileg nem feltétlenül kell ismereteknek állnia, azonban a Bloom-taxonómia (1956) – azon belül is konkrétan a 4. és 5. szintje, az analízis és a szintézis, sőt az utolsó, az értékelés (Kovács és Dancs, 2019) – is Nahalka elméletét támasztja alá. A kispályás játékoknál az alacsony létszám folyamatosan megköveteli a mozgásos cselekvések, mozdulatok tervezését és azok **végrehajtását** egy perc töredéke alatt többször is. A mozdulat kivitelezését, a test, testrészek tudatos irányítását – az ellenfél reakciójától függően – szinte állandóan módosítani, változtatni kell. Az „akció”, vagyis a mozdulatsor nem valósulhatna meg a korábbi ismeretek és képességek célirányos rendezése, „csatasorba állítása” nélkül. A korábbi tudás, ismeretek és tapasztalatok térbeli (távolság a társtól, védőtől és labdától), valamint időbeli (mozgás sebessége, labda sebessége) komponensei szintetizálódnak a mozdulatok végrehajtásában. A végrehajtás módja pedig már közvetlenül kapcsolódik a tanulói öntevékeny folyamathoz.

E.) A tudás megszerzése a **tanuló öntevékeny folyamata**. A világra való nyitottság, a befogadás és kíváncsiság szükségszerű, de nem elég az elsajátításhoz. Amennyiben a diáknak van módja kísérletezni, beavatkozni a folyamatokba s megfigyelni ennek a beavatkozásnak az eredményeit, ha tudatosan szembesülhet saját elgondolásainak következményeivel, ha tevékeny módon összehasonlíthatja saját előrejelzéseit másokéival, akkor a tanulás folyamata aktívvá válik. A kispályás játékoknál a mozgásvégrehajtás eredményességéről a tanulók azonnal visszajelzést kapnak, tanári kontroll nélkül is.

Vizsgálatokra (Graham és mtsai., 1998) és gyakorlati tapasztalatokra támaszkodva leírható, hogy a diákok gyakran maguk módosítják a szabályokat, azaz beavatkoznak a tanulási folyamatba. Sőt, ezek a tanulói változtatások nem ritkán tanulságosak és figyelemfelkeltőek a pedagógus számára.

A játékidő nagy része közvetlen *tanári* beavatkozás *nélkül zajlik*, aminek egyik legnagyobb hozománya a *fair play* megjelenése a gyakorlatban. Amíg a klasszikus felállásban (két csapat egy pályán) minden diák a tanár szeme előtt játszik, addig az úgynevezett tanult viselkedési formák, szociális rutink és szokások jelennek meg, illetve a szabálykövető magatartás is sok esetben a közvetlen tanári felügyeletnek köszönhető. A kispályás játékoknál azonban a külső körülmények (a közelben már egy másik játék folyik másik labdával és szabályokkal) és a kortárs kapcsolatok „kötelezik” a tanulókat a szabályok betartására és az egymás iránti tiszteletre.

## Megbeszélés

Napjainkban világszerte kutatók, szakemberek és pedagógusok keresik a választ, hogy mire kell felkészíteni a jövő netnemzedékét, és hogyan lehet – az alfa generáció elvárásainak megfelelően – minél hatékonyabban oktatni. Ez alól a mozgástanítás, az aktív életmódra nevelés sem kivétel, függetlenül a mozgásos területektől (esztétikai sportágak, csapatsportjátékok vagy atlétika). Egy dologban megegyeznek a sportszakemberek: a jövőben a kognitív és a szociális készségeknek jóval nagyobb teret kell biztosítani a pszichomotorossal párhuzamosan. Napjainkban a kognitív készségek fejlesztése főleg a döntésre és a tudatosításra fókuszál. Ebben a folyamatban a sportjátékok oktatása úttörő szerepet játszik, azonban az útkeresés napjainkban is folyik. A hazai sportszakemberképzésünknek szinte egyedülálló több évtizedes „játékos” hagyományai könnyedén összeegyeztethetőek a reformmodellekkel, azon belül is (elsődlegesen) a játékcentrikus, kispályás módszerrel. Sőt, a hazai, közel százéves tapasztalati tudás nélkül a nemzetközi kiváló gondolatok és koncepciók hatékony, illetve eredményes tanítása nehezebben, lassabban valósulna meg.

A reformgondolatok és -elméletek gyakorlatba ültetése nemcsak itthon jelent komoly kihívást, hanem a nemzetközi tapasztalatok is erről számolnak be. Azonban az eddigi, főleg nemzetközi eredmények arra utalnak, hogy a reformmodellek nemcsak a sportjátékok tanulását segítik, hanem a tanítványok motiváltak, és nemcsak örömmel, de tudatosabban játszanak.

Napjainkban, amikor a több mint 1 éve tartó pedagógusengedetlenség az oktatáspolitikai reformjáért is küzd, már nem arról kell gondolkodni, hogy megérett az idő a hazai szakemberek párbeszédére a mai igényekhez igazodó testnevelés és sportjátékok oktatásának felépítéséről, hanem arról, hogy mit kell tenni, hogy a testnevelésnek LEGYEN üzenete az alfa generáció számára. A sportjátékok esetében a játékok nyelvére lefordítva mit oktassunk: a taktika technikáját vagy a technika taktikáját (Kovács, 2019), hogy tanítványainkban kialakuljon a fizikailag aktív életmód igénye.

## Felhasznált szakirodalom

- Bábosik Z. (2020). A játék és a sport személyiségfejlesztő hatásrendszere. *Deliberationes Gál Ferenc egyetem tudományos folyóirata* XIII. évfolyam 2. szám [http://real-j.mtak.hu/19882/2/Deliberationes\\_2020\\_13\\_2\\_.pdf#page=5](http://real-j.mtak.hu/19882/2/Deliberationes_2020_13_2_.pdf#page=5)
- Belka, D. (1994). Teaching Children Games. Becoming a Master Teacher. *Human Kinetics*, Champaign, IL

- Besenyi L. (2016). A generáció váltás forradalma. *Opus et Educatio*. 3. évf. 4. sz. p.: 371–378.  
<https://doi.org/10.3311/ope.19>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. és Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.: *David McKay* New York
- Bognár J. (2020). A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén. A képzési kimeneti követelmények, a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell és a NAT 2020 összevetése., *Líceum Kiadó*, Eger
- Boronyai Z., Kovács K. és Csányi T. (2014). Taktikai gondolkodás lehetőségei a játékoktatásban., *MDSZ*, Budapest
- Bunker, D. és Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Butler J. és Griffin L. (2010). More Teaching Games for Understanding: Moving Globally. *Human Kinetics*, Champaign, IL  
<https://doi.org/10.5040/9781718208964>
- Cheatum B. A. (2000). Physical Activities for Improving Children`s Learning & Behavior A Guide to Sensory Motor Development. *Human Kinetics*, Champaign, IL
- Chow, J.Y., Davids, K., Button, C., Araujo, D., Renshaw, I. és Shuttleworth, R. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*. *Sage Journals* 77:3 251–278.  
<https://doi.org/10.3102/003465430305615>
- Davis, A. (2012). Physical Activity in the Wheelchair and Out. *Human Kinetics*, Champaign, IL  
<https://doi.org/10.5040/9781718209039>
- De Corte, E. (2001). Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. sz. 413–434. <http://www.analecta.hu/index.php/magyarpedagogia/article/download/39682/38631>
- Ekler J., Koltai M. és Némethné T. O. (2019). Tanulási képességek fejlesztése mozgásos eszközökkel. *ELTE*, Budapest
- Erdősi Z. és Kovács K. (2023). Hazai testnevelő tanárok véleménye és gyakorlata a sportjátékok taktika-centrikus oktatásáról. *Magyar Sporttudományi Szemle* (1586-5428): 24. évf. 103 pp 54–62.
- Falus I. (2003). Az oktatás stratégiai és módszerei. In: falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.: *Nemzeti Tankönyvkiadó*, Budapest

- Finco, M. D. (2020). Global Perspectives on Gameful and Playful Teaching and Learning. *University of Paraíba, Brazília*
- Graham, G., Holt/Hale, A. és Parker, M. (1998). *Children Moving*. (4th ed.) Mayfield
- Griffin, L. és Butler, J. (2005). Teaching Games for Understanding. *Human Kinetics, Champaign, IL*  
<https://doi.org/10.5040/9781718210424>
- Grineski, S. (1996). Cooperative Learning in Physical Education. *Human Kinetics, Champaign, IL*
- Halmos I. (1981). Sportjáték elmélete. *Tankönyvkiadó, Budapest*
- Heidorn, B. (2015). Professional Development in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* Volume 86.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2015.978677>
- Huizinga, J. (1990). Homo Ludens., *Universum Kiadó, Szeged*
- Kagan, S. (2001). Kooperatív Tanulás. Önkonet Kft., Budapest
- Kasser, S. és Lytle, R. (2004). Inclusive Physical Activity, A Lifetime of Oportunities. *Human Kinetics, Champaign, IL*
- Kirk D. és MacPhail, A. (2002). TGfU and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching PE*, 21. 177–192.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Kovács K. (2004). Kooperatív testnevelési játékok hatása serdülőkorú leányok személyiség jellemzőire és az iskolai közösségek alakulásra. Doktori disszertáció, *ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest*
- Kotschy A. (2013). Oktatásszervezés elmélete. *Eszterházy Károly Főiskola, Eger*
- Kovács K. és Sáringerné Sz. Zs. (2007). Pedagógusjelölt I. éves leány hallgatók játéktapasztalatai. 37. *Mozgásbiológia Konferencia, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, Szarvas*
- Kovacs K. és Dancs H. (2019). *A Pedagogical Approach to Performance Analysis in the Physical Education*. In: M. Hughes – I. M. Franks – H. Dancs (szerk.): *Essentials of Perfomance Analysis - 3rd Edition. Routledge, London. E. and F.N. Spon, pp. 32–40.*
- Kovács K. (2019). A taktika technikája, avagy hogyan (ne) oktassuk a sportjátékokat? In: (Sterbenz Tamás szerk.): *Stratégia és taktika. Testnevelési Egyetem, Budapest, p.: 267–286.*  
<https://doi.org/10.4324/9780429340130-4>
- Kovács K. és Novák Á. (2022). Sportnapok, sportfesztiválok. Gyakorlati útmutató játékos, mozgásos események tervezéséhez. lebonyolításához. *ELTE Eötvös Kiadó ELTE PPK, Budapest*

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Lauder, A. és Piltz, W. (2013). Play Practice: The Games Approach to Teaching and Coaching Sports. *Human Kinetics*, Champaign, IL.  
<https://doi.org/10.5040/9781718209060>
- Light, R. L. (2012). Game Sense Pedagogy for performance, participation and enjoyment. *Routledge*, London
- Light, R., Curry C. és Mooney A. (2014). Game Sense as a model for delivering quality teaching in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2014 Vol. 5, No. 1, 67–81  
<https://doi.org/10.1080/18377122.2014.868291>
- Metzler, M. (2005). Instructional Models in Physical Education. *Michigan: Holcomb Hathaway Publishers, Inc.*
- Midura, D. és Glover D. (1998). The Competition-Cooperataion Link. Games for Developing Respectful Competitors, Ilionis, *Human Kinetics*, Champaign, IL
- Mikó A. és Kovács K. (2023). Gimnasztika a kreativitás fejlesztésének szolgálatában. Pedagógusképzés: *Pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirat*. 21(49) 2. p.: 66–81.  
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.2.03>
- Mitchell, S. Oslin, J. és Griffin L. (1997). Teaching Sport Concepts and Skills. *Human Kinetics*, Champaign, IL
- Molnár É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 11. p.: 3–16. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/download/21083/20873>
- Morris, J., Stiehl (1999). Changing Kid's Games. *Human Kinetics*, Champaign, IL
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- Nahalka I. (1997a). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7. 2. sz. 21–33.
- Nahalka I. (1997c). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7. 4. sz. 3–20.
- Nagy Á. és Kölcsey A. (2017). Mit takar az alfa-generáció? *Metszetek*, Vol. 6. No. 3 p.: 20–30.  
<https://doi.org/10.18392/metsz/2017/4/2>
- Newell, K. és M., Rovegno, I. (2021). Teaching Children's Motor Skills for Team Games Through Guided Discovery: How Constraints Enhance Learning. *Frontier Psychology*, Vol. 12 - 2021  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724848>
- Orlick, T. (1978). Cooperative Sports & Games Book I., II. *New York, Patheon Books*

- Ökrös Cs. (2005). Támadó-védő egységben. A kézilabdajáték oktatásának egy lehetséges útja.
- Papp K., Szekeres L., ifj. Tóth J. és Tóth J. (2017). A kis játékok kondicionáló szerepe a labdarúgásban. *TST/PSS*, 1-2: 55–59  
<https://doi.org/10.21846/TST.2017.1-2.9>
- Pálinkás-Purgel Zs. (2019). Alfa generáció – a „digitális bébik” kora. *Új Köznevelés*. 1- 2. p.: 30–32. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora>
- Piaget, J. (1970). Válogatott tanulmányok. *Gondolat, Budapest*.
- Platón (1984). Törvények. In: Platón összes művei III. kötet. *Budapest*
- Pukánszky B. és Németh A. (1996). Neveléstörténet. *Nemzeti Tankönyvkiadó*
- Rink, J. (2010). Teaching Physical Education for Learning (6th ed.) *McGraw Hill*, New York
- Robles, M. T. A., Collado-Mateo, D., Fernández-Espínola. C., Viera, E. C., and Fuentes-Guerra és F. J. G. (2020). Effects of Teaching Games on Decision Making and Skill Execution: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 505;  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17020505>
- Rouse, P. (2009). Inclusion in Physical Education. *Human Kinetics*, Champaign, IL  
<https://doi.org/10.5040/9781718210394>
- Siedentop, D. és Tannehill, D. (2000). Developing Teaching Skills in Physical Education (4th ed.): *McGraw-Hill*, New York, NY
- Slavin (1985). Learning to Cooperate, Cooperating to Learn, *Plenum Press*  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3650-9>
- Stolz, S. és Pill, S. (2013). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Reconsidering its Relevance in Physical Education. *European Physical Education Review*. 20, 3–71.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>
- SueSee, B., Pill, S. és Edwards, K. (2016). Reconciling approaches – a game centered approach to sport teaching and Mosston’s spectrum of teaching styles. *European Journal of Physical Education and Sport Science* 2 (4), pp. 69–96. <https://doi.org/10.5281/zenodo.163966>
- Thorpe, J. és West, C. (1969). A test of game sense in badminton. **Perceptual and Motor Skills**, 28(1), 159–169.  
<https://doi.org/10.2466/pms.1969.28.1.159>
- ifj. Tóth J., Csáki I. és Tóth J. (2012). The examination of the 4:4 game at diamond and square. *Edu Art Gym*, 1: 89–99.

- ifj. Tóth J., Zalai D., Tóth J. és Hamar P. (2013). The 3 vs 1 game build-up effectiveness examination in physical and technical tests of 11-year-old football players. *Biomed Hum Kinet*, 5(1): 108–112.  
<https://doi.org/10.2478/bhk-2013-0016>
- Tóthné V. V. (2020). A konstruktivista tanulásmélet megjelenése az olimpiai nevelés elméletében és a nemzetközi olimpiai nevelési programokban. *Új Pedagógia Szemle*, 9-10. p.: 34–52.
- Urbán P. (2021). A konstruktivista tanulásmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In: Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában. *Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó*. pp. 159–169. <https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.159>
- Vigotszkij (1964). in: G. L. Huber: Kooperatív tanulás I. rész. Elméleti és gyakorlati kihívás a pedagógiai pszichológia számára. *Kapcsolat* III. évf. 1. sz. 3–7. p.
- Virág I. (2013). Tanulásméletek és tanítási tanulási stratégiák. *Médiainformatikai Kiadványok*, Eger
- Winnick, J. (2000). Adapted Physical Education and Sport. *Human Kinetics, Champaign, IL*
- Zsolnai A., Rácz K. és Rácz K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 10. sz. p.: 59–68. Doi: 10.17543/iskkult.2015.10.59

Levelező szerző:

Kovács Katalin

e-mail: kovacs.katalin@ppk.elte.hu





**HALLGATÓK ÉS OKTATÓK: FÓKUSZBAN**  
**A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖR**



PÁSZTOR-HORVÁTH DÓRA<sup>1</sup>, BOGNÁR JÓZSEF<sup>2</sup>

## A KOGNITÍV KÉPESSÉGFEJLESZTÉS: AZ INNOVATÍV ESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA TESTNEVELÉSÓRÁKON

## THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES: THE APPLICATION OF INNOVATIVE TOOLS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

### **Absztrakt**

A kognitív képességek az élet minden területén fontos szerepet játszanak abban, hogy sikeresen végezzük tevékenységeinket. Mint minden képesség, ez is fejleszthető, méghozzá az egyik legegyszerűbb módszerrel, a mozgással. A mozgás és a kognitív folyamatok bizonyítottan hatással vannak egymásra, ebből kifolyólag az iskolai testnevelés is számos agyi terület, a kogníció fejlődését biztosíthatja. A kutatás célja, hogy bebizonyítsuk, hogy az innovatív eszközök segítségével végzett fejlesztések a fejlesztésben részt vevő csoport esetén rövid időn belül pozitív irányú változást fognak eredményezni más tantárgyak vonatkozásában is. A kiválasztott 22 fő elő- és utóméréseken vett részt, amelyek a gondolkodási képességekre, az észlelésre, a téri tájékozódásra, a reakcióidőre, a figyelemre, a figyelemmegosztásra, az emlékezetre, a munkamemóriára, valamint további területekre, mint a beszédértés, beszédészlelés, asszociációs képesség, számolási képesség irányultak. Az előmérések folyamán a kontrollcsoport jobb eredményt produkált. A felmérések tükrében a kísérleti csoport 11 fővel 2 héten keresztül, heti 3 alkalommal célzott kognitív képességfejlesztést végzett a testnevelésóra folyamán. A fejlesztések játékos formában, innovatív eszközökkel valósultak meg. Az utómérések eredménye és a páros t-próba alapján egyértelműen megállapítható a kísérleti csoport szignifikáns fejlődése, mind a tantermi, mind a mozgásos mérésekben, míg a kontrollcsoport eredményei minden esetben stagnálást vagy romlást mutattak. További kutatásra javasolt terület más, nagyobb korosztályokat magába foglaló intervenció.

**Kulcsszavak:** mozgás, kognitív képességek, innovatív eszközök

## Abstract

Cognitive abilities play an important role in successfully carrying out our activities in all areas of life. Equivalently to all skills, it can be developed, specifically with one of the most elementary methods, movement. Movement and cognitive processes have been proven to influence each other, therefore physical education in schools can also ensure the development of many brain areas, and also cognitive skills. The research aims to prove that in the case of the participating groups in the development process, developments carried out with the help of innovative tools can soon lead to positive changes, also in relation to other school subjects. The selected 22 participants engaged in pre- and post-measurements focusing on reflectiveness, perception, spatial orientation, reaction time, concentration, attention sharing, memory, working memory, as well as other areas such as speech comprehension, speech perception, association ability, calculation ability. During the preliminary measurements, the control-group produced better results. For the goal of the survey, the experimental group with 11 people carried out targeted cognitive skills development 3 times a week for 2 weeks during physical education classes. The developments were implemented in a playful way with innovative tools. Based on the results of the follow-up measurements and the paired t-test, the significant development of the experimental group can be clearly established, both in classroom and movement measurements, while the results of the control group showed stagnation or deterioration in all cases. Other interventions involving larger age groups are recommended for further research.

**Keywords:** movement, cognitive abilities, innovative tools

## Bevezetés

A kognitív képességek alapképességeink, az egyik legsajátosabb emberi vonatkozás, gyakorlatilag ez az, ami megkülönböztet minket az állatvilágtól (Gazzaniga, 2009, Lieberman, 2016, Passingham, 2008, Penn et al., 2008). Az idegrendszeri folyamatok állandó összefüggésben állnak egymással, ennek alapján a kognitív folyamatok a mozgás folyamatával is összekapcsolódnak. A folyamatok kölcsönhatásban vannak, tehát feltételezhető, hogy a mozgás hatással van az idegrendszerünkre, a kognitív folyamatainkra. Tudatos mozgással pedig tudatosan fejleszthetjük az élet számos területén elengedhetetlen kognitív képességeinket. A testnevelés tehát remek fejlesztő központja lehet a számos motoros képesség fejlesztésén túl például a figyelemnek, tanulási képességeknek, gondolkodásnak és egyéb olyan kognitív folyamatoknak, amelyek más területek, más tantárgyak alapját is képezik. A testnevelés

tanítása már rég többről szól, mint egyes mozgások megtanításáról, de napjainkban még mindig nem elég nagy a jelentősége. A bizonyítás, hogy a rendszeres mozgás hatással van az idegrendszerre és a kognícióra (Kramer és mtsai., 1999; Colcombe és Kramer, 2003; Grego és mtsai., 2005; Pereira és mtsai., 2007; Winter et al., 2007; Chieffi és mtsai., 2017), már rég megtörtént, azonban a rendszeres mozgás a digitális világ megjelenésével párhuzamosan eltűnt a gyermekek életéből. Ebből kifolyólag az iskolai testnevelés sokkal nagyobb szerepet kell hogy vállaljon, sokkal hatékonyabb, sokoldalúbb és differenciált testnevelés oktatást kell hogy biztosítson a tanulók megfelelő fejlődéséhez. Ehhez a sokoldalú, hatékony fejlesztéshez az innovatív eszközök pedig nagyon jól hozzájárulhatnak, és a mai testnevelés-oktatásba jól beilleszthetők.

Az emberi központi idegrendszer körülbelül 86 milliárd neuronból és nagyjából azonos számú gliasejtéből áll, amelyek 99,9%-a az agyban található (Herculano-Houzel et al., 2015, Silbereis et al., 2016, Williams és Herrup, 1988). A centrális idegrendszer feladata az információk feldolgozása, tárolása és a motorikus jelek felépítése, a megfelelő válasz adása. A hierarchikus szerveződése és a különböző összeköttetések mellett a visszacsatolt neuronkörök is részt vesznek a szabályozási folyamatokban. Tanulmányok az itt található több milliárd sejt számot összefüggésbe hozták a kognitív képességekkel (Herculano-Houzel, 2016), azonban természetesen ezeket a képességeket nem csak a neuronok száma határozza meg. A mozgásszervezésben kiemelkedő szerepe van az agykéregnek, az agytörzsnek, a gerincvelőnek, a kisagynak, a basalis ganglionoknak és végül az izmoknak is. A kisagy feladata egy adott mozgás kontrollálása, a kivitelezés és az előre meghatározott terv összehasonlítása, a korrigálás, a mozgáskoordináció fenntartása. További szerepe van az egyensúly megtartásában, a kognitív funkciókban és a motoros tanulásban.

Kogníciónak nevezzük azokat a gondolkodási folyamatokat, amelyek magukba foglalják az érzékelést, észlelést, a figyelmet, az emlékezést, a képzeletet is. A kognitív folyamatok révén valósulhat meg az értelmi működés. Ahhoz, hogy ezek a folyamatok kialakulhassanak, különböző agyterület több millió neuronjának interakciójára van szükség (Brinkworth, 2015).

A kognitív folyamatokat csoportosíthatjuk közvetlen és közvetett megismerő folyamatokra. A közvetlen folyamatok közé tartozik a már említett érzékelés, észlelés, figyelem, ezek az éppen most zajló valóság felfogását biztosítják, míg a közvetett csoportba sorolhatjuk az emlékezést, a képzeletet és a gondolkodást, amelyek egy bonyolultabb megismerést, a pillanatnyilag nem zajló valóság felismerését teszik lehetővé.

Számos pszichofizikai rendszer – köztük a kognitív képességek – dinamikus szerveződése adja meg egy egyén jellemző viselkedését és gondolkodását (Allport, 1990). Négy nagy területet határozunk meg (Polgár–Szatmári, 2011):

1. Kognitív szféra (figyelem, emlékezés, képzelet, gondolkodás stb.),
2. Emocionális szféra (érzelem, akarat, szükséglet, erkölcs stb.),
3. Szociális szféra (önismeret, kommunikáció, tolerancia stb.),
4. Pszichomotoros szféra (mozgásos cselekvés a motoros képességek alkalmazásával).

A személyiséget alkotó alapképességek táblázata alapján (Király–Szakály, 2011. a) a kognitív képességeket a pszichomotorikus és kommunikatív egységekkel egy szinten említjük. A kognitív képességek alatt az érzékelést, észlelést, figyelmet, emlékezetet, képzeletet, gondolkodást és érzelmet említi. Ezekre a képességekre szükség van a tanuláshoz, a tudás kialakulásához, az összefüggések megértéséhez. Ezek megfelelő állapota kihathat sikereinkre, munkánkra, tanulmányainkra, céljainkra. Mint más területek is, agyunk ezen képességei is fejleszthetőek. Számos kutatás igazolja, hogy a testmozgás befolyásolja az agy plaszticitását és a kogníciót is (Weinberg és Gould, 2015; áttekintés Fernandes et al., 2017). A mozgás idegrendszeri hatása 3 szinten, strukturális, funkcionális és molekuláris szinten történik. Egy külföldi tanulmány bizonyítása alapján strukturális szinten változások következnek be a szinapszisokban és a neurogenesisekben, a hippocampális és frontális régióban a szürkeállomány megnövekszik (Colcombe és mtsai., 2006; Erickson és mtsai., 2011), a dentritek hosszúsága nő, módosulnak a neuronális hálózatok (Mandolesi et al. *Front Psychol.* 2018; 9: 509). A funkcionális szinten az új neuronok képződésének köszönhetően javul a tanulási képesség, a kogníció, és ezzel párhuzamosan csökken a szorongás és a depresszióra való hajlam is. Molekuláris szinten pedig a növekedési hormonok termelődése zajlik (IGF-1, VEGF, BDNF) (Hötting és mtsai., 2016). Jellemzően két területet érint közvetlenül, a prefrontális kéreg és a hippocampus. Mivel többek között a prefrontális kéregben zajlik a figyelem, a koncentráció, a döntések meghozatala, a hippocampus régióban pedig az emlékezet, így értelemszerűen ezek a képességeink, készségeink fejlődést mutatnak majd mozgás hatására. A strukturális változások során, mint a szürkeállomány méretének megnövekedése, illetve a hippocampusban keletkezett új sejtek hatására hosszú távon javul a figyelem és a memória is. Különböző tanulmányok és vizsgálatok alapján megállapították, hogy a mozgás strukturális változásokon túl a kognitív folyamatokban is változást eredményez. Többek között javítja a memóriaképességet, a figyelemi folyamatok hatékonyságát és a végrehajtoi kontrollfolyamatokat (Kramer és mtsai., 1999; Colcombe és Kramer, 2003; Grego és mtsai., 2005; Pereira és mtsai., 2007; Winter et al., 2007; Chieffi és mtsai., 2017). Ezen tanulmányt folytatva az eredmények azt mutatták, hogy a rendszeres aerob tevékenységet gyakorló gyerekek jobban teljesítettek a verbális, észlelési és aritmetikai teszteken, mint a hasonló korú, nem sportoló fiatal társaik (Sibley és Etnier, 2003; Voss et al., 2011). Bebizonyosodott, hogy a testmozgás a leginkább befolyásolt kognitív funkciókra, mint a figyelem vagy a kognitív flexibilitás, valamint azokra a képességekre,

amelyek leginkább az élményektől függenek, mint a memória, hat a leginkább (Hötting és Röder, 2013). A Debreceni Egyetem által végzett számos kutatások egyike bizonyítja, hogy a rendszeres edzésprogramban részt vevők kognitív funkciói, vizuális és térbeli funkciói, a reakcióideje és az emlékezete is nagymértékű fejlődést mutat. A neuroplaszticitás javulása mellett az agy keringésében is pozitív változás figyelhető meg. A rendszeres testmozgás hatására az idegrendszert és az agyat érintő betegségek kockázata és a stressz is csökkenhet. A mozgással megelőzhető például a demencia és az Alzheimer-kór is (Colberg et al., 2008; Mandolesi et al., 2017), illetve a kognitív képességek hanyatlása (Yaffe és mtsai., 2009; Hötting és Röder, 2013; Niemann és mtsai., 2014). A testnevelésnek a kognitív működésre gyakorolt hatásait a gyermekkortól az időskorig tartó teljes élettartam során kimutatták (Hötting és Röder, 2013). A Hungarian Journal of Sport Sciencesban megjelent kutatásban több korosztály vett részt. A papír-ceruza tesztek, a számítógépes vizsgálatok és a fizikai és kognitív teljesítmény kvantitatív módon mérhető eredményeinek összehasonlítása a mozgásprogramok előtt és után azt az eredményt mutatta, hogy 72%-ban mutatható ki összefüggés a fizikai aktivitás és a kognitív funkciók között. Diem (1976) kutatási eredményei mutatják, hogy a koncentrációs képességek kisgyermekkorban javulást mutatnak a célzott motorikus fejlesztés hatására. Továbbá számos vizsgálat, mint például Zimmer 1981-ben végzett vizsgálata is bizonyítja, hogy a motoros képességek fejlesztése során nemcsak a kognitív képességek, de az intelligencia is fejlődik. Általános iskolás tanulók körében végezte el a vizsgálatot, amelyben kimutatta, hogy azok a gyerekek, akiknek fejlettebb a mozgás-koordinációja, magasabb intelligenciahányadossal rendelkeznek. Gage és Berliner (1986) munkássága során a jobb emlékezőteljesítmény és a mozgás kapcsolatára mutatott rá, továbbá megállapította, hogy az aktív oktatási módszerek a figyelemre is jótékonyan hatnak, hiszen hosszabb ideig tartják azt fent, és mellette számos kognitív képesség fejlesztésében meghatározóak lehetnek. A tanulmányokból következtethetünk rá, hogy minden rendszeresen végzett testmozgás hatással van az idegrendszeri folyamatainkra és a kognitív képességeinkre. A korosztály szerinti 7–10 éves tanulók kognitív és motoros képességei jellemzően még labilisak, azonban a feltételes idegkapcsolatok kiépülése lehetővé teszi az összetett és bonyolult mozgások tanulását. (Makszin, 2014, 150 o.) Az iskolába kerülés első éveiben a mozgás óriási ütemben fejlődik. Meinel (1977) szerint a kezdeti utánzást felváltja az önálló és végül majd a kreatív tanulás. Ebben az időszakban a legszenzibilisebb a mozgástanulás, éppen ezért ebben az időszakban kell a legnagyobb hangsúlyt fektetni rá. A korosztálynál jellemző az óriási mozgás- és játékgigény, amelyek jó alapot adnak a mozgás megszerettetésén túl számos képesség, készség fejlesztéséhez, így a kognitív képességek fejlődéséhez is. A mozgástanulás csúcsideőszaka miatt a mozgáspontosság, a mozgás ritmusa jól koordinálható. A tanulók mozgásgyorsasága és az állóképessége ebben a korban kiemelkedő, ezért a folyamatos szinten tartás – főként játékokkal – nagyon fontos.

Erőfejlesztésről maximum csak a tartó- és vázizomzat kapcsán lehet említést tenni, azt is természetes mozgásokkal vagy könnyebb kéziszerrel végzett gyakorlatokkal. Leginkább az általános jó kondicionális állapot elérése a cél. A koordinációs képességek még kezdetleges állapotban vannak, de ebben a motoros tanulás legoptimálisabb szakaszában kiemelkedően fejleszhető a ritmus, az egyensúly, a kinesztézia, a tér-idő tájékozódás, a ritmusérzék. Zulliger (1951) összefoglalása alapján ebben az időszakban a gyermek már iskolaérett, és korának megfelelő szinten rendelkezik érzékszervi működéssel, emlékezőképességgel, kifejezőképességgel, a mese és valóságapok megkülönböztetésével, minimális koncentrációs és kitartási képességgel, valamint aktívan bekapcsolódik a környezetébe. Piaget gyermekekkel végzett kutatásai során szakaszokra osztotta az értelmi fejlődést. Ez a korosztály a csoportosítás szerint a konkrét műveleti szakaszba esik. A gondolkodás már minőségi változáson megy keresztül, már képesek összehasonlítást végezni, különbségeket megállapítani. Jellemző a decentrálás, képesek összefüggésekben gondolkodni. A szabályok felismerése és megértése már megjelenik. Képesek logikailag gondolkodni. Továbbá a szakaszt reverzibilitás jellemzi, képesek a gyerekek fordított irányba gondolkodni, tárgyakat átrendezni. Felismerik, hogy az iskolai feladatokat el kell végezni meghatározott sorrendben. Figyelmüket rövid ideig képesek fenntartani, a szándékos figyelem azonban már kialakul. A koncentrációs idő rövideje miatt az innovatív eszközök, a játék mind segíthetik a tanulási folyamatot, fenntarthatják a tanulók érdeklődését, motiváltságát. Az emlékezőképességre jellemző a konkrétság, leginkább tárgyi dolgokra, konkrét szavakra/mondatokra emlékszik a gyerek. A tanulásban kialakul a szándékos reprodukív emlékezet. Képzletükre jellemző a szokatlanság, a változatosság, a reprodukív képzelet folyamatos fejlődése. A kognitív képességek fejlesztésére számos innovatív eszköz és módszer állhat rendelkezésünkre. Egyensúlyozó párnák, fitball-labdák, különböző koordinációs létrák, karikák, mászó alagutak, digitális eszközök mind-mind színesebbé, játékosabbá tehetik a gyakorlatokat, észrevétlenül fejleszthetik a motoros képességeken kívül a kognitív folyamatokat is. Az egyensúlyfejlesztő eszközöknek (bosu, dynair párna, egyensúlyozó pad) a jótékony hatása egy tanulmány alapján jól bizonyítható, amelyben felméri a Dual-Task („kettős feladat”) egyensúlyi gyakorlatok hatását az értelmi fogyatékos gyerekek mentális teljesítményének javítására. A kutatás gyakorlataiban a Bosu labda is megjelenik. Korosztályt tekintve 6–13 éves mentális betegségben szenvedő gyermekek vettek részt a kognitív és egyensúlyi tréningben. Két csoportra osztották őket, az egyik csoport a kognitív tréning mellett egyensúlyi gyakorlatokat végzett heti 2-szer 12 héten keresztül, a másik csoport pedig csak kognitív tréninget folytatott. Az eredmények azt bizonyítják, hogy az intelligencia és a mentális teljesítmény bizonyos aspektusaiban jelentős javulást mutatott az a csoport, aki a kognitív tréning mellett egyensúlyi gyakorlatokat is végzett. A digitális



eszközöktől ugyan félünk néha, de a helyüket testnevelésórán is könnyedén meg lehet találni.

Célom, hogy bebizonyítsam, hogy a testnevelésórán megjelenő, kognitív képességeket fejlesztő gyakorlatok hatással vannak a kognitív funkciókra, innovatív eszközökkel pedig még hatékonyabb fejlődés érhető el.

Hipotéziseim:

- Az intervenció hatására a kísérleti csoport tanulói jobban fejlődnek a mozgásos területen, mint a kontrollcsoport tanulói.
- Az intervenció hatására a kísérleti csoport tanulói jobban fejlődnek a tantermi feladatokban, mint a kontrollcsoport tanulói.

## **Anyag és módszerek**

### ***Minta***

A gyakorlati tesztek és azok alkalmazását a Gyömrői Weöres Sándor Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában végeztem. Az ott tanuló 2. osztályos gyerekek kognitív képességeit, fejlődési lehetőségeit vizsgáltam. A teljes osztálylétszámból (N = 22 fő) 15 fő (68%) lány és 7 fő (32%) fiú tanuló. Az osztályban 3 fő (14%) igazoltan magatartás-problémával küzdő tanuló. A testnevelés-oktatásuk 3+2 modellben zajlik, 3 mindennapos testnevelés és 2 sakkórájuk van egy héten. A délutánokba pedig tömegsport van beépítve azoknak a tanulóknak, akik nem sportolnak. A gyakorlati tesztekhez az osztályt két részre bontottam, a névsorban szereplő első 11 fő az előzetes és ismétlő méréseken kívül célzott kognitív képességfejlesztésben vett részt, míg a második 11 fő a kontrollcsoport volt, akik nem részesültek fejlesztésben, azonban az előzetes és ismétlő mérésekben/tesztekben ők is részt vettek, eredményük feljegyzésre került.

### ***Adatfelvétel***

A tanulók kognitív képességének vizsgálatához 2 típusú előzetes mérést, állapotfelmérést alkalmaztam. Először mozgásos gyakorlatok során vizsgáltam a megjelenő kognitív képességeket. A mozgásos gyakorlatok után tantermi, digitális játékok folyamán, tabletek segítségével mértem az egyes területeket. Először az okosdoboz játékaival vizsgáltam meg az egyes kognitív képességeket, majd a matematikai és olvasási képességek, készségek mérésére dr. Gyarmathy Éva Kognitív Profil Teszt játékait alkalmaztam. A pontokat és a megfigyelési szempontokat táblázatokba jegyeztem fel.

Az előzetes mérések után 12 héten keresztül, heti 3 alkalommal célzott kognitív képességfejlesztést vezettem a testnevelésórák folyamán. A célzott gyakorlatok minden esetben igazodtak a tanmenethez és a NAT kerettantervéhez, valamint a korosztály sajátosságaihoz. A fejlesztő gyakorlatokban innovatív testnevelési eszközöket alkalmaztam.

A 12 heti fejlesztés után újból elvégeztem az első mérés (előzetes mérés) feladatait, ismét feljegyeztem az eredményt, majd összehasonlítottam az első mérés eredményeivel.

### ***Motoros tesztek***

#### **1. gyakorlat: „Dönts!”**

A gondolkodási gyorsaság, az észlelés, a téri tájékozódás, a reakcióidő, a figyelem, az emlékezet. További területek: beszédértés, beszédészlelés, asszociációs képesség, számolási képesség.

Feladat: A tanulók egy sorban velem szemben helyezkednek el. Előttem egy kijelölt terület (2x2 m négyzet), amelybe sípszó után a tanulónak bele kell érkeznie. A tanuló jobb és bal oldalán kb. 5 méterre piros és sárga bója van elhelyezve. A tanuló a négyzetben helyben mozgást végez, majd az adott szabálynak megfelelően a megfelelő színű bójához fut. A feladatok:

- 1. körben: Amelyik színt bemondom, az annak megfelelő bójához kell szaladni.
- 2. körben: A kezemben sárga és piros színű bóják, a színt már nem bemondom, hanem felmutatom.
- 3. körben: Az általam bemondott színnel ellentétes színű bójához kell szaladni. (Pl.: sárga esetén a helyes megoldás, ha a piroshoz szalad.)
- 4. körben: A piros bója a páratlan, a sárga bója a páros számokat jelenti.
- 5. körben: Tárgy, élőlény bemondására a hozzá illő bójához kell szaladni. (Pl.: napocska – sárga bója, eper – piros.)

Mérése: A tanulók döntéseinek feljegyzése, a döntés helyes volt-e vagy sem. Helyes végrehajtás esetén 1 pont. Minden gyakorlatot 2-szer hajtunk végre, minden eredmény leírása. Gyakorlatonként 2 eredmény, összesen 10 adat/fő.

Pontozás:

- 1. kör: 1 pont/végrehajtás, összesen 2 pont
- 2. kör: 1 pont/végrehajtás, összesen 2 pont
- 3. kör: 1 pont/végrehajtás, összesen 2 pont
- 4. kör: 1 pont/végrehajtás, összesen 2 pont
- 5. kör: 1 pont/végrehajtás, összesen 2 pont

---

Összesen: 10 pont /

Elvárás: Egy körben a két végrehajtás közül legalább az egyik helyes döntés.

Várt eredmény: A fejlesztések végére a tanulók több helyes döntést fognak hozni. Egy körben már 2 helyes végrehajtás is lesz.

## 2. gyakorlat: „Jegyezd a labda útját!”

A memória, emlékezet vizsgálatára irányuló gyakorlat. További fejlesztési területek: figyelem-összpontosítás, figyelemmegosztás.

Feladat: A tanulókkal egy kört alkotunk. A labdát egymás között tetszőlegesen gurítjuk. A labda útját 5 tanulóig engedjük, majd „Állj!” vezényszóra a labda megáll az utolsó embernél. A játékot 10 körön keresztül játsszuk.

Cél: Megjegyezni a labda útját, helyes sorrendben, a tanulók nevével meghatározni. A helyes sorrend visszamondása jelentkezés után történhet.

Megfigyelési szempont, feljegyzett adatok: Hány tanuló jelentkezik? Hány tanuló tudja helyesen visszamondani?

Pontozás:

Jelentkezések száma	A válasz helyes-e
1. kör:                    x db	helyes/hibás
2. kör:	
...10. kör:	

Várt eredmény fejlesztés után: Több tanuló fog jelentkezni, több helyes válasz lesz. A 10 kör alatt legalább 5-ször (50%) lesz helyes válasz. Legalább egyszer mindenki fog jelentkezni.

### *Tantermi, digitális mérések:*

#### 1. Emlékezet, munkamémória

Játék: Kalauz. A vonaton különböző gyerekeket látunk, a bemutatott gyerekek után új felszálló érkezik, a tanulóknak ki kell választaniuk az új arcot. A játék nehezedik, egyre több tanuló közül kell kiválasztani az újat. A próbajáték után a játékot egyszer játsszák.

Feljegyzett eredmény: a legmagasabb elért pontszám.

A játék hozzáférési helye: <https://www.okosdoboz.hu/jatek?id=1852&AbilityArea=3&Nat-Temakor=-1>

## **2. Figyelem, figyelmi váltás, figyelemfenntartás**

Játék: Szelektív hulladékgyűjtés. A tanulónak szét kell válogatniuk a különböző hulladékokat attól függően, hogy a jobb vagy a bal oldalon látják a képet. A feladat nehezedik, amikor a képek időnként cserélődnek, vagy új kép jön be.

Feljegyzett eredmény: a megadott 55 mp-en belül gyűjtött pontok száma. A legjobb eredmény.

A játék hozzáférési helye: <https://www.okosdoboz.hu/jatek?id=869&AbilityArea=7&Nat-Temakor=-1>

## **3. Mennyiségek összehasonlítása (109. feladat)**

Teszt: A teszt során különböző mennyiségeket kell összehasonlítani játékos formában. Számok és tárgyak is megjelennek, amelyek között különbséget kell tenni. A játékot megismerés, feladatmegértés után egyszer végezzük el.

Feljegyzett eredmény: a feladat végén megjelenő pontszám.

dr. Gyarmathy Éva Kognitív Profil Teszt: <https://kognitivprofil.hu/tesztek.php> segítségével.

## **4. Szóolvasás (62. feladat)**

A játék során szavakat látnak a tanulók, a lehető leggyorsabban dönteniük kell arról, hogy melyik szó értelmes. A feladatot egyszer végezzük. Feljegyzett eredmény: a feladat végén megjelenő pontszám. dr. Gyarmathy Éva Kognitív Profil Teszt: <https://kognitivprofil.hu/tesztek.php> segítségével.

## **Adatfeldolgozás**

Az adatokat egy általam előre elkészített táblázatba jegyeztem a gyakorlatok során, majd Microsoft Excel program segítségével egy adatbázist hoztam létre, amellyel statisztikai függvényeket készítettem. Leíró statisztika mellett a kísérleti és kontrollcsoport teljesítményének egymáshoz való viszonyát kétmintás t-próba függvényel vizsgáltam. A szignifikanciaszintnek  $p < 0,05$  értéket tekintettem.

## Eredmények

Statisztikai elemzés – Előzetes mérések – mozgásos és tantermi tesztek eredményei:

Mozgásos előmérések			Tantermi előmérések		
	Kísérleti csoport	Kontroll-csoport		Kísérleti csoport	Kontroll-csoport
<b>Dönts</b>			<b>Kalauz</b>		
Minimum	2	4	Minimum	0	5
Maximum	8	10	Maximum	45	56
Átlag	5,545	6,909	Átlag	17,818	25,818
Szórás	2,0671	1,446	Szórás	15,1646	14,8312
<b>Jegyezd a labda útját Jelentkezések</b>			<b>Szelektív</b>		
Minimum	0	0	Minimum	450	450
Maximum	5	6	Maximum	2050	2350
Átlag	2,365	3,273	Átlag	1 218,18	1459,091
Szórás	2,0136	1,7939	Szórás	579,7727	557,144
<b>Jegyezd a labda útját Helyes válaszok</b>			<b>Mennyiség</b>		
Minimum	0	0	Minimum	1	2
Maximum	4	4	Maximum	4	4
Átlag	1	1,727	Átlag	2,727	3,091
Szórás	1,2649	1,2721	Szórás	1,1037	0,5394
			<b>Szóolvasás</b>		
			Minimum	2	3
			Maximum	8	7
			Átlag	4,273	4,818
			Átlag	2,149	1,4013

1. táblázat: Előmérések eredményei

A „Dönts!” motoros tesztben a maximálisan elérhető 10 pontból a kísérleti csoportban a maximum elért pont a 8, míg a kontrollcsoportban a 10-es érték volt. A legalacsonyabb elért eredmény a kísérleti csoport tagjai között 1, míg a kontrollcsoportban 4. Látható, hogy a kontrollcsoport tagjai az előzetes mérések ezen szakaszán átlagban jobban teljesítettek, mint a kísérleti csoport.

A második motoros tesztben a jelentkezések és a helyes válaszok számát jegyeztem, amelyek azt az eredményt mutatták a leíró statisztika folyamán, hogy a kísérleti csoport tagjai kisebb számban jelentkeztek a mérés folyamán, mint a kontrollcsoport tagjai. Mindkét csoportban a legmagasabb érték a 4-es volt a helyes válaszok számának tekintetében, azonban átlagban a kontrollcsoport tagjai többször válaszoltak helyesen.

Tehát elmondható, hogy mindkét motoros tesztben a kontrollcsoport átlagban jobban teljesített, mint a kísérleti csoport.

A „Kalauz” tantermi előzetes mérés leíró statisztikája alapján elmondható, hogy a kontrollcsoport átlagban jobban teljesített. A kontrollcsoportban elért legmagasabb pontszám az 56 volt, míg a kísérleti csoportban csak maximum a 45-ös pontérték fordult elő.

A második mérés folyamán a két csoport között a feladatban elért minimumérték megegyezik, azonban átlagban ennél a tesztnél is elmondható, hogy jobb eredményt produkált a kísérleti csoport.

A matematikai készségek, képességek mérésére irányuló előzetes teszt során is megmutatkozott, hogy a kontrollcsoport átlagban jobban teljesített, kisebb szórással. A maximumeredmény mindkét csoportban a 4-es érték volt, azonban a kísérleti csoportban a legalacsonyabb érték az 1-es volt, míg a kontrollcsoportban a 2-es.

A „Szóolvasás” tantermi tesztben a maximumérték a 8-as volt, amelyet a kísérleti csoport ért el, azonban a szórás magasabb, mint a kontrollcsoportnál, így a kontrollcsoport maximumérték bár csak 7-es, még is átlagban jobb teljesítményt mutatott.

Az előzetes mérések folyamán a motoros és tantermi tesztekben is átlagban a kontrollcsoport tagjai teljesítettek jobban, szórásuk egy eset – a Jegyezd a labda útját, helyes válaszok mérés – kivételével mindenhol alacsonyabb értéket mutatott, mint a kísérleti csoporté.

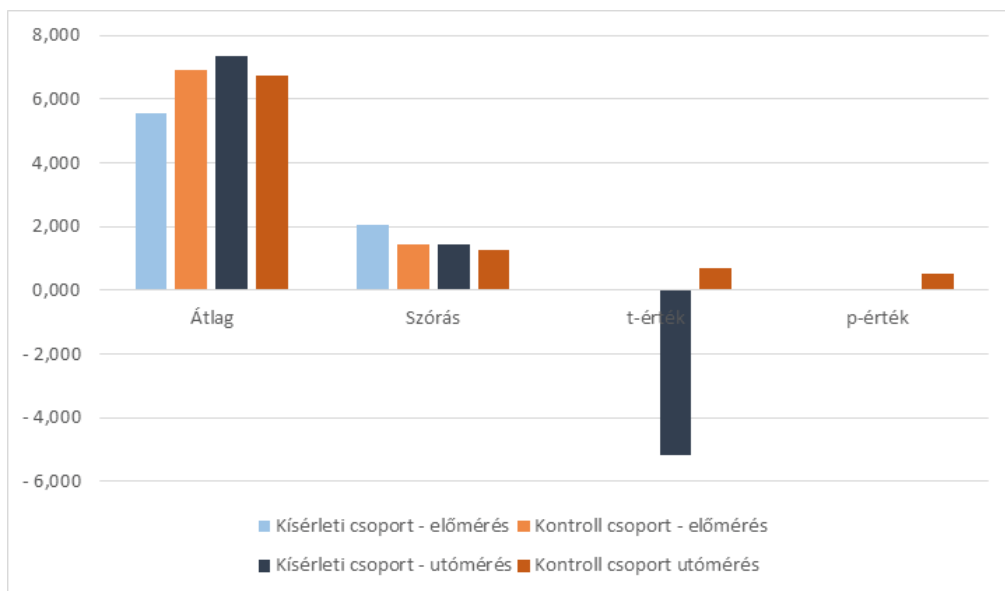
**Statisztikai elemzés – Páros t-próba – Motoros tesztek**

Páros t-próba – mozgásos					Páros t-próba – tantermi				
	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport			Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
Döntés	Előmérés	Utómérés	Előmérés	Utómérés	Kalauz	Előmérés	Utómérés	Előmérés	Utómérés
Átlag	5,545	7,364	6,909	6,727	Átlag	17,818	26,364	25,818	24,455
Szórás	2,0671	1,4334	1,446	1,2721	Szórás	15,1646	18,0071	14,8312	15,4878
t-érték	-5,164		0,69		t-érték	-2,954		0,896	
p-érték	0,000		0,506		p-érték	0,014		0,391	
<b>Jegyezd a labda útját Jelentkezések</b>					<b>Szelektív</b>				
Átlag	2,364	4,000	3,273	3,000	Átlag	1 218,18	1500	1459,09	1427,273
Szórás	2,0136	2,5298	1,7939	1,7889	Szórás	579,773	638,3573	557,144	425,6446
t-érték	-4,845		0,607		t-érték	-4,917		0,523	
p-érték	0,001		0,557		p-érték	0,001		0,612	
<b>Jegyezd a labda útját Helyes válaszok</b>					<b>Mennyiség</b>				
Átlag	1,000	2,455	1,727	1,545	Átlag	2,727	3,364	3,091	3,273
Szórás	1,2649	1,6348	1,2721	1,2136	Szórás	1,1037	0,809	0,5394	0,6467
t-érték	-4,276		0,69		t-érték	-3,13		-1,491	
p-érték	0,002		0,506		p-érték	0,011		0,167	
					<b>Szóolvasás</b>				
	Átlag	4,273	4,727	4,818	4,909				
	Szórás	2,149	2,3703	1,4013	1,5136				
	t-érték	-2,887		-0,559					
	p-érték	0,016		0,588					

2. táblázat: Előmérések eredményei

Az első motoros teszt elő- és utómérését összevetve az eredmények azt mutatják, hogy bár átlagban az előzetes mérések folyamán a kontrollcsoport jobb eredményt produkált, az utómérésekben a kísérleti csoport nemcsak magához képest mutatott kimagasló fejlődést, de a kontrollcsoportnál is jobban teljesített. A kontrollcsoport átlaga a 12 hét fejlesztésmentes időszakban romlott a saját előméréséhez képest is. A páros t-próba szignifikáns

különbséget igazolt. A kísérleti csoport szignifikáns fejlődést ért el ( $p = 0,0000$ ). A szignifikanciakülönbség, valamint az eltérések az elő- és utómérések között jól ábrázolódnak az alábbi diagramban is.



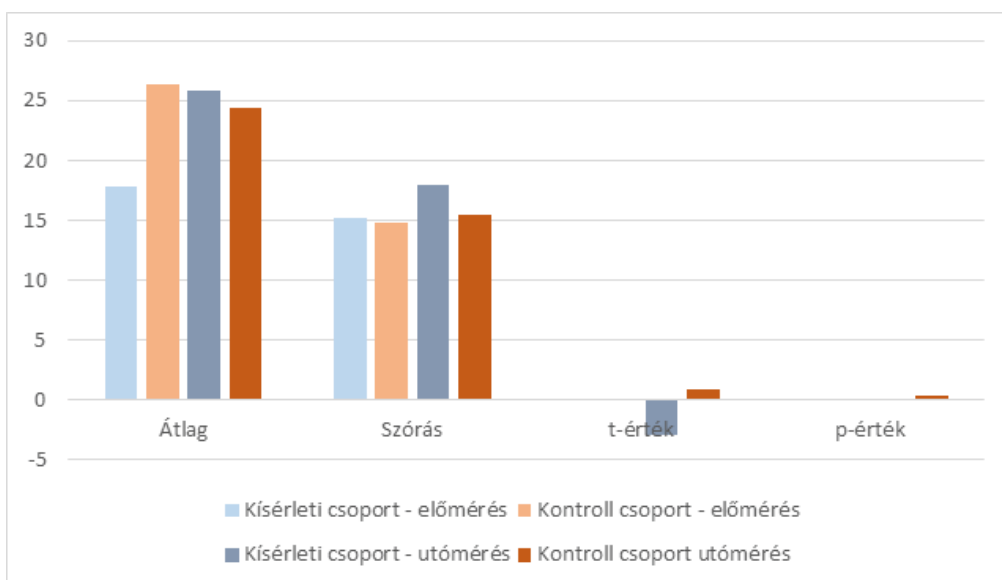
1. ábra: Elő- és utómérés összehasonlítása – I. motoros teszt

A két részből álló második motoros teszt során ismét megállapítható, hogy a kísérleti csoport szignifikáns fejlődést ért el mind a teszt első részében ( $p = 0,001$ ), mind a második részében ( $p = 0,002$ ), míg a kontrollcsoport nem mutatott fejlődést sem az első részben ( $p = 0,557$ ), sem a második részben ( $p = 0,506$ ).

A tantermi mérések során az első tesztben is megmutatkozott, hogy az előmérések folyamán a kontrollcsoport eredményesebb volt átlagukat tekintve, azonban a 12 hetes fejlesztésben részt vevő kísérleti csoport az utómérések alatt kimagasló javulást mutatott, saját magukhoz és a kontrollcsoportéhoz képest is. A kísérleti csoport a Kalauz tesztben szignifikáns különbséget ért el ( $p = 0,014$ ), míg a kontrollcsoport nem mutatott fejlődést ( $p = 0,391$ ).

A Kalauz tantermi tesztben igazolt szignifikanciakülönbség, valamint az eltérések az elő- és utómérések között jól ábrázolódnak az alábbi diagramban is.





2. ábra: Elő- és utómérések összehasonlítása – I. tantermi teszt

A tantermi mérések „Szelektív” tesztjének összehasonlító táblázata (13. táblázat) jól mutatja, hogy az előmérések során a kontrollcsoport átlagban magasabb értéket mutatott, mint a kísérleti csoport, ami az utómérések tekintetében azonban már nem igaz. A két csoport t-értéke és p-értéke között is eltérés mutatkozik, a kísérleti csoport ismét szignifikáns fejlődést ( $p = 0,001$ ) ért el, míg a kontrollcsoport nem mutatott javulást ( $p = 0,612$ ).

A matematikai készségek, képességek vizsgálatára irányuló „Mennyiség” teszt utómérései kimutatták a szignifikáns fejlődést a kísérleti csoport tekintetében ( $p = 0,011$ ), míg a kontrollcsoport esetében ez ismét nem mondható el ( $p = 0,167$ ). Átlagot tekintve azonban mindkét csoport javulást mutat.

Az olvasási képességekre, készségekre irányuló „Szóolvasás” teszt elő- és utómérései mindkét csoportnál átlagban javulást mutatnak, valamint a kontrollcsoport az utómérések folyamán is jobb eredményt ért el az átlag tekintetében, szórásértékben is alacsonyabb, azonban szignifikáns javulást nem ért el ( $p = 0,588$ ), míg a kísérleti csoport szignifikáns különbséget igazol ( $p = 0,016$ ).

## Megbeszélés

Az előzetes mérések folyamán a motoros és tantermi tesztek vonatkozásában is megállapítható, hogy átlag tekintetében minden esetben a kontrollcsoport ( $n = 11$ ) jobban teljesített, mint a kísérleti csoport ( $n = 11$ ). A leíró statisztika maximumértéke csak egy esetben (IV. tantermi teszt) volt magasabb a kísérleti csoportnál, két esetben (II. motoros teszt, helyes válaszok, III. tantermi teszt) pedig azonos értéket mutatott a kontrollcsoporttal.

A páros t-próba minden esetben szignifikáns különbséget igazolt, a kísérleti csoport minden esetben szignifikáns fejlődést ért el. A motoros és tantermi tesztek összehasonlító eredményeiből is megállapítható, hogy a 12 hetes fejlesztésben részt vett tanulók minden esetben kimagasló javulást mutattak az átlag tekintetében is, sőt egy eset (IV. tantermi teszt) kivételével a kontrollcsoport átlagát is meghaladták. A kontrollcsoport két teszt (III-IV. tantermi) kivételével minden esetben romlást mutatott az előmérések átlagához képest. Az említett két esetben minimális átlagbeli javulás figyelhető meg, amit annak tudok be, hogy a tanulók ismerték már a tesztet, másodjára végezték el. A kísérleti csoport jóval magasabb javulási arányt mutat átlagban is, épp ezért itt már csupán a teszt ismerete kevés az ekkora mértékű fejlődéshez.

Azt gondolom, hogy a leíró statisztika egyértelműen megmutatja az előmérések idején a tanulók aktuális állapotát, készség-, képességszintjét, ennek tekintetében összességében elmondható, hogy a kontrollcsoport jobb teljesítményt mutatott. A 12 hetes fejlesztő-programban részt vevő kísérleti csoport azonban az ismétlődő mérések során kiugró eltérést mutatott az előmérésekhez képest, valamint kimagasló eredményeket produkált, ellenben a fejlesztésben nem részesülő kontrollcsoporttal, akik az eredmények tekintetében vagy stagnálást, vagy kifejezett romlást mutatott.

Az eredmények alapján elmondható, hogy mindkét hipotézisem beigazolódt, hiszen mind tantermi, mind motoros területen a kísérleti csoport jobban teljesített, mint a kontrollcsoport. A hipotézisek beigazolása is azt mutatja, amit a szakirodalmi rész több helyen is igazol, hogy a mozgás javítja a memóriaképességet, a figyelemi folyamatok hatékonyságát és a végrehajtoi kontrollfolyamatokat (Kramer és mtsai., 1999; Colcombe és Kramer, 2003; Grego és mtsai., 2005; Pereira és mtsai., 2007; Winter et al., 2007; Chieffi és mtsai., 2017). Abban az esetben, ha ez a mozgás kontroll alatt van, és tudatos, rendezett, irányított fejlesztés céljából történik, akkor egyértelmű fejlődés mutatkozik rövid időn belül. Ezek a célzott fejlesztések pedig amennyiben innovatív, önmagában sokrétű ingert biztosító eszközökkel vannak kiegészítve, már 12 hét alatt bizonyítottan kimagasló fejlődés érnek el. A kontrollcsoport eredményei jól érzékeltetik azt a tényt, hogy inger hiányában nem fog pozitív változás, javulás mutatkozni egyes eredményekben, sőt előfordulhat kifejezett romlás is.

A mozgás tehát minden idegrendszeri fejlődés alapját képezheti, így a testnevelés is. Éppen ezért fontosnak tartanám, hogy a pedagógusképzés minden területén hangsúlyozzák a mozgás és a testnevelés tárgy fontosságát, és ne csak a sporttudományi, testnevelő tanári képzések során ismerjék meg a leendő pedagógusok a bizonyított tényeket. További vizsgálatként javasolnám a más, nagyobb korosztályokat magába foglaló intervenciót, ahol érdemes lenne megvizsgálni, hogy idősebb korban milyen hatékonyan és mennyi idő alatt fejleszthetőek ezek a képességek mozgással, és milyen változások következnek be. Valamint eszközökkel és eszközök nélküli fejlesztések összehasonlítását is javasolnám, hogy kiderüljön, milyen mértékben befolyásolhatja a fejlődést az eszközök jelenléte.

### Felhasznált szakirodalom

- André M. M. Sousa, Kyle A. Meyer, Gabriel Santpere, Forrest O. Gulden, Nenad Sestan (2017). Evolution of the Human Nervous System Function, Structure, and Development, *Volume* 170, Issue 2, Pages 226–247.  
<https://doi.org/10.1016/j.cell.2017.06.036>
- Brown, B. M., Peiffer, J. J., Sohrabi, H. R., Mondal, A., Gupta, V. B., Rainey-Smith, S. R. et al. (2012). Intense physical activity is associated with cognitive performance in the elderly. *Transl. Psychiatry* 2:e191.  
<https://doi.org/10.1038/tp.2012.118>
- Chang, Y. K., and Etnier, J. L. (2009). Exploring the dose-response relationship between resistance exercise intensity and cognitive function. *J. Sport Exerc. Psychol.* 31, 640–656.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.31.5.640>
- Csapó, B. (2001). A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 270–293.
- Dr. Emri Zsuzsanna. Limbikus rendszer. [http://zsuzsanna.emri.uni-eger.hu/public/uploads/limbikus\\_5e74ef3d47bc8.pdf](http://zsuzsanna.emri.uni-eger.hu/public/uploads/limbikus_5e74ef3d47bc8.pdf) (2019. 04. 16)
- Ebrar Ataka, Farzin Hajebrahimi & Z. Candan Algun (2022). The effect of Dual-Task balance exercises on cognitive functions among children with mild and borderline mental retardation: a randomized controlled trial. *European Journal of Physiotherapy*.  
<https://doi.org/10.1080/21679169.2022.2113138>
- Effects of Physical Exercise on Cognitive Functioning and Wellbeing: Biological and Psychological Benefits (2018). *Review article, Front. Psychol.*, 27 April 2018 Sec. Movement Science and Sport Psychology.

- Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L. et al. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 108, 3017–3022.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108>
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra* 3-4. 60–73.
- H. Ekler, J., Koltai, M., Némethné Tóth, O. (2019). Tanulási képességek fejlesztése mozgásos eszközökkel. *Mindenki Iskolája*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Hötting, K., and Röder, B. (2013). Beneficial effects of physical exercise on neuroplasticity and cognition. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 37, 2243–2257. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.04.005>
- Hötting, K., Schickert, N., Kaiser, J., Röder, B., & Schmidt-Kassow, M. (2016). The effects of acute physical exercise on memory, peripheral bdnf, and cortisol in young adults. *Neural Plast.* 1–12.  
<https://doi.org/10.1155/2016/6860573>
- Ildikó Pšenáková & Mező, F. (2010). *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Szülőföld Alap Kiadó.
- Joó, J. G. dr. (2012). A központi idegrendszer megismerésének fontosabb állomásai. *Journals* 153. évfolyam, 6. szám 235–239.
- Juhász, D. (2015). Melyik életkorban a leghatékonyabb az implicit tanulás?. *Iskolakultúra*, 25(7-8), 117–124.
- Kertész, T. (2021). Egy sportszer élete: szerből rendszer: Bemutatkozik a variálható sport létra 3d sport/rend/szer. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Széchenyi István Egyetem Egészség- és Sporttudományi Kar. *ACTA Universitatis, Sectio Sport, Tom. XLVIII*.  
<https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2020.1.65>
- Király T. & Szakály Zs. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó.
- M.S. Gazzaniga: Human (2009). The science behind what makes us unique. *Harper Collins*, New York.
- Makra G., Balogh L. (2018). A fizikai aktivitás és a kognitív képességek kapcsolatának vizsgálata. Debreceni Egyetem, Sporttudományi Koordinációs Intézet. *Vol 1, No 1 Stadium – Hungarian Journal of Sport Sciences*.
- Makszin I. (2012). *A testnevelés elmélete és módszertana, 3. javított és bővített kiadás*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs

- Mandolesi, L., Gelfo, F., Serra, L., Montuori, S., Polverino, A., Curcio, G., et al. (2017). Environmental factors promoting neural plasticity: insights from animal and human studies. *Neural Plast.* 2017, 1–10.  
<https://doi.org/10.1155/2017/7219461>
- Nagy J. (1999). A kognitív készségek és képességek fejlesztése, *Iskolakultúra*.
- Petrovai, J. (1973). *A képességfejlesztés lehetőségei a 6-10 éves gyerekeknél.*
- Polgár, T. & Szatmár, Z. (2011). *Motoros képességek.* Pécsi Tudományegyetem, ISBN: 978-963-642-444-2
- Sibley, B. A., and Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatr. Exerc. Sci.* 15, 243–256.  
<https://doi.org/10.1123/pes.15.3.243>

Levelező szerző:

Pásztor-Horváth Dóra

e-mail: [pasztor.horvath.dora@gmail.com](mailto:pasztor.horvath.dora@gmail.com)



KOVÁCS MÁRK ISTVÁN<sup>1</sup>, HORVÁTH CINTIA<sup>2</sup>

---

## AZ AMERIKAI SPORTOK DRAFTRENDSZERÉNEK BEÉPÍTÉSE AZ EURÓPAI KÉZILABDÁZÁSBA

### INTEGRATING THE AMERICAN SPORT DRAFT SYSTEM INTO EUROPEAN HANDBALL

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

#### **Absztrakt**

Az utánpótlásképzés rendkívül fontos szerepet tölt be a mai sportéletben. Ennek érdekében a Magyar Olimpiai Bizottság a Magyar Kézilabda Szövetséggel együttműködve különböző képzési és oktatási programokat dolgozott ki (pl.: Héraklész). Ezek a programok segítik és támogatják a fiatal sportolókat pályafutásuk során, és megkönnyítik a tehetségek kiválasztását. Céljuk, hogy nagyobb merítési lehetőséget biztosítsanak a válogatottnak. Az általunk vizsgált rendszertervezet bevezetése azonban további lehetőségeket nyit a korábban fel nem fedezett sportolók és profi klubok előtt. Kutatásunkban azt a lehetőséget vizsgáljuk, hogy a draftot kiválasztási módszerként alkalmazzuk, egy olyan rendszert, amely lehetőséget adna a kevésbé szerencsés helyzetben lévő sportolóknak arra, hogy megmutassák magukat és képességeiket. Hazánkban sok olyan tehetség van, akik felfedezetlenül maradnak, leginkább azért, mert a nagy nevek ellen még csak esélyt sem kapnak arra, hogy az alacsony színvonalú megyei bajnokságban szerepeljenek. A mintába a Magyar Nemzeti Bajnokság első osztályában (NB I.), a Bajnokok Ligájában (BL), az NB I./B-ben szereplő csapatok edzői és klubvezetői, valamint egy, a Magyar Kézilabda Szövetségben dolgozó szakember került. Ezek alapján a minta elemszáma 5 fő (N = 5). Az anonimitást szem előtt tartva a kutatásomban részt vevő személyeket kódoltan jeleníttem meg: BLe (Bajnokok Ligája-edző), NBIV (NB I. csapat klubvezetője), NBI/Bv (NB I./B csapat klubvezetője), NBIE (NB I. edző), MKSZm (Magyar Kézilabda Szövetség szakembere). Az adatgyűjtés során félig strukturált interjúk keretében szóbeli kikérdezést alkalmaztunk. Az első és legfontosabb szempont a válaszadók véleményének és véleményük indokainak vizsgálata. Az interjúk személyesen és online készültek. Az interjú kötetlen beszélgetéssel indult a draftrendszer működéséről és a Kínai Szuperligáról, így az interjúalanyok teljes mértékben megértették kutatásom lényegét. Ezt követően kilenc kérdésre kaptunk választ az új ligarendszer szakmai

és gazdasági életképességéről, felmértük az I. osztályban működő edzők utánpótlás-bajnokságokra vonatkozó monitoring tevékenységét, illetve a sportvezetői véleményeket a Szuperliga-rendszer lehetőségéről. Az interjúkat a megkérdezettek beleegyezésével rögzítettük a későbbi feldolgozás végett. Tartalomelemzéssel végeztük az adatfeldolgozást, így tudtuk a legjobban összevetni, hogyan vélekedtek az adott kérdésekről a mintában szereplő szakemberek. Kutatásunk kezdetén minden olyan interjúalanytól hallottam, akikkel beszéltem, hogy a jelenlegi ligarendszerben megvalósítható-e egy új draftrendszer, pontosabban az Egyesült Államokban használatos draftrendszer bevezetése. Mindenkitől egyértelmű választ kaptunk: nem. Az NB I és a BL is felvetette a ligarendszer kérdését. Jelenleg Európa élvonalbeli csapatai több bajnokságban játszanak egyszerre. Vegyük például a magyar bajnokságot, ez a magyar NBI, Bajnokok Ligája, SEHA-liga. Mivel egyszerre több bajnokságban is így játszanak, lehetetlen egy draftszerű változtatás, mivel ez segít meghatározni a bajnokságba való bejutást, nem a csapat. Ehhez a rendszerhez nem lehet egyszerre több ligában csatlakozni. Ezért ha a cél bekerülni a draftba, akkor egy új bajnoki rendszert kell kialakítani, amely a feltételezett Kínai Szuperligára épül majd.

**Kulcsszavak:** *draft, sportági kiválasztás, kézilabda, szuperliga*

## Abstract

Youth training plays an extremely important role in today's sporting life. To this end, the Hungarian Olympic Committee, in cooperation with the Hungarian Handball Federation, has developed various training and educational programmes (e.g. Hercules). These programmes help and support young athletes throughout their careers and facilitate the selection of talented athletes. Their aim is to provide the national team with greater immersion opportunities. However, the introduction of the draft scheme we are considering will open up further opportunities for previously undiscovered athletes and professional clubs. In our research, we explore the possibility of using the draft as a selection method, a system that would give less fortunate athletes the opportunity to showcase themselves and their skills. In our country, there are many talents who remain undiscovered, mostly because they are not even given a chance to play against the big names in the low-quality county championship. The sample included coaches and club managers from teams in the Hungarian National League (NB I), the Champions League (BL), the NBI/B and a professional from the Hungarian Handball Federation. Based on these, the sample element size is 5 persons (N=5). In order to keep anonymity, I present the persons involved in my research coded as BLe (Champions League coach),



NBIv (club manager of NBI team), NBI/Bv (club manager of NBI/B team), NBIe (NBI coach), MKSZm (Hungarian Handball Federation professional). During data collection, semi-structured interviews were conducted using oral questioning. The first and most important aspect is to examine the respondents' opinions and the reasons for their opinions. The interviews were conducted face-to-face and online. The interview started with an informal discussion about the functioning of the draft system and the Chinese Super League, so that the interviewees fully understood the essence of my research. This was followed by nine questions on the professional and economic viability of the new league system, an assessment of the monitoring activities of Division I coaches in junior leagues, and the opinions of sports managers on the potential of the Super League system. The interviews were recorded with the consent of the interviewees for later processing. Content analysis was used for data processing to best compare the opinions of the professionals in the sample on the respective issues. At the beginning of our research, I heard from all of the interviewees with whom I spoke about the feasibility of introducing a new draft system in the current league system, more specifically the draft system used in the United States. The answer from all of them was a clear no. Both the NBIe and the BLe have raised the issue of a league system. Currently, Europe's top teams play in several leagues at the same time. Take the Hungarian league for example, it's the Hungarian NBI, Champions League, SEHA League. As they play in several leagues at the same time, it is impossible to have a draft-like selection, as this helps to determine the league qualification, not the team. It is not possible to join multiple leagues at the same time for this system. Therefore, if the goal is to get into the draft, a new league system will have to be developed based on the hypothetical Chinese Super League.

**Keywords:** *draft, sport selection, handball, superleague*

## **Bevezetés**

Az utánpótlás-nevelés rendkívül fontos szerepet tölt be a mai sportéletben. Ennek érdekében a Magyar Olimpiai Bizottság a Magyar Kézilabda Szövetséggel karöltve különböző utánpótlásképzési és -nevelési programokat hozott létre (pl.: Heraklész). Ezek a programok segítenek és támogatják a fiatal sportolókat pályafutásuk során, és elősegítik a tehetségek kiválasztását. Céljuk ezzel leginkább a válogatott csapat számára a nagyobb mérítési lehetőség biztosítása. Az általunk vizsgált draftrendszer bevezetése azonban további lehetőségeket nyitna meg a korábban nem felfedezett sportolóknak, valamint a profi klubok előtt is. Kutatásunkban a draft mint kiválasztási módszer beépítésének

lehetőségeit vizsgáltuk, mely rendszer lehetőséget adna a kevésbé szerencsés sportolók számára, hogy megmutathassák magukat, tudásukat. Rengeteg olyan tehetség van Magyarországon, akik sosem kerülnek felfedezésre, legtöbbször azért, mert nincs is lehetőségük megmutatni magukat nagyobb nevű csapatok ellen, hiszen a megyei bajnokságban szerepelnek, amelyre kevesebb figyelem hárul.

Az NBA draft egy 1947 óta évente megrendezésre kerülő esemény, amelynek során a National Basketball Association (NBA)<sup>1</sup> csapatai olyan játékosokat „draftolhatnak”, azaz választhatnak, akik jogosultak, illetve csatlakozni kívánnak a ligához. Ezek jellemzően egyetemi kosárlabdázók, de nemzetközi játékosok is draftolhatók. Azok az egyetemi játékosok, akik befejezték négyéves egyetemi tanulmányaikat, automatikusan jogosultak a kiválasztásra, míg az alsóbb éveseknek nyilatkozniuk kell a jogosultságukról, és le kell mondaniuk a fennmaradó egyetemi tanulási lehetőségeikről. Azok a nemzetközi játékosok, akik legalább 22 évesek, automatikusan jogosultak a kiválasztásra, míg a 22 évesnél fiatalabb játékosoknak nyilatkozniuk kell a jogosultságukról. Azokat a játékosokat, akik nem automatikusan válogathatók, de bejelentették a jogosultságukat, gyakran „korai belépők” vagy „korai belépőjelöltek” néven emlegetik (nba.com staff, 2021). A draftra általában június vége felé, az NBA holszezonja alatt kerül sor. A draft 1989 óta két fordulóból áll; ez sokkal rövidebb, mint az Egyesült Államok és Kanada többi nagy profi sportbajnokságának draftja, amelyek mindegyike legalább hétfordulós. Minden egyes drafton hatvan játékost választanak ki. Egy játékos sem írhat alá az NBA-hez, amíg legalább egy drafton részt nem vett. Korábban a középiskolás játékosok is választhatók voltak. A 2006-os draft óta azonban a középiskolás játékosok nem vehettek részt a drafton, csak közvetlenül a középiskola elvégzése után. A szabályok most azt írják elő, hogy a középiskolás játékosok a középiskola elvégzése után egy évvel válogathatóvá válnak a draftra, és a draft naptári évének végén legalább 19 évesnek kell lenniük. Néhány játékos úgy döntött, hogy ezt az évet arra használja fel, hogy például a tengerentúlon hivatásszerűen játsszon (lásd: Brandon Jennings, Emmanuel Mudiay és Terrance Ferguson). Érdekeség, hogy Thon Maker annak ellenére jogosult volt a 2016-os draftra, hogy nem járt főiskolára, mert úgy döntött, hogy egy posztgraduális évet vállal, így technikailag egy évvel volt távol az érettségitől (nba.com staff, 2021).

Az NBA mellett természetesen Amerikában az NHL<sup>2</sup> és az NFL<sup>3</sup> is használja a draftot, néhány információ az utóbbiról: „a draft a sportközgazdaságban az a sorozási rendszer, amelyet az amerikai ligák alkalmaznak. Célja, hogy biztosítsa a kimenet bizonytalanságát, összehúzza, azonos szintre hozza a termelőegységeket (vagyis a sportban: csapatok) potenciáit.

---

<sup>1</sup> Nemzeti Kosárlabda Szövetség.

<sup>2</sup> National Hockey League.

<sup>3</sup> National Football League.

Ennek alkalmazásával Skóciában sem beszélhetnénk »amerikai típusú ligákról«, hiszen csak egyetlen fő kritériumnak felelnének meg ebből. Ahhoz zárt rendszerre lenne szükség, vagyis állandó, franchise jellegű csapatokra. Ennek tetejébe az USA-ban nem maguk a csapatok nevelik ki a játékosokat akadémiákon, hanem az iskolai rendszer szolgál erre, az általános iskola, középiskola, egyetem, majd draft »vonulaton« keresztül. Európában a képzés hagyományosan egyesületekhez kapcsolódik” (Dénes, 2016).

A kézilabdázókat többségében edzéselméleti és élettani aspektusból vizsgálták a szakemberek, pedig az egyes versenyek eredményességét a sportolók pszichés felkészültsége is meghatározza (König-Görögh, 2020). A magas teljesítmény eléréséhez a versenyzőknek nem csupán fizikálisan kell felkészülniük, hanem pszichésen is (König-Görögh 2020). A versenyre való felkészülés egy hosszú folyamat, amelynek eredményességét a sportoló pszichés felkészülésének komponensei is befolyásolják, s ezek az összetevők személyiségük részévé válhatnak. A verseny, maga a versenykörnyezet nagyon megterhelő lehet, és a benne kialakuló személyiségjegyek pozitív és negatív irányban is befolyásolhatják a meccs előtti szorongást, így magát a játékteljesítményt is (König-Görögh, 2020). Az öröklődésnek és a környezetnek a tudomány 70:30 százalékarányban tulajdonít jelentőséget a sportteljesítmény vonatkozásában. Az öröklődést befolyásoló tényezők közül a szomatotípus, vagyis a testfelépítés 75 százalékban játszik szerepet. Az izomrostokat 70-90 százalékban köszönhetjük családi elődeinknek. A mozdulatgyorsaságot 65-72 százalékban örökljük. A reakcióidő 86 százalékban, a maximális izomerő 99, az állóképesség 93, a hajlékonyság 70-90 százalékban öröklődik. Az edzés, a szociokörnyezet, a táplálkozás és a hidratáltság 30 százalékban befolyásolják a sportteljesítmény eredményességét (Nagy, 2018).

Elsőszámú cél volt egy mind szakmailag, mind gazdaságilag létrehozható liga rendszerének kialakítása, mely képes alkalmazni a draftot, különösen a National Basketball Association által használt rendszert. A választ a korábbi években a labdarúgásban megalkalni próbáló European Super League, valamint az NBA (National Basketball Association) játérendszerének vegyítésével próbáltuk megalkotni. Véleményünk szerint az általunk létrehozott fiktív bajnokságba lehetne a legjobban beépíteni a draft szisztémáját, így a kutatásunkat is erre alapoztuk. Kíváncsiak voltunk, hogy a hazai szakemberek, edzők különböző szintű licensszel, illetve különböző szintű edzői tapasztalattal, valamint sportvezetők egyesületi és szövetségi szintről hogyan vélekednek az új játé-, de leginkább a kiválasztási rendszer beépíthetőségéről, lehetőségeiről, használatáról.

Hipotéziseinket úgy fogalmazzuk meg, hogy ugyan a draftrendszer beépítéséhez nem feltétlen szükséges egy szuperliga létrehozása, alapos átgondolás után arra a következtetésre jutottunk, hogy sokkal jobban tudna fejlődni és magasabb színvonalra emelhetné a sportot a szuperliga és a draftrendszer beépítése. Ezek alapján az alábbi hipotéziseket fogalmazzuk meg:

- H1: Úgy véljük, a jelenlegi európai kézilabda versenyrendszerbe a draftrendszer nem beépíthető.
- H2: Feltételezzük, hogy a Szuperliga megléte beépíthetővé teszi a draftrendszert, amely hozzájárulna a sportág színvonalának szignifikáns növekedéséhez.
- H3: Úgy véljük, mind a klubok, mind a nemzeti szövetségek támogatnák az új rendszer bevezetését.
- H4: A draft bizonyos elemei implementálhatóak a jelenlegi játérendszerbe.

## **Anyag és módszerek**

### ***Minta***

A mintába a Magyar Nemzeti Bajnokság első osztályában (NB I.), a Bajnokok Ligájában (BL), az NB I./B-ben szereplő csapatok edzői és klubvezetői, valamint egy, a Magyar Kézilabda Szövetségben dolgozó szakember került. Ezek alapján a minta elemszáma 5 fő (N = 5). Az anonimitást szem előtt tartva a kutatásunkban részt vevő személyeket kódoltan jelenítjük meg: BLE (Bajnokok Ligája-edző), NBIv (NB I. csapat klubvezetője), NB I./Bv (NB I./B csapat klubvezetője), NBle (NB I. edző), MKSZm (Magyar Kézilabda Szövetség szakembere).

### ***Adatfelvétel***

Az adatfelvétel során a szóbeli kikérdezés formáját alkalmaztuk félig strukturált interjú keretében. Az elsődleges szempont a megkérdezettek véleményének, véleményük okainak feltárása volt. Az interjúk személyesen, illetve online készültek. Az interjúk a draftrendszer működésével és a szuperliga versenyrendszerrel kapcsolatban feltett kérdésekkel kezdődtek kötetlen beszélgetés formájában, hogy a megkérdezettek teljes képet kaphassanak a kutatásunk lényegéről. Ezt követően 9 kérdésre kaptunk választ, mely kérdések kiterjedtek az új bajnoki rendszer megvalósíthatóságára mind szakmailag, mind gazdaságilag, felmértük az első osztályban tevékenykedő edzők nyomon követésének tevékenységét az utánpótlás-bajnokságokra vonatkozóan, illetve a sportvezetők véleményét a szuperliga versenyrendszerének lehetőségeiről.

### ***Adatfeldolgozás***

Az interjúkat a megkérdezettek beleegyezésével rögzítettük a későbbi feldolgozás végett. Tartalomelemzéssel végeztük az adatfeldolgozást, így tudtuk a legjobban összevetni, hogyan vélekedtek az adott kérdésekről a mintában szereplő szakemberek.

## Eredmények

### *A draft jelenlegi beépíthetősége*

A kutatásunk elején rögtön megkaptuk minden általunk megkérdezett interjúalanytól, hogy a jelenleg működő bajnoki rendszerben mennyire kivitelezhető egy új kiválasztási rendszer, pontosabb az Amerikában használt draftrendszer bevezetése. Mindenkitől egyértelmű választ kaptunk, azaz nem. Az NBLe és a BLe egybehangozva a bajnoki rendszert hozták fel problémaként. Jelenleg az európai top csapatok több bajnokságban vesznek részt egyszerre. A magyar bajnok esetében például ez a magyar NB I., a Bajnokok Ligája, a SEHA-liga. Mivel több bajnokságban játszanak egyszerre, így nem lehet egy draftszerű kiválasztást tartani, hiszen az a ligába való bekerülést segíti, határozza meg, nem a csapathoz való csatlakozást. Több ligában pedig egyidejűleg ebbe a rendszerbe bekerülni nem lehet. Tehát ha a draft beépítése a cél, létre kell hozni egy új bajnoki rendszert, ami a feltételezett szuperligára épülne.

BLe így vélekedett, és az övéhez hasonló véleményt formáltak a megkérdezett szakemberek is:

*„Nagyon érdekes, és előre mutató lenne egy ilyen kiválasztási rendszer, azonban véleményem szerint nem tudjuk átvenni a mostani rendszerhez. Egyszerre szerepelünk több bajnokságban, elég csak a magyar bajnokikat és a Bajnokok Ligáját említenem. Az elgondolás jó, de fizikailag lehetetlen a megvalósítás jelenleg” (Bajnokok Ligája-edző).*

### *Szuperligával kapcsolatos eredmények*

A szuperligáról megosztó véleményeket kaptunk. Az edzők szemében általánosan elmondható, hogy nagy lehetőséget láttak egy ilyen formájú bajnoki rendszer bevezetésében. Elsőként a mérkőzések színvonalára tették a hangsúlyt. Amennyiben létrejönne a szuperliga, minden héten a legjobb csapatok mérkőznének meg egymással. Jelenleg bármely ország bajnokságát vizsgáljuk, megfigyelhető, hogy kettő-három csapat versenyez minden évben a bajnoki címért, de leginkább országonként egy kiemelkedő esélyes van. Mindezek ellenére ezek a Bajnokok Ligája-csapatok minden héten részt vesznek saját országuk bajnokságában, ahol a középcsapatok ellen vívnak meg nem túl magas színvonalú mérkőzéseket, legtöbbször fölényes győzelemmel. Ez a top csapatoknak sem szakmai előrelépést nem jelent, sem gazdaságát, hiszen a hazai mérkőzésekre kilátogató szurkolók száma is drasztikusan kevesebb ezeken a játénapokon. Azonban a szuperligában (a Bajnok Ligájához hasonlóan) vélhetően teltház körüli találkozókat rendezne minden csapat minden héten. Ez szakmailag elősegítené a sportágat, hiszen hasonló erőviszonyokkal rendelkező együttesek mérkőznének folyamatában, valamint a nézettségi adatok is várhatóan megemelkednének a magasabb

színvonalú mérkőzések hatására. A megkérdezett sportvezetők ebben látták a legnagyobb növekedési lehetőséget a sportág számára. Továbbá a szuperligában szereplő csapatok közel azonos költségvetéssel rendelkeznének, így mind technológiai, mind sportszakmai szempontból rövid időn belül kiegyenlítődnének az esélyek. Az egyik klubvezető, valamint a szövetségi munkatárs válasza megosztóbb volt. Szkeptikusan álltak a szuperliga létrejöttéhez. Ennek fő oka a már megszokott gazdasági szemlélet Európában.

Amíg a tengerentúlon el sem tudják képzelni, hogy egy 6000 fő befogadására képes arénában 1000-1200 fő látogat ki egy mérkőzésre, Európában ez egy megszokott dolog, és véleményük szerint ez nem is fog megváltozni. Továbbá a szövetségi munkatárs utalt a labdarúgás hasonló jellegű próbálkozására, amelyet az Európai Labdarúgó Szövetség (UEFA) vétózott meg, különböző szankciókkal – a kézilabdában is hasonló ellenszél lenne várható. Mindazonáltal a megkérdezettek megvalósíthatónak tartják mind a szuperliga, mind a draftrendszer bevezetését, korlátok között. A szuperliga létrejöttét gátoló tényező lenne még a megkérdezettek szerint a kisebb, de első osztályban szereplő klubok ellenzése. Véleményük szerint azok a klubok lennének az ellenzők, akik nem kapnának meghívást a szuperligába, mondván volt már rá példa, hogy tétmérkőzésen legyőzték az adott klubot, aki meghívást kapott a ligába.

Az MKSZ munkatársa a gondolkodásmódot emelte ki:

*„Amerikában a sportot teljesen üzleti alapon kezelik. Nálunk Magyarországon vagy mondhatom Európát is, ez közel sincs így. Nem lehetséges teljes szemléletmódot váltani európai szinten. Ha meghallaná egy tengerentúli klubvezető, hogy nálunk rendszeresen 1/4-es kapacitással érkeznek szurkolók a nagy csapatok mérkőzéseire, el sem hinné nekünk”*  
(Magyar Kézilabda Szövetség munkatársa).

#### *Eredmények a draftrendszerről*

A Magyar Nemzeti Bajnokság I. osztályában tevékenykedő edzőket arról is kérdeztük, hogy mennyire követik nyomon a fiatal játékosokat, csak a nemzeti utánpótlás-válogatottat figyelik, vagy esetleg akár személyesen, akár játékosmegfigyelőt megbízva keresik-e a tehetséges utánpótlás-játékosokat. Szomorúan tapasztaltuk, hogy a figyelem csak az utánpótlás-válogatottakra, illetve a nagy csapatoknál edződő játékosokra fókuszál. Bár a megkérdezettek nagy része szeretné még jobban feltérképezni a hazai utánpótláspiacot, azonban sem idő, sem technikai megoldás nem áll rendelkezésre jelenleg. Ezt segíthetné elő első körben a draftrendszer. Az edzők, valamint a klubvezetők is egyhangúlag úgy vélekedtek, hogy: *„a draftrendszer segítséget nyújtana számunkra a fent említett probléma megoldására”*.

Az "A" licence-szel rendelkező szakember azt is kiemelte, hogy:

*„a legnagyobb lehetőséget abban látom, hogy így a korábbi időszakban gyengébben teljesítő csapatok is meg tudnának szerezni olyan fiatal, de már érett játékosokat, akiket a mai rendszerben biztosan nem tudnának, mivel nem tudnak a nagyobb, tehetősebb klubokkal versenyezni az ajánlattételben”* (BL-edző).

BLe továbbá így nyilatkozott:

*„Sajnos sem időm, sem lehetőségem nincs járni az országot a fiatal tehetségek után. Bízom az akadémiák munkájában, hogy korábban úgymond »begyűjtötték« a tehetségeket. Természetesen tisztában vagyok vele, hogy ez nem fedti teljesen a valóságot, hiszen vannak később érő játékosok, akik, amikor esetlegesen elmentek az akadémiák kiválasztóira, ha egyáltalán elmentek, nem nyertek ugyan felvételt, de pár év alatt hatalmasat fejlődtek, és kinőtték saját csapatukat. Nagy segítség lenne a draft, hiszen így már a közel kész játékosok, akiket nem fedeztünk fel korábban, is lehetőséget kapnának a bizonyításra”* (Bajnokok Ligája-edző).

NBLe a kisebb csapatok lehetőségét emelte ki:

*„A legnagyobb lehetőséget abban látom, hogy a draft lottó részének köszönhetően olyan csapatok is jó fiatal játékosokhoz juthatnak, akikért korábban nem tudtak versenybe szállni, mert a nagyobb hírnévvel, nagyobb anyagi háttérrel rendelkező klubok lecsapták őket a kezükről. Természetesen a költségvetés kiegyenlítése is sokat számítana, de az eredmény alapú választási sorrend rövid időn belül egy sokkal kiegyensúlyozottabb bajnokságot eredményezne”* (NB I.-es edző).

## Megbeszélés

### Hipotézisvizsgálat

- H<sub>1</sub>: Feltételeztük, hogy a jelenlegi európai kézilabda versenyrendszerébe a draftrendszer nem beépíthető. Első hipotézisünk beigazolódott, hiszen az edzők és a sportvezetők egybehangzó véleménye alapján a több-bajnokságos játérendszer gátat szab a draft fő lényegének, azaz a ligába való kiválasztásnak, hiszen nem egy adott ligába tudna jelentkezni a draftra érkező játékos.

- H2: Feltételeztük, hogy a szuperliga megléte beépíthetővé teszi a draftrendszer, amely hozzájárulna a sportág színvonalának szignifikáns növekedéséhez. Ezt szintén alátámasztották az eredmények, így a hipotézis beigazolódott. A draft és a szuperliga a megkérdezett szakemberek szerint együttesen növelné a sportág színvonalát és eladhatóságát. A minőségibb mérkőzések több nézőt, valamint több szponzort vonzanának be a csapatok számára, ami egy gazdasági növekedéshez vezetne. A gazdasági növekedésből pedig feltételezhető a színvonal-emelkedés is, hiszen nagyobb költségvetésből fent tudnák tartani a szuperliga-indulók azt a játékoskeretet, amely szükséges a ligában való eredményes szerepléshez.
- H3: Feltételeztük, hogy mind a klubok, mind a nemzeti szövetségek támogatják az új rendszer bevezetését. Harmadik hipotézisünk részben igazolódott be, mivel a meghívásra esélyes klubok ugyan támogatnák vélhetően a liga elindulását, a szuperligába kerülésre nem esélyes csapatok szinte biztosan elleneznék (ahogy tették a labdarúgás esetében) annak létrejöttét, hiszen a klub életében, amikor egy nagy csapat látogat egy vidéki városba, az mindig teltházas, a szponzorok számára hívogató mérkőzéseket jelent, és a liga bevezetésével ezek a mérkőzések is megszűnnének. Szakmailag ugyan nem sokat jelentenek ezek a mérkőzések, a gazdasági oldalon éppen ellenkezőleg jelennek meg a kisebb csapatok életében. Rengeteg szponzort és pénzt veszítenének éves szinten ezek a csapatok, ha a szuperligában szereplő, pontosabban jelenleg a Bajnokok Ligájában is szereplő csapatok nem látogatnának el a középcsapatokhoz. Ez Európa minden országának bajnokságára igaz.
- H4: Feltételeztük, hogy a draft bizonyos elemei implementálhatóak a jelenlegi játérendszerbe. Nem igazolódott be a hipotézis, hiszen a ma is használt rendszerben a felnőtt bajnokságban nem lehet semmilyen formáját használni a draftnak. A Magyarországon működő utánpótlás-akadémiák azonban átvettek elemeket a draftból. A NEKA (Nemzeti Kézilabda Akadémia) jelenleg kiválasztó napot, napokat hirdet, ami az akadémiaira való bekerüléshez segíti hozzá az általános iskolában végző fiatalokat. Náluk is megjelenik az erőnléti felmérés, a kézilabdás ügyességi feladatok felmérése, valamint a játék közben nyújtott teljesítmény figyelése egy többnapos kiválasztó keretein belül. Ez a draftnak egy része, a választás és a lottó kimarad, csupán megnevezik azokat a játékosokat, aki felvételt nyertek az adott akadémiaira.



Személyes indíttatásból választottuk kutatásunknak a kiválasztási rendszert a kézilabdában. A kutatási mintába öt, első osztályban dolgozó edző, Bajnokok Ligájában dolgozó edző, I. és II. osztályú klubvezetők, valamint a Magyar Kézilabda Szövetség munkatársa került. A minta elemszáma  $N = 5$  volt. Az adatfelvétel során személyes, illetve online interjúkat készítettünk félig strukturált formában. Interjúkérdéseink előtt részletes magyarázatot adtunk a szakembereknek, mi is az a draft, hogyan is működik, illetve felvázoltuk nekik a fiktív szuperliga versenyrendszerét. 9 kérdést tettünk fel mindezek után, melyek kitértek a megvalósíthatóságra, a jövedelmezőségre, valamint a jelenleg bajnoki rendszerre. Továbbá megkérdeztük, milyen szinten követik és milyen szempontok, módszerek segítségével választják ki az utánpótláskorú játékosokat csapataik számára. Az adatfeldolgozás során tartalomelemzést végeztünk, hogy a lehető legjobban összevethessük a kapott válaszokat. A kutatásunk legfőbb eredménye, hogy a válaszok alapján kimutattuk, gazdaságilag és szakmailag is megvalósítható a szuperliga és a draftrendszer impelentálása, azonban korlátok között. A draftszisztéma beépítése csak a szuperliga versenyrendszerével megvalósítható. Az első osztályban tevékenykedő edzők szerint segítség lenne számukra a rendszer bevezetése, legfőképp azért, mert esélyt kapnának az igazán jó játékosok megszerzésére. A sportvezetők gazdasági növekedési lehetőséget láttak a rendszerben, akár a jegyeladásokat, akár a médiajogokat említjük. A draft nagy segítséget nyújtana az edzőknek, akik így sokkal több játékosról kaphatnának pillanatnyi képet, valamint a szuperliga kiegyenlített erőviszonyokat teremthetne, ezzel a szurkolók számára sokkal gyakoribb élmény lehetne a minőségi mérkőzések fogyasztása. A tengerentúlon már bevált módszer teljesen megreformálhatná az európai kézilabda színvonalát és versenyrendszerét.

A szuperliga tehát technikailag teljes mértékben megvalósítható elméleti szinten, azonban a gyakorlat mást mutat. Bár mind a gazdasági, mind a szakmai előrelépés lehetőségét mutatja a kutatás, a megkérdezettek és a saját véleményünk szerint is az európai kézilabda-közösség nem áll készen egy teljes szemléletváltásra. A szuperliga létrejöttéhez és ezáltal a draft bevezetéséhez egy teljesen gazdasági alapú gondolkodásra lenne szükség első körben, a nemzetek, valamint az Európai Kézilabda Szövetség támogatása mellett.

## Felhasznált szakirodalom

- 200/2013. (VI. 13.) Korm. rendelet egyes kimagasló sporteredmények állami jutalmáról, módosította a 294/2015. (X. 8.) Korm. rendelet. (2013).  
Alföldi-Horváth, R. (2017). *NFL Draft*.

- Asztalos, J., Buglyó, R., & Nagy, Á. (2018). *A sporttehetség felismerésének és gondozásának aktuális módszertani kérdései*, Debreceni Egyetem
- Davis, M. (2020). European Super League: Poll finds younger fans happier about prospect of breakaway league, *BBC Sport*, <https://www.bbc.com/sport/football/55159249>
- De Bosscher, V., Bingham, J., Van Bortengurg, M., & De Knop, P. (2008). *The global Sporting Arms Race. An international comparative study on sport policy factor leading to international sporting success*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Dénes, F. (2016). Draft rendszer az európai fociban? [https://rangado.24.hu/nemzetkozi\\_foci/2016/01/22/europaban-nincs-ertelme-bevezetni-a-draftrendszeret/](https://rangado.24.hu/nemzetkozi_foci/2016/01/22/europaban-nincs-ertelme-bevezetni-a-draftrendszeret/)(2022. 03. 14.)
- European Super League Company, S. L. (2021). Leading European football clubs announce new super league competition, <https://thesuperleague.com/press.html> (2022. 03. 20.)
- Gulyás, E. (2016). Competitiveness of the Hungarian elite sport system. *Olympic World Library*, <https://library.olympic.org/Default/doc/SYRACUSE/59417/competitiveness-of-the-hungarian-elite-sport-system-erika-gulyas?> (2022. 04. 15.)
- Juhász, B. & Bácsné Bába, É. (2018). *A kézilabda sportág utánpótlás- nevelésének fejlődése Magyarországon – Pilot study the evolution of the handball talent care system in Hungary*, Debreceni Egyetem  
<https://doi.org/10.36439/sjsc.v1i1.11>
- Kendelényi-Gulyás, E. (2017). *A magyar élsport versenyképessége és az állami finanszírozás hatékonyságának kapcsolata*, [https://www.researchgate.net/profile/Erika-Gulyas/publication/341431675\\_A\\_magyar\\_elsport\\_versenykepessege\\_es\\_az\\_allami\\_finanszirozás\\_hatekonyságának\\_kapcsolata/links/5ebfe8fa458515626cacb49c/A-magyar-elsport-versenykepessege-es-az-allami-finanszirozás-hatekonyságának\\_kapcsolata.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Erika-Gulyas/publication/341431675_A_magyar_elsport_versenykepessege_es_az_allami_finanszirozás_hatekonyságának_kapcsolata/links/5ebfe8fa458515626cacb49c/A-magyar-elsport-versenykepessege-es-az-allami-finanszirozás-hatekonyságának_kapcsolata.pdf) (2022. 04. 10.)
- Kőnig-Görögh D. (2020). Magyar utánpótláskorú kézilabdázók vizsgálata a posztok és a személyiség viszonyában, [https://web.archive.org/web/20211206010645id\\_/http://real-phd.mtak.hu/905/1/konig-goroghdora.m.pdf](https://web.archive.org/web/20211206010645id_/http://real-phd.mtak.hu/905/1/konig-goroghdora.m.pdf) (2022. 03. 25.)  
[https://doi.org/10.24193/subbeag.64\(1\).01](https://doi.org/10.24193/subbeag.64(1).01)
- Kőnig-Görögh D., Ökrös Cs., Gyömbér N. (2019). Differences in Psychological Characteristics of Elite Junior Handball Players. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae*, 64. 1. 5–20.
- Labrador (2021). Az NBA draft menetrendje és a története. <https://www.hotdog.hu/nba-draft-menetrend-tortenete> (2022. 03. 10.)

- Nagy, Á. (2018). A sporttethetség felismerésének és gondozásának aktuális módszertani kérdései. [https://www.researchgate.net/profile/Agoston-Nagy-2/publication/340681611\\_A\\_sporttethetség\\_felismerésének\\_es\\_gondozásának\\_aktuális\\_módszertani\\_kérdései/links/5e98ca1192851c2f52a9dde5/A-sporttethetség-felismerésének-es-gondozásának-aktuális-módszertani-kérdései.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Agoston-Nagy-2/publication/340681611_A_sporttethetség_felismerésének_es_gondozásának_aktuális_módszertani_kérdései/links/5e98ca1192851c2f52a9dde5/A-sporttethetség-felismerésének-es-gondozásának-aktuális-módszertani-kérdései.pdf) (2022. 04. 16.)
- NBA Staff (2022), All-Time NBA Draft History, <https://www.nba.com/news/history-draft> (2022. 03. 10.)
- NBA Staff (2022), NBA Advanced stats, <https://www.nba.com/stats/draft/combine-strength-agility/> (2022. 03. 10.)
- NBA Staff (2022), NBA Draft Lottery: Schedule, odds and how it works, <https://www.nba.com/nba-draft-lottery-explainer> (2022. 03. 10.)
- Ökrös Cs., König-Görögh D., Gyömbér N. (2020). Coping Strategies of Elite Hungarian Junior Handball Players. *Acta Medicinae et Sociologica*, 11. 30. 1–11. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/30/1>
- Páll, T. (2011). Főszerepben a labda. Fix Logistic Trans-Sport Kft.
- Páll, T. (2016). Egyéni képzés A-tól Z-ig. Fix Logistic Trans-Sport Kft.
- Tóth, F. (2013). A magyar sport versenyképessége kutatás pozicionálása. Versenypályán, 25–34. Budapest: MSTT.

Levelező szerző:

Kovács István Márk

e-mail cím: kovacsmaark@gmail.com



MAKKAI MÁTÉ, BOGNÁR JÓZSEF

## A LABDARÚGÁS OKTATÁSÁNAK EREDMÉNYESSÉGE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 8. ÉVFOLYAMÁBAN

### EFFECTIVENESS OF TEACHING FOOTBALL IN THE 8TH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

#### **Absztrakt**

A labdarúgás egy nagyon népszerű sportág hazánkban. Nem meglepő módon a testnevelés gyakorlati anyagának is szerves része. Bár a Nemzeti alaptanterv megengedi, hogy két másik sportjáték kerüljön feldolgozásra egy-egy tanév során, de a Testnevelési kerettanterv részletezi, milyen tartalmakat kell oktatni a labdarúgás területéről. Kutatásom azzal foglalkozik, hogy mennyire hatékony az labdarúgás-oktatás a Dr. Hesz Mihály Általános Iskola 8. osztályában. Az osztály létszáma 23 fő, amelyet 3 részben vizsgáltam: labdarúgó fiúk (N = 8 fő), nem labdarúgó fiúk (N = 5 fő), nem labdarúgó lányok (N = 10 fő). Három motoros (helyből távolugrás, törökülésből tizenöt méteres sprint, húszméteres ingafutás) és három labdarúgás-specifikus (célba rúgás, labdaemelés, szlalom labdavezetés) tesztet végeztem el velük. Majd a labdarúgás tematikai egységem letanítása után újra elvégeztem velük ugyanezeket a teszteket. A csoportok első teszten produkált egymáshoz viszonyított eredményeit kétmintás t-próba függvényen, a saját teljesítményfejlődésüket egymintás t-próbával vizsgáltam. Mindkét esetben a szignifikanciaszintnek a  $p < 0,05$  értéket tekintettem. A labdarúgó fiúk a motoros tesztek tekintetében szignifikánsan jobban teljesítettek a nem labdarúgó lányoknál, a nem labdarúgó fiúknál átlagosan jobban, kivéve helyből távolugrásban. A sportágspecifikus teszteken átlagosan minden csoportnál jobban teljesítettek a labdarúgók, de szignifikáns eltérés a szlalom labdavezetés és labdaemelés teszténél mutatható ki. A nem labdarúgó fiúk szignifikánsan jobban teljesítettek helyből távolugrásban, labdaemelésben és labdavezetésben, mint a lányok. A második teszten a labdarúgók szignifikánsan jobban teljesítettek labdavezetésben, labdaemelésben, törökülésből futásban, a lányok labdaemelésben, a nem labdarúgó fiúk bal lábbal történő célba rúgásban. Tematikus egységem tartalmait szükséges

újrágondolni. A kutatást érdemes lenne nagyobb populációra kiterjeszteni, hogy az eredmények jobban igazolhatók legyenek.

**Kulcsszavak:** *labdarúgás, általános iskola, testnevelés, módszertan*

## **Abstract**

Football is a very popular sport in our country. It is not at all surprising that it is also an organic part of physical education. Although the National Core Curriculum allows us to process two other ball games during each school year, but the Physical Education Frame Curriculum details what kind of contents have to be taught in the field of football. My research deals with how effective teaching football is in the 8th class of Dr. Hesz Mihály Primary School. The class consists of 23 students who I divided into three groups: boys who regularly go to football trainings (N=8), boys who do not go to football trainings (N=5), girls who do not go to football trainings (N=10). First I made them do three motor tests (long jump from a standing position, 15-meter sprint from tailor seat, 20-meter shuttle run) and three football specific tests (goal kick, ball lift, slalom ball drive). Then after finishing teaching the football thematic unit, I made them do the same tests again. I investigated the results of the groups on the first test comparing with each other by a one-sample T-test function, their own development of performance with a two-sample T-test. In both cases I considered  $p < 0,05$  rate as significance level. Regarding the motor tests the boys who regularly go to football trainings performed significantly better than the girls who do not, and averagely better than the boys who do not, except for long jump from a staning position. In average the football players performed better than the other groups on the sport specific tests, but significant diversion can only be demonstrated in the case of slalom ball drive and ball lift. Boys who do not go to football trainings performed significantly better than the girls in long jump, ball lift and ball drive. On the second tests football players significantly performed better in ball drive, ball lift, running from tailor seat, the girls in ball lift, the boys who do not go to football trainings in goal kick with left foot. It would be necessary to rethink the contents of my thematic unit. The research would be worth being spread to a larger population so that the results could be justifiable better.

**Key words:** *football, primary school, physical education, methodology*

## **Bevezetés**

A labdarúgás az elmúlt évszázadban gyorsan fejlődött mint a legnépszerűbb sportág. Értelmezése viszonylag egyszerű, játékidéje és pályagénye is állandó, és hobbiszinten való űzése nem kerül sokba, ezzel szemben professzionális szinten jelentős marketingértékkel bíró sport. (Reilly és Williams, 2003) A legnépszerűbb labdajáték hazánkban is a labdarúgás. Bár néha botrányokkal van tele, és a nemzetközi szereplése a hazai csapatoknak nem éppen a legfényesebb, ennek ellenére a „foci” szó mégis mágikus jelentéssel bír. Ebből adódik, hogy az iskolai keretek között is lehetőséget kell biztosítani a diákoknak a labdarúgójátékra. Ahhoz, hogy ez a fantasztikus játék valóban örömet szerezzen, a gyerekeknek szüksége van a játékot alkotó technikai és taktikai ismeretek oktatására. A labdarúgás jótékony hatással bír a gyermekek pszichés terhelésének ellensúlyozására és az egészséges életmódra nevelésre egyaránt, így nem lehet elégszer hangsúlyozni fontosságát a tanórai és azon kívüli testnevelésben. (Kulman, 2016) A testnevelésórának fontos szerepe van a labdarúgás utánpótlásának szempontjából. Az iskolai testnevelés feladata az, hogy a diákok testi fejlődését biztosítsa általános képzés segítségével. Az általános képzés nemcsak az alapokat teremti meg, amelyre a speciális sportági képzés épülhet, hanem ki is szélesíti a speciális képzés lehetőségeit. (Bicskei, 1998) Az élvonalbeli modern labdarúgásban a játékosok mérése és a mért teljesítmény értékelése, elemzése az edzők napi rutinjává vált. (Csáki, 2020) Bár a testnevelésben vannak motoros képességeket mérő tesztek, mint például a NETFIT-mérés, de a sportágspecifikus teljesítménymutatókat, ha osztályozzuk, akkor is annak csak egy-egy elemét értékeljük egy ötfokozatú skálán egy érdemjeggyel. Úgy gondolom, érdemes kiterjeszteni ezt a területet, és más szempontok szerint is értékelni és elemezni a tanulók esetleges fejlődését. Célom és hipotéziseim meghatározásában legfőképpen tapasztalataim játszottak szerepet. A testnevelésórákon azok, akik rendszeresen látogatnak labdarúgóedzéseket, könnyebben oldják meg a labdarúgásóráimon megjelenő feladatokat. Minden valószínűség szerint hasonló vagy ugyanilyen játékhelyzetekkel már többször találkoztak az edzéseik során. Általános megfigyeléseim szerint azok a fiúk, akik nem látogatnak labdarúgóedzéseket, rendszerint könnyebben oldják meg a feladatokat, mint a nem labdarúgó lányok. A labdarúgás bármennyire is teret hódít a lányok körében, alapvetően egy férfias sportág. (Kulman, 2016) Úgy gondolom, hogy minden labdaérintéssel fejlődnek a tanulók, ezért a testnevelésóráimon megjelenő módszerek segítségével az osztály valamennyi tanulója fejlődni fog.

Kutatásom célja, hogy megtudjam, mennyire eredményes a labdarúgás oktatása a Dr. Hesz Mihály Általános Iskolában. Ezért motoros és labdarúgás-specifikus tesztek végeztetek velük, majd letanítom a labdarúgás tematikus egységemet, ezek után pedig ugyanazokat a tesztek végzik majd el a tanulók. Ezt az általam tanított 8. osztályban fogom vizsgálni. Az osztályban vannak aktív labdarúgó fiúk (N = 8), akik iskolai kereteken

kívül egyesületekben játszanak. Ezenkívül vannak lányok (N = 10) és fiúk (N = 5), akik egyáltalán nincsenek kapcsolatban a futballal.

### ***Hipotéziseim***

- Az iskolán kívüli labdarúgó-egyesületnél foglalkoztatott játékosok jobb eredményeket érnek el az első motoros teszteken, mint a másik két csoport.
- Az iskolán kívüli labdarúgó-egyesületnél foglalkoztatott játékosok jobb eredményeket érnek el az első sportágspecifikus teszteken, mint a másik két csoport.
- A nem labdarúgó fiúk jobban teljesítenek az első teszten, mint a lányok.
- A második teszten minden csoport jobb eredményeket fog elérni, labdarúgás tematikai egységem hatékony.

### ***A vizsgált korosztály jellemzői***

A serdülőkor 11–16 éves korig tart, ilyenkor egy év alatt 10 cm-es növekedés és 4-5 kilogrammos súlygyarapodás is lehetséges. Ezek a tényezők megváltoztatják a mozgás biomechanikai feltételeit és a kondicionális képességek összefüggésrendszerét is. A testalkatnak megfelelően a domináns jelleg erősödik meg aránytalanul ebben a korban. (Makszin, 2014) A motorikus magatartás oldaláról közelítve két jellemző vonás tapasztalható. Az első, hogy az előző mozgásfejlődési ciklushoz képest a teljesítmény-készenlét szintje alacsonyabb. A második, hogy a teljesítmény eltolódik az individualitás irányába, amelynek alapja az egyéni beállítottság és érdeklődés. (Farmosi, 1999) A fejlődésnek ez a periódusa valójában az átrendeződés, és nem a krízis időszaka, amelyben a képességek és készségek átrendeződése megy végbe, és így ez a változás normális jelensége a mozgásfejlődésnek. (Meinel, 1977) Ennek az átrendeződésnek vannak látható jelei. Ilyen például a nehézkesség a mozgásban, a könnyedség hiánya. A korlátozott irányítóképesség, a merev, görcsös végrehajtás, a csökkent motorikus tanulási és alkalmazkodóképesség mind-mind ilyen jel. Ezeket a jelenségeket a hirtelen fellépő méretváltozások idézik elő. Ezek hátterében a belső elválasztású mirigyek működésváltozásai és az idegrendszer fokozott érzékenysége áll. (Makszin, 2014)

### ***A labdarúgás technikai és taktikai elvárásai***

A fiziológiai fejlődésnek vannak lépcsőfokai, ebben a fejlődésben pedig vannak fejlesztési területre érzékeny időszakok. Az edzés feladata, hogy kihasználja ezeket az érzékeny periódusokat. Bicskei a 12–14 éves kort a speciális felkészítésre való átmenetként említi, amiben a gyerekek kezdik értékelni a technikai tudást, amelynek oktatásánál lehetőleg a globális képzést részesítjük előnyben, a parciális oktatást csak a hibajavításnál eszközöljük. Ebben a korban egyre jobban értik az összjátékot, a társak mozgását jobban megfigyelik. (Bicskei,



1998) Both 1999-ben kiadott módszertani könyvében az „Én a többiekkel együtt” elnevezést adja a 13–16 éves korosztálynak. Cél a mérkőzésjáték, a játékhelyzetek megoldására alkalmas mozzanatokat kell megtanítani mérkőzészerű helyzetekkel. A taktikai edzés általános részéhez a mérkőzés alaptényezőinek ismerete, mint például a labdabirtoklás, az ellenfél labdabirtoklása és ennek változása tartozik. A specifikus részhez a posztok és azok jellemző mozgásanyaga tartozik, mint pl. szélsőjáték. (Both, 1999) 2001-ben megjelent könyvében Both a 12–14 évesek számára a tudatos csapatépítés időszakaként jelöli meg ezt az életkort. Cél a 11:11 elleni játék elsajátítása, de még az egyén továbbfejlődése van központi helyen. 6:6 elleni játékon keresztül fejlesztésre kerülnek az emberfogás, a területvédekezés, a gyors reagálási készség és a támadás felépítése, kivitelezése. (Both, 2001) Liszikai többek közt az U13-as korosztály feladatai közé sorolja a játék alaptényezőinek és szerepeinek megismertetését. Egyre nehezebb mozgásformákkal fejlesztjük a labdaérzékelést és a labdabiztonságot. Szükséges átívelni az U15-ös korosztály elvárásaihoz, ebben az életkori szakaszban a legfontosabb a mérkőzésérettség kialakítása, a csapatjáték elemeinek és csapatrészek feladatainak elsajátítása. (Liszikai, 2020)

### ***A labdarúgás kondicionális elvárásai***

Kondicionális képességeknek Nádori a sportteljesítmény feltételeként szereplő testi képességek azon csoportját tartja, amelyhez elsősorban az erő, az állóképesség és a gyorsaság tartozik. (Nádori, 2005) Az izomrendszer tulajdonságai és a szervezet energetikai folyamatainak minősége hatással van a kondicionális képességekre, és egyes ilyen képességekhez többféle tulajdonság szükséges, de a futballban szinte soha nem jelentkeznek egyenként, hanem egymást kiegészítve. (Papp R., 2020) A labdarúgás mint sportjáték az úgynevezett szakaszos csapatsportok kategóriáját erősíti (Tracy, Fitzgerald és Patricia, 2007). A futballmérkőzések két 45 perces félidőből állnak, amelyek között 15 perces szünet van. A folyamatos játékidő jellemzően 60–65 perc. Az erre jellemző mozgásprofil a folyamatos magas intenzitású gyorsulások, lassítások, irányváltásos futások, felugrások és leérkezések adják. A sikeres eredmények érdekében ezeket minél magasabb szinten kell végrehajtania a játékosoknak. (Papp R., 2020) 1990-es évektől kezdve megemelkedett a profi futballmérkőzésen való teljesítménykövetelmény. A 90 perc alatt a játékosok akár 13 kilométert is teljesíthetnek. (Bangsbo, 1994) Ráadásul ennek a mennyiségnek az átlagos intenzitása magas. (Stølen, Carlo és Ulrik, 2005) A sportágra jellemző mozgásanyag részei az irányváltások, a hirtelen megindulások és a megállások is. A felnőtt professzionális labdarúgásban a sok mérkőzést figyelembe véve a játékosoktól megkövetelt futómennyiség elképesztő fizikális felkészültséget igényel. (Zalai, 2016)

Mindezek tudatában kell erre felkészíteni az utánpótláskorú játékosokat, még ha nem is a professzionális labdarúgás a cél. Ezt akkor tudjuk hatékonyan megtenni, ha ismerjük a

motoros képességek fejlesztésének szenzitív időszakait, így a megfelelő terhelést a megfelelő időben tudjuk megadni a játékosnak, aki így sokat fejlődik. (Papp R. , 2020) A 12–14 éves korban a maximális erő fejlesztése nem, de a gyors erő és erő-állóképesség fejlesztése ajánlott. Arra figyelniünk kell, hogy a sportolóink naptári és biológiai életkora között hatalmas különbségek lehetnek. Az általános erőfejlesztés szenzitív időszaka a fiúknál 13–16, amíg a lányoknál 11–13 éves kor. A fejlesztésnél figyeljünk rá, hogy először is a helyes technikát sajátíttassuk el, és csak aztán növeljük az ellenállást, erő-állóképesség vonatkozásában 14 éves korig a saját testsúly legyőzésével. (Papp R. , 2020) A gyorsaság az a képesség, amely a lehető legnagyobb sebességű végrehajtását biztosítja a mozgásnak adott körülmények között. (Nádori, 2005) Az általános vizsgált korosztály, a 12–14 éves gyerekek a gyorsaság minden területére fogékonyak ebben a korban. Elengedhetetlen a labda nélküli fizikai fejlesztés, de a labdarúgásban integrálni kell a labdát. (Papp R. , 2020) Az állóképesség késlelteti a terhelés által kiváltott fáradtság kialakulását, ezzel hosszú ideig tartó erőkifejtést tesz lehetővé, illetve a gyors regenerációt is elősegíti terhelés után. (Radák, 2019) Serdülőkorig felesleges az alap-állóképesség fejlesztése labda nélküli, száraz tevékenységekkel. Ebben az életszakaszban a gyerekek egy-egy intenzív periódus után jobban regenerálódnak. Itt a játék jó megválasztására kell törekedni, amire teljesen alkalmasak a kisjátékok, amelyekkel a tér és játékosok számát jól meghatározva fenttarthatjuk az edzésintenzitást, és amelyekkel fejlődik az állóképessége a játékosoknak. (Papp R. , 2020) Az állóképességet az 5v5, 3v3, 4v4 kis területű játékok, amíg az anaerob kapacitást az 1v1, 2v2 létszámú játékok edzik. (Papp K. , 2019)

### ***A testnevelés tantárgyban megjelenő labdarúgás***

Testnevelésen a megszervezett, intézményes keretek között megvalósuló nevelői tevékenységet értjük, ennek az iskolai tantárgynak konkrét célja, tartalma és követelményei vannak. (Makszin, 2014) Ez az iskolai tantárgy biztosít kötetlen fociizást. De ahhoz, hogy ez meg tudjon valósulni, hogy a labdarúgás valóban élményt nyújtson, és átéljék a játék lényegét, szükség van a technikai és taktikai elemek szak- és tervszerű oktatására. Az eredményes játék érdekében együtt kell alkalmazni a különböző technikai és taktikai elemeket, ezért törekedni kell rá, hogy ne csak izolált, hanem komplex mérkőzészerű helyzetekben is gyakorolják. (Kulman , 2016) A technikai elemek felosztásával és azoknak a leírásával sok szakember foglalkozott, ezek nagy segítségek lehetnek a testnevelő kezében (Bicskei 1998; Csanádi 1978; Göttl 2002; Sisa 2018). A felosztásoknál kiderül, hogy elnevezésükben vannak némi különbségek, de a végrehajtások leírásában ugyanazokat a mozdulatokat tartalmazzák. (Németh , 2015) A technikai elemek oktatásánál fontos, hogy a technikai elemek életszerű, tehát ellenféllel szembeni megfelelő alkalmazása vezet ezek készségszintű végrehajtásához. (Istvánfi, 2006) (Nádori, 1995)

## **Anyag és módszerek**

### ***Dokumentumelemzés***

A 2020-ban érvénybe lépő Nemzeti alaptanterv és a Testnevelés kerettanterv dokumentumait elemeztem, mivel ezek a dokumentumok határozzák meg jelenleg a testnevelés-oktatást a legjobban. Ezek elemzésével képbe kerülhetünk, mit vár el, illetve mit várhat el a szakma a tanórai keretek közötti labdarúgás-oktatástól.

### ***Adatfelvétel***

A 8. osztály tagjait három csoportra osztottam: aktív labdarúgó fiúk (N = 8), nem labdarúgó fiúk (N = 5), nem labdarúgó lányok (N = 10). A három csoportot és a csoportok fejlődését három motoros és három labdarúgás-specifikus technikai teszt eredményein keresztül fogom összehasonlítani. A helyből távolugrás alkalmas a robbanékonysági erő mérésére, az adatokat mérőszalag segítségével centiméterben vettem fel, két próbálkozás közül a sikerebbet. A gyorsaság mérésére a tizenöt méteres sprintfutás törökülésből gyakorlatot alkalmaztam, két kísérlet közül a sikerebbet jegyeztem fel. Az állóképesség meghatározására pedig a NETFIT-ből ismert húszméteres ingafutást alkalmaztam. A sportágspecifikus tesztek sora a szlalom labdavezetés tesztel kezdődött, amelyben tetszőleges labdavezetéssel kellett teljesíteni egy tíz méter hosszú pályát, ahol két méterenként voltak bóják. A pályát visszafelé is szükséges volt teljesíteni, a gyakorlat akkor ért véget, ha átlépte a tanuló a start/cél vonalat. Stopperral mértem és másodpercben rögzítettem az eredményt. A célba rúgás gyakorlat a rúgó, lövő, átadási pontosság mérésére szolgált. A hét méterre lévő büntetővonalról, a kézilabdakapu (3x2 m) kapufájának belső részéhez támasztott zsámolyra kellett elvégezni tíz rúgást ballal és tízet jobbal. A tanuló döntötte el, melyik lábbal kezdi. A gyakorlat végrehajtására egyszer volt lehetőség. A labdaemelgetésnél a diákok az iskola tornatermében nekik tetszőleges helyen végezheték a gyakorlatot, ahol senki nem zavarja őket. Kézből, földről egyaránt kezdhették a gyakorlatot a kézből leejtett labda első érintése is beleszámított a számolásba, leesés után vagy ha megfogták a labdát, akkor is folytathatták a gyakorlatot. A gyakorlat végrehajtására egyszer volt lehetőségük a tanulóknak (ifj. Tóth, Tóth János és Hamar, 2011).

A teszteket tanórai keretek között végeztem el, az iskola tornatermében. Az első tesztek 2022. szeptember 20–22. között valósultak meg. A tematikus egységem letanítását 2022. szeptember 27-én kezdtem. Itt már több nehézséggel kellett szembenéznem, mert az iskolai rendezvények miatt sokszor elmaradtak a testnevelésóráim, de végül sikeresen letanítottam a labdarúgás tematikus egységem a következő időpontokban:

1. óra: szeptember 27.: Labdavezetések mindkét lábbal, külső és belső csüddel, különböző alakzatban

2. óra: október 6.: Labdahúzógatás, -görgetés haladás közben, fordulatokkal
3. óra: október 6.: Átadások (passzolások), átvételek mindkét lábbal
4. óra: október 11.: Alakzattartással, alakzatbontással és -építéssel történő labdás koordinációs passzgyakorlatok
5. óra: október 13.: Rúgások gyakorlása célba belső csüddel, teljes csüddel, külső csüddel, állított labdával, mozgásból, a futással megegyező irányból, oldalról és szemből érkező labdával
6. óra: október 13.: Kisjátékok és mérkőzésjátékok változatos szabályokkal
7. óra: október 18.: Dekázás csoportosan csak lábbal, csak fejjel
8. óra: október 20.: Emberelőnyös kisjátékokban a támadó játékosok együttműködésének, a védő játékosok összehangolt helyezkedésének gyakorlása
9. óra október 21.: Körmérkőzések

Az óráim letanítása után szintén tanórai keretek között 2022. október 25–27. között került sor a tesztek megismétlésére. A helyszín ugyanúgy az iskola sportcsarnoka, hiányzások nem nehezítették a dolgom.

### ***Adatfeldolgozás***

Az adatokat kézzel írtam fel egy általam készített táblázatba, amelyből Microsoft Excel programban hoztam létre egy adatbázist. A program alkalmas arra, hogy kutatásom szempontjából releváns statisztikai függvényeket számoljon ki. A gyermekek tesztenként való jellemzésére, a csoportok eredményeinek jellemzésére a csoportok tesztenkénti átlagát és a szórását számoltam ki (Kontra, 2011). A tanulócsoporthoz saját fejlődésének elemzését egymintás t-próba statisztikai függvénnyel vizsgáltam, a tanulócsoporthoz teljesítményének egymáshoz való viszonyát pedig kétmintás t-próba függvénnyel vizsgáltam. A szignifikanciaszintnek mindkét esetben  $p < 0,05$  értéket tekintettem (Falus és Ollé, 2008).

## **Eredmények**

### ***A Nemzeti alaptanterv és Testnevelés kerettanterv elemzése***

A testnevelésóra tartalmát szabályozó dokumentumok legmagasabb szintjét a 2020-ban megjelent új Nemzeti alaptanterv képviseli. Ebben a testnevelés tanórára vonatkozó tartalmi leírások a testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi terület alcím alatt találhatóak. Az alapelvek, célok mellett, mint például hogy a testileg, lelkileg egészséges ember állapotát értékékként kezeli, konkrét tartalmi szabályozásokat is tartalmaz. Az 5–8. évfolyamon a főbb témakörök között szerepel a sportjátékok, amely alá a tárgyalt

sportágunk, a labdarúgás is tartozik. Ezek közül viszont személyi és tárgyi feltételek tekintetében két játék kiválasztását irányozza meg. Tehát ha a tárgyi vagy személyi feltételek nem adóttak, akkor nem feltétlenül kerül a labdarúgás sportág feldolgozásra a testnevelésórán. (Nemzeti Alaptanterv , 2020) Amennyiben viszont feldolgozásra kerül, és az egyik labdajáték a labdarúgás lesz az oktatás folyamatában, akkor az Oktatási Hivatal oldalán elérhető kerettanterv segíti a testnevelő munkáját. A javasolt óraszámok mellett külön részletezi a sportjátékok tanulási eredményeit, illetve fejlesztési feladatokat és ismereteket, amelyeket két évfolyamnyi bontásban fejt ki. Mivel jelen kutatásom 8. osztályos tanulókkal foglalkozik, a mi szempontunkból a 7–8. osztályos bontás releváns. A kerettanterv kutatásunkra vonatkoztatható része tehát a sportjátékok 7–8. évfolyamos bontásában, a tanulási eredmények között említi, hogy a nevelés-oktatási szakasz végére a tanuló egészséges versenyszellemmel rendelkezik, tanári ellenőrzés mellett játékvezetésre képes. Az előkészítő kisjátékokban célszerűen alkalmazza az elsajátított technikai taktikai elemeket, jól koordináltan végzi a sportjátékot, és hatékony játék- és együttműködési készséget mutat. Általánosan a sportjátékok témában is fogalmaz meg fejlesztési feladatokat és ismereteket. Ilyenek például: sportágspecifikus alaptechnikai elemek elsajátítása, folyamatos csapatjáték kialakítása szabálykövetően, 1-1 elleni szituációkban labdatartás, emberelőnyös és létszámazonos kisjátékok. Az általános javaslatok után külön a labdarúgásra vonatkozó fejlesztési feladatokat is megfogalmaz. A teljesség igénye nélkül néhány tartalom, amelyet megfogalmaz a kerettanterv:

- Labda nélküli technikai elemek – elindulások, megállások, irányváltások – gyakorlása
- Labdavezetések, labdaátadások, -átvételek, a test és a lábfej különböző részeivel
- Alakzattartás, építés, bontás melletti passzgyakorlatok
- Rúgások gyakorlása (különböző felületekkel, mozgásból, különböző irányokból)
- 3-2, 4-2, 4-3 elleni kisjátékok
- Létszámazonos kisjátékok
- Mérkőzésjáték

Ezenkívül néhány taktikai iránymutatással is szolgál, mint területvédekezés vagy 2-0-ás, vagy 2-1-es játéksituációk megoldására. (Testnevelés Kerettanterv , 2020)

### ***Statisztikai elemzés***

Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó fiúk tesztjeinek összehasonlítása:

A labdarúgó fiúk átlagosan jobban teljesítettek a motoros és futballspecifikus tesztekben is. Kisebb (tizenöt méteres törökülésből sprint) és nagyobb (labdaemelgetés) különbségek

jelentek meg a két csoport között, azonban szignifikáns különbséget csak két teszt esetében tudtam megállapítani.

	Helyből távolugrás (cm)			15 méteres futás törökülésből (s)			Ingafutás (20 m)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgó fiúk	183,13	24,03	0,7180	4,02	0,23	0,9636	58,38	20,17	0,3286
Nem labdarúgó fiúk	189,2	29,93		4,01	0,38		44,6	24,05	

1. táblázat: Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó fiúk motoros tesztjei

A motoros tesztek tekintetében (1. táblázat) a labdarúgó fiúk átlagot tekintve jobban teljesítettek, a legkisebb különbség a tizenöt méteres törökülésből futás esetében állapítható meg, ahol mindössze 0,01 század másodperc dönti el a versenyt a labdarúgók javára. Meg kell jegyezni, hogy mind a helyből távolugrásnál, mind az ingafutásnál mindkét csoportban nagy szórással születtek meg az átlageredmények. A helyből távolugrásnál a labdarúgó fiúk csak közel 6 centiméterrel teljesítettek jobban, amíg az ingafutásban kissé nagyobb, 13 megtett táv a különbség a két csoport átlagos teljesítménye között, azonban szignifikáns különbség egyik esetben sem mutatható ki.

	Labdaemelgetés			Szlalom labdavezetés (s)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgó fiúk	92,63	16,90	0,0027	11,60	0,47	0,0039
Nem labdarúgó fiúk	49,6	19,74		13,71	1,38	

2. táblázat: Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó fiúk technikai tesztjei I.

A labdaemelgetés tesztben átlagosan 43-mal több labdaérintéssel a labdarúgó fiúk teljesítettek jobban, de szórásban már sokkal kisebb eltérések mutatkoznak (2. táblázat). A kétmintás t-próba pedig igazolta a két eredmény közötti szignifikáns különbséget ( $p = 0,0027$ ). A szlalom labdavezetésben a labdarúgók 11,60 másodperces átlag időeredménye jobbnak bizonyult a nem labdarúgó fiúk 13,71 másodperces átlagától, és ebben az esetben is 0,0039-es p-érték bizonyítja a szignifikáns eltérést a két csoport teljesítménye között.

	Célba rúgás jobb (találat)			Célba rúgás bal (találat)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgó fiúk	5	1,66	0,5682	4	1,73	0,1450
Nem labdarúgó fiúk	4,4	1,50		2,4	1,50	

3. táblázat: Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó fiúk technikai tesztjei II.

A célba rúgásnál bár jobb lábbal csak kisebb eltéréssel és bal lábbal nagyobb eltéréssel produkáltak rosszabb teljesítményt (3. táblázat) a nem labdarúgó fiúk, és szórásuk kissé jobbnak bizonyult, de ezt az eredményt nem lehet szignifikáns különbségnek nevezni, hiszen a p-értékek a 0,05-ös határ fölé esnek.

Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó lányok tesztjeinek összehasonlítása:

A labdarúgó fiúk minden tesztben jobban teljesítettek, legyen az motoros vagy futballspecifikus teszt, mint a lányok. Ez alátámasztható azzal a ténnyel, hogy az átlagokban néhány tesztben nagy a teljesítménykülönbség, és ez csak egyetlen egy esetben nem bizonyítható szignifikánsan.

	Helyből távolugrás (cm)			15 méteres futás törökülésből (s)			Ingafutás (20 m)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgó fiúk	183,13	24,03	0,0199	4,02	0,23	0,0411	58,38	20,17	0,0084
Nem labdarúgó lányok	151	25,22		4,56	0,61		31,6	15,47	

4. táblázat: Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó lányok motorikus tesztjei

Minden motoros tesztben jobban teljesítettek a labdarúgó fiúk, mint a nem labdarúgó lányok (4. táblázat). A helyből távolugrás több mint 30 centiméteres különbsége, a törökülésből tizenöt méteres futás több mint 0,5 másodperces és az ingafutásban megtett távok majdnem dupla akkora mennyisége is minden esetben szignifikáns különbséget mutat.

	Labdaemelgetés			Szlalom labdavezetés (s)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgó fiúk	92,63	16,90	0,0000	11,60	0,47	0,0000
Nem labdarúgó lányok	30,6	5,24		19,05	2,77	

5. táblázat: Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó lányok technikai tesztjei I.

Az 5. táblázatban bemutatott technikai teszt eredményei nagy különbözőséget mutatnak. A labdarúgó fiúk átlagosan 62-vel többet dekáztak, és a szlalom labdavezetésben is 7,5 másodperccel rövidebb idő alatt oldották meg a feladatot. Ez az eredmény talán elvárható volt, és az is, hogy ezek között szignifikáns különbséget lehessen kimutatni. Ez a labdaemelésben és a szlalom labdavezetésben is 0,0000.

	Célba rúgás jobb (találat)			Célba rúgás bal (találat)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgó fiúk	5	1,66	0,0217	4	1,73	0,1853
Nem labdarúgó lányok	3,2	1,17		2,9	1,45	

6. táblázat: Labdarúgó fiúk és nem labdarúgó lányok technikai tesztjei II.

A labdarúgó fiúk egyetlen egy esetben nem teljesítettek szignifikánsan jobban, mint a nem labdarúgó lányok (6. táblázat), ez pedig a bal lábbal történő célba rúgásnál figyelhető meg. Bár ennek ellenére is a fiúk 4-es átlaga jobb, mint a lányok 2,9-es találati aránya. A jobb lábbal történő célba rúgásnál a fiúk 5 és a lányok 3,2 találatos átlaga között szignifikáns különbség mutatható ki ( $p = 0,0217$ ).

A nem labdarúgó fiúk és nem labdarúgó lányok teljesítményének összehasonlítása:

A nem labdarúgó fiúk egy kivételével minden tesztben átlagosan jobban teljesítettek, mint a nem labdarúgó lányok, viszont a szignifikáns különbséget csak egy motoros teszten és kettő futballspecifikus teszten tudtam kimutatni. Az egy kivételes esetben pedig a nem labdarúgó lányok egy technikai teszten átlagosan felülmúlták a fiúkat.

	Helyből távolugrás (cm)			15 méteres futás törökülésből (s)			Ingafutás (20 m)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Nem labdarúgó lányok	151	25,22	0,0312	4,56	0,61	0,1125	31,6	15,47	0,2602
Nem labdarúgó fiúk	189,2	29,93		4,01	0,38		44,6	24,05	

7. táblázat: Nem labdarúgó lányok és fiúk motoros tesztjei



A motoros tesztek tekintetében (7. táblázat) a fiúk minden esetben jobb átlagot produkáltak, mint a lányok, bár érdemes megjegyezni, hogy a tizenöt méteres sprintet leszámítva mindkét esetben nagyobb szórással, így az eredményt egy-egy kiugró teljesítmény is befolyásolhatta. A nem labdarúgó fiúk az első teszten jobban teljesítettek, mint a lányok, átlagot tekintve több mint 38 cm-rel ugrottak nagyobbat, 0,5 másodperccel voltak gyorsabbak, és 13-mal több húszméteres távot tettek meg, de szignifikáns különbséget csak a helyből távolugrás teszt eredményeiben lehet megállapítani ( $p = 0,0312$ ).

	Labdaemelgetés			Szalom labdavezetés (s)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Nem labdarúgó lányok	30,6	5,24	0,0199	19,05	2,77	0,0023
Nem labdarúgó fiúk	49,6	19,74		13,71	1,38	

8. táblázat: Nem labdarúgó lányok és fiúk technikai tesztjei I.

A nem labdarúgó fiúk ebben a két futballspecifikus tesztben is jobban teljesítettek (8. táblázat). Nem elég, hogy átlagosan 19-cel több labdaérintést produkáltak, a szalom labdavezetésben is majdnem 6 másodperccel jobb időeredményt értek el átlagosan. Mindkét esetben a kétmintás t-próba is szignifikáns különbséget mutatott.

	Célba rúgás jobb (találat)			Célba rúgás bal (találat)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Nem labdarúgó lányok	3,2	1,16619	0,150991156	2,9	1,445683	0,571218
Nem labdarúgó fiúk	4,4	1,624808		2,4	1,496663	

9. táblázat: Nem labdarúgó lányok és fiúk technikai tesztjei II

A célba rúgás ballal az egyetlen olyan teszt, amelyben a nem labdarúgó lányok jobb eredményt értek el, mint a nem labdarúgó fiúk. Bár átlagosan 2,9-szer találták el a számolyt, amíg a fiúk csak 2,4-szer, szignifikáns különbség nem mutatható ki, és bár a fiúk többször találták el jobb lábbal a számolyt, ugyanaz mondható el, hogy a különbség lehet véletlenszerű.

Csoportok önmagukhoz mért fejlődése:

Amennyiben csak az átlagokat tekintjük, szinte minden tesztben minden csoport jobban teljesített a második teszten, mint az elsőn. Viszont a nem labdarúgó fiúknál csak egy technikai tesztben, a nem labdarúgó lányoknál pedig csak 2 technikai tesztben lehetett szignifikáns különbséget kimutatni, és a motoros tesztekben egyáltalán nem. A labdarúgó fiúk pedig 1 motoros és 2 technikai teszten értek el szignifikánsan jobb eredményeket.

	Helyből távolugrás (cm)			15 méteres futás törökülésből (s)			Ingafutás (20 m)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgók I. teszt	183,12	24,03	0,6726	4,02	0,23	0,033	58,375	20,17	0,5348
Labdarúgók II. teszt	185,25	14,83		3,77	0,3		60,625	13,87	
Nem labdarúgó lányok I. teszt	151	25,21	0,1303	4,55	0,61	0,1631	31,6	15,47	0,8296
Nem labdarúgó lányok II. teszt	146	31,08		4,42	0,47		32,1	13,87	
Nem labdarúgó fiúk I. teszt	189,2	29,92	0,1387	4,01	0,38	0,3655	44,6	24,05	0,4468
Nem labdarúgó fiúk II. teszt	178,8	38,00		3,81	0,33		46	25,97	

10. táblázat: A motoros tesztek teljesítményei

A motoros tesztek tekintetében (10. táblázat), ha csak az átlagot nézzük, akkor fejlődést mutatnak az adatok, kivéve a helyből távolugrásnál, ahol két csoport is, a nem labdarúgó lányok és fiúk is kisebb átlagot produkáltak, mint az első teszten. A labdarúgók ezen a teszten az átlagot figyelembe véve javítottak, de szignifikáns különbséget nem lehetett kimutatni. A többi gyakorlat tekintetében minden csoport jobban teljesített a második teszten, mint az elsőn, de szignifikáns különbséget csak a labdarúgó fiúk tizenöt méteres törökülésből induló sprint tesztjénél lehetett kimutatni ( $p = 0,033$ ).

	Labdaemelgetés (db)		P-érték	Szlalom labdavezetés (s)		
	Átlag	Szórás		Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgók I. teszt	92,63	16,90	0,02	11,60	0,47	0,0276
Labdarúgók II. teszt	101,25	14,95		10,94	0,88	
Nem labdarúgó lányok I. teszt	30,6	5,24	0,0002	19,05	2,77	0,0743
Nem labdarúgó lányok II. teszt	44,8	7,12		17,18	2,03	
Nem labdarúgó fiúk I. teszt	49,6	19,74	0,1302	13,71	19,74	0,4753
Nem labdarúgó fiúk II. teszt	57	26,51		14,91	3,76	

11. táblázat: Technikai tesztek eredményei I.

A labdarúgás-specifikus gyakorlatok összegzése (11. táblázat) során kiderült, hogy az átlagot tekintve a labdaemelgetésnél és a szlalom labdavezetésnél is minden csoport második tesztelése során születtek a jobb eredmények. Ezzel szemben viszont a statisztikai elemzésnél kiderült, hogy a nem labdarúgó fiúknál nem tekinthetjük egy esetben sem szignifikánsnak a különbséget. A nem labdarúgó lányok a labdaemelgetésben szignifikáns különbséget mutatnak ( $p = 0,0002$ ), a szlalom labdavezetésben ez nem mondható el. A labdarúgók csoportja pedig mindkét technikai teszt esetében szignifikáns fejlődést mutat.

	Célba rúgás jobb (találat)			Célba rúgás bal (találat)		
	Átlag	Szórás	P-érték	Átlag	Szórás	P-érték
Labdarúgók I. teszt	5	1,66	0,5674	4	1,73	0,197
Labdarúgók II. teszt	5,375	0,86		4,75	1,85	
Nem labdarúgó lányok I. teszt	3,2	1,17	0,015	2,9	1,45	0,1825
Nem labdarúgó lányok II. teszt	4,7	1,42		3,7	1,19	
Nem labdarúgó fiúk I. teszt	4,4	1,62	0,3046	2,4	1,50	0,0046
Nem labdarúgó fiúk II. teszt	5	1,26		3,8	1,72	

12. táblázat: Technikai tesztek eredményei II.

A másik technikai teszt a célba rúgás volt (12. táblázat), amelyet mindkét lábbal elvégeztek a tanulók, így adatait is külön vettem górcső alá. Mindkét lábbal az átlagot tekintve jobban teljesítettek a csoportok. Viszont szignifikáns különbséget a nem labdarúgó lányok jobb lábbal ( $p = 0,015$ ), illetve a nem labdarúgó fiúk bal lábbal ( $p = 0,0046$ ) mutatnak. A többi csoport átlagai hiába tükröznék minimális fejlődést, szignifikáns különbség nem mutatható ki.

## Megbeszélés

Az eredmények vizsgálatánál kiderült, hogy átlagosan minden csoport jobban teljesített, kivéve a helyből távolugrás területén, mint az első teszten. Ez a trendszerű javulás jó eredménynek számíthat, bár a statisztikai elemzések kimutatták, hogy nagy részük mögött nem mutatható ki szignifikáns különbség.

Ha a helyből távolugrás adatait nézzük, akkor a vizsgált csoportok átlagteljesítménye a NETFIT-mérésben megállapított zónahatárok szerint, ami a fejlesztés szükségessége mellett egészségzónákat határoz meg, külön a fiúk és külön a lányok esetében, korosztályra bontva, az egészséges zóna határain belül helyezkedik el. (MDSZ, 2018) Ezt az eredményt a 8. osztályosok 2018/2019-es tanévi eredményeivel összevetve, átlag alapján a 71,4%-ot elért 8. osztályosok közé sorolhatnánk, akik az egészséges zónában végeztek. (Kaj, Király, Hernádi, Kälbli és Csányi, 2020) Ennek ellenére a tanulók átlagteljesítménye messze elmarad a dr. Csáki István által megjelölt helyből távolugrás eredményeinek elvárásaitól a labdarúgás utánpótlás U13 és U15 korosztályban. Csáki hat fokozatban különítette el az elvárásokat: fokozott fejlesztés szükségestől az extra teljesítményig. A vizsgált 8. osztályban a nem labdarúgó fiúk produkálták a legjobb átlagot, de a 189,2 centiméter is jóval elmarad az U13-as korosztály 205 centiméteres fokozott fejlesztés szükséges legalacsonyabb elvárásától, nem is beszélve arról, hogy az U15-ös korosztályban 218 centiméterre is a fokozott fejlesztés szükséges címkét jelöli meg. (Csáki, 2020) Ifj. Tóth János és társai vizsgálatában a 9-10 éves gyerekeknél is jellemző volt, hogy a labdarúgók az első helyből távolugrás teszten alulteljesítettek a nem sporttagozatos osztályhoz képest, később az eredményeik javulást mutattak. Jelen kutatásban is kimutatható ez a tendencia, mert az első teszten a nem labdarúgó fiúk jobb átlagot produkáltak, de a második teszten csak a labdarúgók értek el jobb eredményt a helyből távolugrás teszten, viszont nem szignifikánsan jobb az eredmény. (ifj. Tóth és mtsai., 2011)

Az aerob állóképességi profilt jellemző húszméteres ingafutásnál a NETFIT által közölt zónahatárokat már 3 részre osztja, ezek a következők: fokozott fejlesztés, fejlesztés szükséges, egészség zóna. Az általam vizsgált csoportok átlaga az egészségzónához tartozik, a lányok kevésbé haladnak el a zónahatár mellett, a fiúk jobban eltávolodnak a fejlesztés szükséges zóna szélétől. (MDSZ, 2018) Ezzel az eredménnyel a fiúk benne lennének a 2018-2019. tanév vizsgálatának 64,5 százalékában, amíg a lányok a saját korosztályuk 57,9 százalékában, amely az egészséges zónát elért diákokat tartalmazza (Kaj és mtsai., 2020). Ifj. Tóth és munkatársai kimutatták, hogy a Vasas Pasarét labdarúgói emelkedő teljesítményt nyújtottak, és szignifikánsan jobban teljesítettek a másik két csoportnál. Az általam vizsgált csoportok között is a labdarúgók jobban teljesítettek a másik két csoportnál,

de szignifikáns különbséget csak a nem labdarúgó lányokkal való elemzésben találtam (ifj. Tóth és mtsai., 2011).

Amíg a tizenöt méteres törökülésből futásban Tóth János, ifj. Tóth János és Hamar Pál kutatásában minden csoportnál szignifikánsan gyorsabbnak bizonyultak a Vasas Pasarét labdarúgói, addig ez a különbség csak a nem labdarúgó lányok és labdarúgók között mondható el. Bár a nem labdarúgók és labdarúgók átlaga a futballedzést látogatók javára dől el, de az első teszt esetében ez egy század másodperc, a második teszt esetében sem éri el az 5 századmásodpercnyi különbséget, így ez elhanyagolhatónak tekinthető (ifj. Tóth és mtsai., 2011).

A 9-10 évesek vizsgálatánál ugyanezeket a sportágspecifikus tesztek hajtották végre ifj. Tóth és munkatársai. Ezekből kiderült, hogy a külön fociedzéseket látogató labdarúgók a szlalom labdavezetésben mindkét esetben szignifikánsan jobb eredményeket értek el, mint két másik vizsgált osztály. A jelenlegi kutatásomban ez a különbség ugyanúgy igazolható a labdarúgók és nem labdarúgók között, mindkét esetben igazolhatóan jobban teljesítettek a labdarúgó fiúk. Ugyanez elmondható a labdaemelés tesztről is, tehát a Vasas 9-10 éves labdarúgói is jobban teljesítettek a másik két csoporttal szemben, és a jelenlegi 8. osztály focistái is szignifikánsan jobban teljesítettek ebben a tesztben is, mint osztálytársaik. A célba rúgás esetében viszont amíg a Vasas Pasarét növendékei a másik két csoporthoz képest igazolhatóan jobb teljesítményt nyújtottak, addig a labdarúgóink, bár átlagosan mindkét csoporthoz képest jobban teljesítettek, de szignifikáns különbséget csak a jobb láb esetében lehet igazolni, és azt is csak a nem labdarúgó lányokkal szemben (ifj. Tóth és mtsai., 2011).

Az első hipotézisem, miszerint a labdarúgó-egyesületnél foglalkoztatott játékosok jobb eredményeket érnek el az első motorikus teszteken, mint a másik két csoport, csak részben igazolható. Mert amíg a nem labdarúgó lányoknál minden esetben szignifikánsan jobban teljesítettek a motoros próbákon, a nem labdarúgó fiúkkal szemben bár a tizenöt méteres sprintben és a húsz méteres ingafutásban is átlagosan, de nem szignifikánsan teljesítettek jobban, a helyből távolugrásban átlagban jobb eredményt ért el a nem labdarúgó fiúk közössége.

Második hipotézisem, miszerint az iskolán kívüli labdarúgó-egyesületnél foglalkoztatott játékosok jobb eredményeket érnek el az első sportágspecifikus teszteken, mint a másik két csoport, az átlagokat tekintve beigazolódt, és a labdaemelés és a szlalom labdavezetés tesztekénél minden esetben szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a másik két csoport. Azonban a célba rúgásoknál bár átlagosan jobban teljesítettek, de szignifikáns eltérést csak a nem labdarúgó lányokhoz viszonyítva lehetett kimutatni.

Harmadik hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a nem labdarúgó fiúk jobban teljesítenek az első teszten, mint a lányok. Ez csak részben igazolódt be, mert a motoros

teszteken a helyből távolugrásban szignifikánsan jobban, a másik kettő teszten pedig átlagosan teljesítettek eredményesebben, mint a lányok, a labdaemelés és szlalom labdavezetés teszten szignifikáns eltérés volt kimutatható a nem labdarúgó fiúk javára. Viszont a célba rúgásnál átlagosan jobban a fiúk, bal lábbal a lányok bizonyultak eredményesebbnek, viszont szignifikáns különbség egyiknél sem mutatható ki.

Negyedik hipotézisem szerint minden csoport jobb eredményt fog elérni a második teszten, mint az első. Ez az átlagokat nézve két esetben nem mondható el, a nem labdarúgó lányok és nem labdarúgó fiúk a helyből távolugrás tesztben átlagosan rosszabbul teljesítettek, mint az első teszten. Másodjára a többi motoros és technikai teszten viszont trendszerűen jobban teljesítettek, mint az első teszten, de szignifikáns különbséget a labdarúgók szlalom labdavezetés és labdaemelés, törökülésből futás tesztjén lehet kimutatni, ami nemcsak az óráim hozadéka, hanem a kutatás közbeni iskolán kívüli labdarúgóedzéseken való részvétel is segíthetett ebben. A nem labdarúgó lányok csak a labdaemelésben, a nem labdarúgó fiúk pedig csak a bal lábbal történő célba rúgásban teljesítettek szignifikánsan jobban a második teszten. Így ez a hipotézisem csak kis részben igazolható az eredményekkel.

Úgy gondolom a hipotéziseim jobban igazolhatók lettek volna, ha nagyobb csoportokat tudok vizsgálni. Az eredményeim sok helyen mutatnak fejlődést átlagosan, de a szignifikáns eltérés kimutatását a kis elemszám nehezítette. A tanóráim hatására nagyobb fejlődést vártam, azt feltételeztem, hogy több helyen fog majd igazolható, pozitív eltérés mutatkozni. Valószínűsítem, hogy több órán keresztül kell foglalkozni a labdarúgással, mint ahogy történt ez a kutatás alatt. Arra is fény derült, hogy a labdaemelés és labdavezetés tesztben jobban fejlődött a populáció, a célba rúgásnál viszont nem olyan mértékben, tehát amennyiben bővítem ezt a tematikai egységet, érdemes a rúgások témaköréből tartalmat beépítenem. Sokatmondó, hogy a helyből távolugrás teszteken azoknál a csoportoknál, akik nem jártak külön labdarúgóedzésekre, kisebb átlageredmények születtek, így úgy látszik, szükséges az labdarúgással foglalkozó órámban robbanékony erőfejlesztő tartalmakat integrálnom. Ezt a kutatást érdemes lenne kiterjeszteni egy nagyobb populációra, hogy az eredmények jobban kirajzolódjanak.

## Felhasznált szakirodalom

- Bangsbo, J. (1994). The physiologi of soccer: with special reference to intense intermittent exercise. *Acta Physiologica Scandinavia*.
- Bicskei, B. (1998). *Utánpótláskorú labdarúgók felkészítése*. Budapest: Paginarium Kiadó.
- Both, J. (1999). *A futball egy nagy játék*. Budapest : Both és Társa Bt.
- Both, J. (2001). *A futball egy nagy játék II. kötet – Képzés*. Budapest–Herminamező: Both és Társa Bt.
- Csáki, I. (2020). Mérés és monitorozás a labdarúgásban. *Labdarúgás és tudomány*, 208.
- Csanádi, Á. (1978). *Labdarúgás 1. A labdarúgás technikája*. Budapest: Sport .
- Farmosi, I. (1999). *A mozgásfejlődés*. In *Tanítói kézikönyv alsó tagozatos pedagógusok számára*. Korona Kiadó.
- Götl, B. (2002). *A labdarúgás lépésről lépésre*. Budapest : MSTT.
- Istvánfi, C. (2006). *Mozgástanulás, mozgáskészség, mozgásügyesség*. Budapest: Plantin-Print.
- Tracy, J., Fitzgerald, B., & Patricia, I. (2007). *Strenght and Conditiong Journal*. Lawrence: 29.
- Kaj, M., Király, A., Hernádi, Á., Kälbli, K., & Csányi, T. (2020). *A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fitsségi állapota (2019)*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kulman, M. (2016). Kézikönyv a testnevelés tanításához az 5-8.osztályok részére. In K. Miklós, & E. Rétsági (szerk.), *Labdarúgás* (old.: 196–197). Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Liszkai, D. (2020). Az edzés tervezése a labdarúgásban. *Labdarúgás és tudomány*, 91–94.
- Makszin, I. (2014). *A testnevelés elmélet módszertana*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- MDSZ. (2018). NETFIT zónahatárok. Magyar Diáksport Szövetség.
- Meinel, K. (1977). *Bewegungslehre*. Volt und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin .
- Nádori, L. (1995). *Sportelmélet és módszertan*. Budapest: Sport .
- Nádori, L. (2005). *Edzés, versenyzés címszavakban*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Németh, Z. (2015). *A labdarúgás technikai mozgásanyagának oktatás módszertani javaslatai*. Pécs: PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet
- Nemzeti Alaptanterv . (2020). 5/2020.(I.31.) Korm. rendelet A nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről szóló 110/2012. (VI.4) Kor. rendelet módosításáról.
- Papp, K. (2019). *Nagy intenzitású futball*. Sport Generation.
- Papp, R. (2020). A kondicionális képességek fejlesztésének alapjai. *Labdarúgás és Tudomány*, 130–159.
- Radák, Z. (2019). *Edzésélettan 2.0*. Krea-Fitt Kft.
- Reilly, T., & Williams, A. M. (2003). *Introduction to science and soccer*. Taylor & Francis Group.
- [https://doi.org/10.4324/9780203417553\\_chapter\\_1](https://doi.org/10.4324/9780203417553_chapter_1)

- Sisa, T. (2018). Döntésképeség és kreativitás fejlesztése a labdarúgásban I. . Sisa Tibor .
- Stølen, T., Carlo, C., & Ulrik, W. (2005). Physiology of soccer: An update. *Sport Med.*, 35. 501–536.  
<https://doi.org/10.2165/00007256-200535060-00004>
- Testnevelés kerettanterv . (2020). *oktatás.hu*. Forrás: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára: [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8)
- ifj. Tóth , J., Tóth János & Hamar , P. (2011). Iskolai testnevelésben és tanórán kívüli labdarúgó foglalkozásokon részt vevő 9-10 éves tanulók teljesítményének elemzése. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 41–46.
- Zalai, D. (2016). *A motoros képességek több szempontú vizsgálata utánpótláskorú labdarúgók nyomon követéséhez*. Testnevelési Egyetem Sporttudományok Doktori Iskola .

Levelező szerző:

Makkai Máté

e-mail: makkaimate33@gmail.com



OLDAL VIVIEN FRANCISKA, HORVÁTH CINTIA

---

## A KAJAK-KENU SPORTÁG INTEGRÁLÁSA A TESTNEVELÉSBE

### INTEGRATING KAYAK-CANOE INTO PHYSICAL EDUCATION

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

#### **Absztrakt**

Jelentős változásokat eredményezett a testnevelés tantárgy oktatásában a mindennapos testnevelés bevezetése, ezzel új lehetőségek lettek adottak a pedagógusok számára, melyek kihasználása helyi szinten is nagy felelősséget hárít a testneveléssel, testkultúrával foglalkozó szakemberekre (Gombocz, 2019).

A kutatásban erre irányuló kezdeményezéseket vizsgáltunk, a szolnoki Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskolában működő kajak-kenu oktatást, a jászalsószentgyörgyi kajak-kenu programot, illetve a Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémiát. A programok a sportág alapjainak tanmenetbe történő beépítését célozzák. A kutatás célja, hogy a kapott eredmények hatására egy reális képet kapjunk a sportág jelenlegi helyzetéről, hiszen az iskolának adott az a lehetőség, hogy éljenek az alternatív kerettanterv lehetőségeivel, melyben megtalálható a Kajak-Kenu – vízi jártassági ismeretek tantárgy. Ezen foglalkozások célja, hogy a gyermekek minél szélesebb körben megismerkedjenek a vízi jártasságok alapjaival és a vízi sportokkal, minél több természetközeli élményt szerezzenek, és megismerjenek egy komplex, szabadterén, speciális környezetben végezhető, számos képességfejlesztést kielégítő sporttal. Ennek érdekében szükséges, hogy a tanuló megismerkedjen a különböző sportágak mozgásanyagával, ezen tevékenységeknek a tanulók sokoldalú testi, lelki és szellemi fejlesztésében betöltött szerepével. A kajak-kenu sportág biztosíthatja a gyermek számára, hogy egy élményekben gazdag képzésben vegyen részt.

Mivel a kutatásban több kérdés is felmerült, az adatfelvétel során három kérdőívet használtunk, kettő a vizsgált iskolák tanulóinak, egy pedig a Jász-Nagykun-Szolnok megyében tanító testnevelőknek a részére készült, illetve három interjút készítettünk az iskolai kajak-kenu oktatásban részt vevő szakemberekkel. Az iskolai program során a fejlesztő hatások természeti közegben, önfeledt hangulat mellett érvényesülhetnek és épülhetnek

be a gyermek testkultúrájába és személyiségébe. A kajak-kenu sportág beépítése a mindennapos testnevelésbe mind a gyermekek, mind a pedagógusok részéről nagyon pozitív hozzáállást eredményez.

**Kulcsszavak:** kajak-kenu, testnevelés, oktatás, beépítés, program

## Abstract

The introduction of everyday physical education resulted in significant changes in the teaching of the subject of physical education, which gave teachers new opportunities, the use of which brings a great responsibility to professionals dealing with physical education and physical culture, even at the local level (Gombocz, 2019).

We examined the research initiatives aimed at this, the kayak-canoe education at the Tiszaparti Roman Catholic Primary School in Szolnok, the kayak-canoe program in Jászalsószentgyörgy, and the Katalin Kovács National Kayak-Canoe Academy. The programs aim to incorporate the basics of the sport into the curriculum. The purpose of the research is to get a realistic picture of the current situation of the sport as a result of the results obtained, since the schools were given the opportunity to use the possibilities of the alternative framework curriculum, which includes the subject Kayak-Canoe - water skills. The purpose of these sessions is for children to get to know the basics of water skills and water sports as widely as possible, to get as many close-to-nature experiences as possible, and to get to know a complex sport that can be performed outdoors, in a special environment, that satisfies many skill development. In order to do this, it is necessary for the student to become familiar with the movement material of the various sports and the role of these activities in the versatile physical, mental and spiritual development of the students. The sport of kayaking and canoeing can ensure that the child participates in an experience-rich training.

Since several questions arose in the research, we used three questionnaires during the data collection, two for the students of the examined schools, and one for the physical educators teaching in the Jász-Nagykun-Szolnok county, and we conducted three interviews with the professionals involved in the school kayak-canoe education. During the school program, the developmental effects can take effect in a natural environment, with a relaxed atmosphere, and can be integrated into the child's physical culture and personality. The inclusion of kayaking and canoeing in everyday physical education results in a very positive attitude on the part of both children and teachers.

**Keywords:** kayak-canoe, physical education, education, integration, program

## Bevezetés

A testnevelés egy sajátos pedagógiai, sportszakmai terület, mely speciális környezetben végzendő, nem hagyományos osztályteremben. Az ott zajló tervezési munka szempontjai, a tervek megvalósulásának lehetőségei vagy az ellenőrzési-értékelési lehetőségek is egészen mások, mint a tanteremben folyó oktatás során (Balint, 2009).

A fiatalok bevonása a kajak-kenu sportágba elsődleges feladat, amihez meg kell nyerni a gyermekeket, illetve a szülőket. Minél fiatalabb korú gyerekeket szeretnénk megnyerni a sportágban (toborzás), annál nagyobb szükségünk lesz a szülők megnyerésére. A toborzásra különböző lehetőségek vannak, mint például az iskolákon, médián keresztül, hirdetésekben, sportági bemutatókon, személyes kapcsolatokon, osztálytársakon és barátokon keresztül vagy egyéb módon. A gyerekek toborzásánál előnyös, ha rendelkeznek valamilyen sportolói múlttal, alapokkal más (állóképességi) sportágból.

A kajak-kenu sportág űzését a későbbi eredményesség érdekében tízéves kor körül célszerű elkezdni. Ebben a korban lehet a legjobban és a leggyorsabban mozgásokat tanulni az ideg-izom koordináció fejlettségi állapota miatt. A sportágnak nem könnyű feladat toborzással bevonni az ideális létszámú utánpótlást. A legeredményesebb módszere a toborzásnak az, ha az edző az iskolákkal felveszi a kapcsolatot, és a testnevelő tanárokkal, osztályfőnökök bevonásával közösen ismertetik meg a gyerekekkel a sportág szépségeit (Baky és mtsai., 2020).

### *Testmozgás, egészségre nevelés*

Az iskola pedagógiai közeg, a testnevelő tanár pedig az edző, mégis a gyermekek nagyobb százaléka jár el sportegyesületekbe edzeni, és csak kevesebb százalékuk marad az iskolában, és választja az iskola keretein belül történő sportfoglalkozásokat. Az iskolai testnevelés, az órátípus sok változtatáson esett át az elmúlt években. Felmérések szerint a katonás gimnasztikai gyakorlatok helyett sok helyen újítanak, és lazább szervezeti keretek között oldanak meg az órák megtartását. Az iskoláskorú gyermekeket célzó rekreációs foglalkozások hatékonyságának fejlesztésére és a testnevelésre alkalmas tantervek hiányára alkalmas megoldás az outdoor (szabadtéri) tevékenység. Az egyik legjobb szabadterén végezhető rekreációs foglalkozás, az evezés, valamint a kajak-kenu éppen most éli virágkorát. A kajak-kenu egy komplex tevékenység, hiszen minden képességünket fejleszti, főként a mozgáskoordinációt és az egyensúlyt (Szabó és Borkovits, 2015). A kajak-kenu sportág magába foglal minden olyan evezési formát, amely történhet bármilyen fajta kajak vagy kenu hajóban, amelyet ülve, térdelve vagy állva, a megfelelő lapáttal lehet hajtani. Az evező nincs a hajóhoz rögzítve, és a sportoló arccal a menetiránynak van előrehaladás közben (Muresanu, 2010).

A kajak-kenu sportágban Magyarország az országok között 1938 és 2021 között a világbajnoki éremtáblán a dobogón biztosítja helyét, mégsem történnek olyan nagy mértékű fejlesztések, hogy egy-egy sporteseményre tömegeket lehessen bevonzani. Mivel kevesebbszer szerepel a médiában az adott sportág, így a sportszponzorálási piacon alulmarad, ezek alapján a nézettség és a fenntarthatóság növelése lenne a cél, hiszen ez jelentheti a sportágak jövőjét (Madarász, 2016).

A Magyar Kajak-Kenu Szövetség kiemelten foglalkozik az egészségre nevelés kérdésével, így támogatásával 2017-ben indultak a Vízi Vándor táborok. Az MKKSZ céljaul tűzte ki a diákok vándortáboroztatását, a hazai vízterületek megismertetését, felfedezését a gyerekek és fiatalok számára (Sándor, 2019). Fontos, hogy a táborok során a gyerekek ne csak a vízi sportokkal ismerkedjenek meg, hanem a vízi KRESZ szabályaival is (Bíró és mtsai., 2015). Később létrehozták a vízi osztálykirándulások lehetőségét is, amelyek 3 naposak, ezeket tanév elején és tanév végén bonyolítják le. Sikeres és élménydús tanulást, eredményes, játékos nevelést, kompetenciafejlesztést biztosít (Sándor, 2019).

### ***A sporttehetségek az iskolában***

A sportolási motiváció mindenki számára gyermekkorban formálódik, és ezt az életen át fenn kell tartani, ezt pedig a testnevelőnek kell megalapozni, ennek eléréséhez hozzájárul az iskolában folytatott sportoktatás. A legtermészetesebb módszer az összes mozgásos tevékenység kipróbálása, ebben fontos szerepet kell vállalnia az iskolának és a testnevelő tanárnak (Asztalos, Buglyó és Nagy, 2018).

A kelet-európai országok testnevelési tanterveinek bemutatására a „román modell” jó példa. A román modell sok ponton hasonlít a magyar tartalmi szabályozásra. A testnevelés és sport órák tartalmilag az egészségre nevelésre, az egészséges életmód kialakítására koncentrálnak, de ehhez nélkülözhetetlen a megfelelő egészségi állapot (Hamar, Prihoda és Karsai, 2018).

A testnevelésórák jelentősége igen nagy, még akkor is, ha az a néhány óra nem elengedő 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 (Nagy, 2010). A testnevelés oktatása széles körű ismeretanyagot biztosít a tanulóknak, de nem feltétlen biztosít tudást és lehetőséget az alternatív környezetben történő gyakorlat végrehajtáshoz (Hajduné, Szentgyörgyváryné és Tóth, 2015).

A testnevelési foglalkozások megszervezésénél a testnevelőnek figyelembe kell venni, hogy a 6–10 éveseknél a tartósabb baráti kapcsolat kezd kialakulni (Pékár, 2016).

Az általános iskolás évek fontos feladata, hogy a tanuló találja meg a helyét a kortársai, barátai között, hogy fejlődni tudjanak a társas készségei, ennek nagyszerű lehetőséget

adhat a sport (Gyömbér, Kovács és Ruzits, 2016). A sport és a sportoló kapcsolatát már kisgyermekkorban meg lehet alapozni, fontos, hogy mindig a korának, érettségének és képességének megfelelő fejlesztést kapja. A kajakozás, kenuzás esetében a technikai és fizikai képességek fejlesztése az alapja az eredményességnek, amihez hosszú évek munkája szükséges, a speciális sportági felkészülés 11-13 éves korban kezdődik. Ideális, ha a tehetség kiválasztása 9-11 éves korban kezdődik el. Legtöbbször az edzők minden érdeklődőnek megadják a lehetőséget a sportág kipróbálására és üzésére. Ebben az esetben nem a kiválasztáson van a hangsúly, hanem a kiválasztódás az, amit követ a szakvezető és edző a tehetségek felkutatásában (Baky és mtsai., 2020).

A sportiskolában mint köznevelési intézményben az utánpótlás-nevelés szervezett formában zajlik, a sportnevelés és sportoktatás évfolyamos vagy korcsoportos formában történik, a sportági nevelést és oktatást legalább sportedzők vagy szakedzők vagy testnevelő tanárok irányítják (Kovács, 2018). A sport fontos része, hogy egyaránt formálja a testet és az elmét, a személyiséget és a képességeket (Gyurkó és Németh, 2014). A probléma az utánpótlás megtartása. Nem mindegy, hogy milyen módszereket használunk az edzés során (Szabó, 2010).

A 2012/2013. tanévtől életbe lépett a NAT4, amely szerint heti öt testnevelésórát kell tartani az általános és a középiskolákban minden évfolyamon (Hamar, 2013). A hangsúly áthelyeződött arra, hogy a gyermekeket a tanórákon minél több fajta minőségi mozgásinger érje, a testnevelésóra érdekes és sokszínű legyen. A mindennapos testnevelés 2 óráját kiválthatják az alternatív kerettantervek, melyek között megtalálható a Kajak-kenu – vízijártassági ismeretek kerettanterve 5–8. évfolyam számára (Láng, 2019). A gyermek napirendjének tartalmaznia kell a változatos mozgást, ami elengedhetetlen a testi fejlődéséhez (Mészáros, 2016).

### ***Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia***

Magyarországon az elmúlt évtizedben terjedt el az akadémiai jellegű oktatás főként a labdarúgás területén (Gösi, 2018). A Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia másodfokú akadémiaként működik. Magyarországon az akadémiák 14 éves kortól 19 éves korig működnek, így ez alól a Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia sem kivétel. A Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia a Kápolnásnyéki Vörösmarty Mihály Általános Iskolával közösen a 2022–2023-as tanévben elindította első kajak-kenus osztályát. Olyan képzési lehetőséget nyújtanak, amellyel gyermekeik elsajátíthatják egy nagyon népszerű, Magyarországon rendkívül eredményes sportág, a kajak-kenu mozgásos alapjait. A heti három testnevelésóra mellett kettőt a kajak-kenu oktatására alakítják ki, ezért ezekre külön tanmenet készül. Az iskolában két sport osztály működik, az „A” a Kajak-kenu osztály, a „B” pedig az általános sport osztály. A képzési tervben helyet kap a

kajak-kenu sport minden szakága, kiegészülve a SUP-pal és sárkányhajóval. A Vörösmarty iskola diákjainak lehetőségük lesz a 2024-ben elkészülő akadémiai komplexumban kihe-lyezett tanórákon és sportprogramokon is részt venni (kkna.hu, 2022).

### ***A kutatás célja***

A kajak-kenuval nincs minden gyereknek lehetősége megismerkedni, ez egy speciális környezetben űzhető sportág. Célunk, hogy reális képet kapjunk a kajak-kenu sportág helyzetéről a testnevelésórákon, illetve a sportág népszerűségéről a diákok körében, továbbá szeretnénk megtudni minél többet a sportág beépítésének lehetőségeiről a testnevelésbe a testnevelőtanárok és szakemberek véleménye alapján.

### **Anyag és módszerek**

#### ***Minta és adatfelvétel***

A kutatás során három kérdőíves módszert használtunk, illetve három interjút készítettünk.

A Jász-Nagykun-Szolnok vármegye testnevelő tanárai számára készített kérdőívben a sportág lehetőségeit vizsgáltuk és annak népszerűségét a testnevelésórákon, míg a kajak-kenu bevonásával foglalkozó intézmények diákjainak készített kérdőívben a sportág népszerűségét vizsgáltuk a diákok körében.

Interjú készült a szolnoki Tiszaparti Római Katolikus Általános iskola testnevelő tanárával (N. A.), aki a kajak-kenu sportág oktatását beépítette az általános iskola tantervébe, a Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia edzőjét (S. K.) kérdeztük az akadémia működéséről, továbbá a jászsószentgyörgyi kajak-kenu programban oktató edzővel (K. L.) folytattunk beszélgetést a program sajátosságáról szolt.

Az interjúk telefonos, illetve személyes beszélgetés során készültek, a cél mind a három oktatási forma sajátosságainak és működésének megismerése volt.

A minta egyik részeként az ismert, kajak-kenu bevonásával foglalkozó intézmények diákjai részére készítettünk kérdőívet, ez a szolnoki Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola tanulóit, valamint a jászsószentgyörgyi Szent György Katolikus Általános Iskola esetén a kajak-kenu sportfoglalkozáson részt vevő diákokat jelenti.

A kérdőíveket mindkét intézmény esetén maximális létszámmal töltötték ki, a szolnoki általános iskola esetében ez 40 főt, 47,5% lányt és 52,5% fiút, a jászsószentgyörgyi intézményben pedig 14 főt, 42,9% lányt és 57,1% fiút jelent. Az osztályok arányát illetően a szolnoki általános iskola 4., illetve 5. osztályos tanulói 50-50%-ban voltak, a jászsószentgyörgyi iskola 7. és 8. osztályos tanulói esetén ez 35,7%, illetve 64,3% arányt jelentett.

Mivel a kutatás során több kérdés is felmerült, ezért a diákokon kívül testnevelőket és edzőket is vizsgáltunk, így további minták voltak még a Jász-Nagykun-Szolnok megyei testnevelő tanárok, akiket szintén kérdőív segítségével kérdeztünk, ezt 46 fő töltötte ki, 56,5% nő, 43,5% pedig férfi.

A kérdőívek mellett interjúk formájában is kutattunk a témában. Segítségünkre volt a szolnoki Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola testnevelő tanára, Nagy András, a jászsalsószentgyörgyi programban részt vett kajak-kenu edző, Kocsis Levente, valamint a Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia egyik kajakos edzője, Sinka Kornél.

## **Eredmények**

### ***Jász-Nagykun-Szolnok megyei testnevelő tanárok válaszainak elemzése***

A kérdőívben az iskola és az egyesületek közötti kapcsolatra voltunk kíváncsiak. Megkérdeztük a kitöltőket, hogy el tudják-e képzelni a testnevelés oktatását a testnevelésórakon, valamint hogy szerintük milyen lehetősége van ennek, illetve hogy milyen alternatív környezetben űzhető sportágakkal tudnak megismerkedni a kitöltők iskoláiban a gyerekek.

A vizsgált testnevelő tanárok 30,4%-ának településén van kajak-kenu egyesület, és az iskolája kapcsolatban is áll vele, 34,8%-uk települése közelében csak egyesület van, de kapcsolatban azzal iskolájuk nem áll.

58,7%-uk el tudja képzelni a kajak-kenu sportág oktatását a testnevelésórakon, viszont a válaszadók közül 75% inkább nyári tábor keretein belül tudja elképzelni annak oktatását.

A kitöltők 32,6%-ának iskolájában már tanítják valamilyen formában a kajak-kenu sportág alapjait, ennél a válaszadók közül legtöbben csak a túrázást alkalmazzák, amelyre 37%-os válaszadás érkezett.

Az alternatív környezetben űzhető sportágak közül népszerű még az iskolák körében a kerékpározás 30,4%-kal.

A kitöltők 28,3%-ának iskolájában semmilyen alternatív környezetben űzhető sportággal nincs lehetőség megismerkedni.

A Jász-Nagykun-Szolnok megyei testnevelő tanároknak készített kérdőív azt igazolja, hogy a testnevelő tanárok többsége pozitívan áll a kajak-kenu sportág tanmenetbe való beépítésének lehetőségéhez. Több iskolában is alkalmazzák az alternatív tanterv lehetőségét, és a túrázás mellett alig maradt el a kajak-kenu oktatása mint alternatív környezetben űzhető sportág.

### ***Kajak-kenu bevonásával foglalkozó intézmények diákjai válaszainak elemzése***

A kérdőívben többek között meg szeretttük volna tudni azt, hogy a diákok körében mennyire népszerű a sportág, mennyien választják szívesen iskolán kívüli foglalkozásuknak, illetve ha már a sportágot űzik, akkor minek a hatására kezdték el.

A szolnoki általános iskola tanulóinak 77,5%-a, a jászalsószentgyörgyi általános iskola diákjainak 100%-a szeret kajakozni vagy kenuzni iskolai foglalkozáson. A Tiszaparti tanulóinak csak 57,5%-a választaná iskolán kívüli foglalkozásnak, míg a jászalsószentgyörgyi diákok 64,3%-a szívesen űzné a sportot iskolai foglalkozáson kívül is. A tiszapartis tanulók 15%-a, míg a jászalsószentgyörgyi diákok 14,3%-a kezdett el edzésekre járni az iskolai foglalkozások hatására. A Tiszaparti általános iskola tanulóinak 75%-a, a jászalsószentgyörgyi diákok 71,5%-a az iskolában ismerte meg ezt a sportágot.

A diákoknak készített kérdőívekből következtetni tudunk arra, hogy a gyerekek körében az iskolai foglalkozások hatására lett népszerű és ismert a kajak-kenu sportág, illetve többen is szívesen űznék nemcsak iskolai foglalkozáson belül, hanem azon kívül is, így az iskolai testnevelésórákba való beépítése a sportágnak remek lehetőség a gyerekek sportágismeretének kibővítésére.

### ***Interjúk elemzése***

A kezdetet tekintve megállapítható, hogy legrégebb óta a Tiszaparti általános iskolában működik a kajak-kenu program.

A Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola

*„a programot 2014/15 tanévben indította és építette be a helyi tantervébe, ami a Magyar Kajak-Kenu Szövetség támogatásának, a Szolnok Városi Sportiskola és a Tiszaparti együttműködésének köszönhető” (N. A.).*

A Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia kajak-kenu oktatása

*„a Kápolnásnyéki Vörösmarty Mibály Általános Iskola és Gimnáziumban zajlik, hiszen az Akadémia másodfokú akadémiaként működik, ami azt jelenti, hogy önálló tantárgyi oktatást nem végezhet, kell valamely iskolával szerződést kötnie, ahova be tudja építeni a sportágot, ezért szerződést kötöttek, így az iskola be tudta építeni a tanmenetébe a kajak-kenu sportág oktatását, így 2022/23-as tanévben elindult az ország első kajak-kenu osztálya” (S. K.).*



## A jászalsószentgyörgyi kajak-kenu program

*„teljesen független az általános iskolától, egy délutáni foglalkozás, nem kötelező, nem testnevelésóra keretein belül jelenik meg, így szaktanár nincs a gyerekekkel, csak két edző Szolnokról”. Jászalsószentgyörgy önkormányzata pályázatot nyert a kajak kenu sport népszerűsítése céljából, így „ki tudtunk alakítani a Szent György Katolikus Általános iskola mellett, kb. 600 m hosszú, 15-20 m széles és kb. 10 m mély holt ágát a Zagyvának, egy kajakosházat tudtunk vásárolni, valamint az összes többi eszközt, ami lehetővé teszi a kajak-kenu oktatását, így 2021-től Jászalsószentgyörgyön a Szent György Általános Iskola diákjainak lehetősége van kajak-kenu sportfoglalkozáson részt venni” (K. L.).*

### **A kajak-kenu sportág beépítése a tanmenetbe**

A Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskolában

*„a kajak-kenu sportág oktatására az órarendbe egy héten egyszer dupla testnevelésóra került beépítésre. A 4-5. évfolyamra terveztem meg a programot. A programhoz felhasznált testnevelésórák száma a kerettantervben meghatározott óraszámokból tevődik össze, elsősorban az alternatív környezetben üzhető sportok, az úszás és úszó jellegű feladatok óraszámainak felhasználásával” (N. A.).*

Az akadémián a Kápolnásnyéki Vörösmarty Mihály Általános Iskola és Gimnáziumban heti 5 testnevelésórából kettőre külön tanmenet készült, ebben ugyanúgy van minden sportág, hiszen multisport-szemléletű a képzés, csak hangsúlyosabb a kajak-kenu oktatása. S. K., az akadémia edzőjének elmondása szerint

*„a kajak-kenu sportági tematikájú képzés célja a vízi sportra, vízi jártassági ismeretekre és az aktív életmódra nevelés. A délelőtti tanórák keretében a Vörösmartyban tanulnak, a délutánt pedig az akadémián töltik” (S. K.).*

A jászalsószentgyörgyi kajak-kenu programban a Szent György Katolikus Általános Iskola felajánlja a gyerekeknek, hogy

*„fakultáción belül adódik kajak-kenuzásra lehetőség, és akit érdekel, lejárhat az iskola melletti sporttelepre délutáni foglalkozásra, melyre hetente egy lakalommal van lehetőség. Az edzések időtartama 2 órá” (K. L.).*

A korosztály idősebb, az edzéseken 7–8. osztályosok vesznek részt.

### ***A sportág oktatásának kialakítása***

A Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola kajak-kenu programjának kialakítása során

*„a testnevelés tantárgy célrendszerét és ezen intézmények értékeit, elvárásait hoztuk összhangba. Az oktatás során alkalmazott pedagógiai módszereink közül a motiválás, a differenciálás és az értékelés-ellenőrzés kapta a legnagyobb hangsúlyt. A kajak-kenu képzési anyagát és a tanulók által elsajátítandó ismereteket elméleti, gyakorlati és kondicionális képzés területére osztottuk fel. Az elméleti képzés nem különül el a gyakorlatban történő oktatástól, abba beépülve kerül ismertetésre. Tervezéskor a tanév klasszikus őszi, téli és tavaszi időszakra történő felosztása igényli a legnagyobb odafigyelést” (N. A.).*

A Kápolnásnyéki Vörösmarty Mihály Általános Iskola és Gimnázium alsó tagozatos gyerekei

*„csak a sportszerekkel, az Akadémia területével, épületeivel ismerkednek meg, felső tagozatos gyerekek pedig már sportfoglalkozáson, edzéseken vesznek részt” (S. K.).*

Jászsalsószentgyörgyön

*„a délutáni foglalkozás csak a kora őszi-tavaszi évszakokban valósul meg, mivel az iskolával nem állunk szerződéses kapcsolatban, így télen benti foglalkozásra nincs lehetőségünk. A foglalkozások kajak-kenu sportág üzésére felkészítő edzéseknek minősülnek” (K. L.).*

Az interjúk során kapott eredményeket összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy vannak különbségek és hasonlóságok mind a sajátosságokat, mind a heti óraszámot, az oktatást és a célokat tekintve is, melyet az 1. táblázat foglal össze.

	<b>Kovács Katalin Nemzeti Kajak-Kenu Akadémia</b>	<b>Jászsalsószentgyörgyi kajak-kenu program</b>	<b>Kajak-kenu oktatás a Tiszaparti általános iskolában</b>
<b>Sajátosság</b>	2020. első kajak-kenu akadémiája	Önkormányzat által megnyert, kajak-kenu sportág népszerűsítésére kiírt pályázat	MKKSZ támogatásával, szolnoki sportiskola együttműködésével 2014/15
<b>Heti óraszámok</b>	Kajak-kenu osztály heti 2 óra	7., 8. osztály, heti 1x2 óra fakultáció	4., 5. évfolyam, heti 1x2 óra
<b>Oktatás</b>	Vízi jártassági ismeretek, aktív életmódra nevelés	A sportág alapjainak elsajátítása	Elméleti képzés gyakorlatban
<b>Célok</b>	A szakosztály létszámának bővítése, a sportág népszerűsítése	a sportág népszerűsítése	A szakosztály létszámának bővítése, a sportág népszerűsítése

1. táblázat: az interjúeredmények összefoglalása

## Megbeszélés

A kajak-kenu testnevelésóra a megfelelő módszertani feldolgozás során lehetőséget biztosít a diákok egészségének és személyiségének fejlesztéséhez, továbbá lehetőséget biztosít a már elsajátított mozgásformák tudatos, tervszerű, hatékony felhasználására. A szabálytudat fejlődését elősegíti a tömören és egyértelműen megfogalmazott szabályok alkalmazása, hiszen a sportág egyáltalán nem veszélytelen, közegének számító vízi környezetből adódó veszélyforrásairól és a szabályok áthágásának következményeiről nyíltan kell beszélni. A csapathajóban történő evezések során a tanuló megtanulja kooperatívan végrehajtani a feladatokat. Elősegíti a figyelem és koncentráció fejlődését. A problémamegoldó képesség fejlesztésére alkalmasak a vízen való közlekedés során adódó váratlan helyzetek és azok megoldása. Fejlődik a tanuló önismerete, az objektív mérések alapján megismeri önmagát és megtanulja másokhoz mérni saját teljesítményét.

A szolnoki Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és a jászsalsószentgyörgyi Szent György Katolikus Általános Iskola diákjainak készített kérdőív, valamint a szakemberekkel folytatott interjúk elemzése során olyan információkat kaptunk, amelyek igazolják, hogy a testnevelésórába a kajak-kenu oktatás bevezetése minőségi előnyökkel jár, a gyerekek számára változatosabbá, vonzóbbá teszi az iskolai programok tartalmát. A három interjúm és a három kérdőív elkészítésével és annak elemzésével kiderült számunkra, hogy a gyerekek szívesen űzik ezt a sportot iskolai foglalkozáson belül és kívül is, több testnevelő tanár is el tudja képzelni a tanmenetbe való beépítését a sportnak, illetve utánpótlásban, toborzásban is nagy szerepe van a kajak-kenu foglalkozásoknak az iskolákban.

A Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és a jászalsószentgyörgyi Szent György Katolikus Általános Iskola tanulóinak készített kérdőív eredménye azt mutatja, hogy a gyerekek többsége szívesen járna edzésekre is, így nemcsak az iskolai foglalkozásokra járnak szívesen, hanem választanák ezt szabadidős tevékenységnek is, ebből következik, hogy a kajak-kenu sport a testnevelésórákba való integrálásával népszerűsíthető.

Az interjúk során betekintést kaptunk a vizsgált intézmények kajak-kenu programjaiba, mind testnevelő tanári, mind edzői szemszögből, valamint a kajak-kenu program létrehozásának menetét is megismerhettük. A választ megkaptuk arra, hogy hogyan kell elindítani egy folyamatot a kajak-kenu oktatása felé, milyen intézményekkel kell kapcsolatot teremteni, hogyan kell a sportágat beépíteni a tanmenetbe, és hogy a gyermekek oldaláról ez mekkora lehetőség lehet a sportág megismerésére, megszeretésére.

A kajak-kenu sportág beépítése a testnevelésbe mind a gyermekek, mind a pedagógusok részéről nagyon pozitív hozzáállást eredményez.

Ez megerősít abban, hogy munkánkat tovább folytassuk ezen a területen, és adatok folyamatos gyűjtésével, rendszerezésével és elemzésével lehetővé tegyük a hosszabb távú sporttudományos kutatásokhoz megfelelő segédanyag összeállítását.

## Felhasznált szakirodalom

- Asztalos, J., Buglyó, R., & Dr. Nagy, Á. (2018). *A sporttehetség felismerésének és gondozásának aktuális módszertani kérdései*. Debrecen.
- Baky, D., Irmay, I., Komka, Z., Sáfár, S., Gannoruwa, L., Kovács, T. & Vaskuti, I. (2020). *Kajak-Kenu sportág alapjai*. Budapest: Magyar Kajak-Kenu Szövetség.
- Balint, G. (2009). *Sinteze conceptuale în cercetarea științifică din domeniul fundamental de știință: educație fizică și sport*. Iasi.
- Bíró, M., Hidvégi, P., Kopkáné Plachy, J., Széles Kovács, G., & Váczi, P. (2015). *Szabadidősportok*. Eger.
- Gombocz, J. (2019). A testnevelés az iskolai sport. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Gösi, Z. (2018). Magyarország iskolarendszer alapú sporttámogatások. *Sport, tanulás, karrier*. 44.  
<https://doi.org/10.21549/NTNY.22.2018.2.4>
- Gyömbér, N., Kovács, K., & Ruzits, É. (2016). *Gyermeklélek sportcipőben*.
- Gyurkó, S., & Németh, B. (2014). *Gyermekek tapasztalata a sportban*.
- Hajduné László, Z., Szentgyörgyvárné Juhász, I., & Tóth, Á. (2015). *Alternatív környezetben üzhető mozgásformák*. Pécs.
- Hamar, P. (2013). „MindenNATos” testnevelés. 87.

- Hamar, P., Prihoda, G., & Karsai, I. (2018). Adalékok az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához. *Iskolakultúra*, 34.  
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.3-4.28>
- kkna.hu. (2022). <https://kkna.hu/wp-content/uploads/2022/03/Elsos-leszek-En-is-Kapolnasnyeki-Vorosmarty-Mihaly-Altalanos-Iskola.pdf>
- Kovács, K. E. (2018). *A sportiskolai rendszer helyzetképe*. Debrecen.
- Láng, É. (2019). *A mindennapos testnevelés 3+2-es modell által nyújtott lehetőségeinek megvalósulása az „új” típusú mozgásformák alkalmazásával az iskolákban*.  
<https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2019.2.25>
- Madarász, T. (2022). *Néhány választott egyéni sportág jelenlegi helyzetének és versenyképességének elemzése Magyarországon*. Debrecen.
- Mesaros, P. A. (2016). „Sportul-un izvizor de sanatate si prospetime.”. *Devolatarea personalitatii copilului-demers didactic creativ* (old.: 235). Constanta.
- Muresanu, d. S. (2010). Caiacul, un caz de deprivare senzoriala. *Discobolul*.
- Nagy, J. (2010). *Sport és iskola. A testmozgás szerepe a XXI. század iskolájában*.
- Pékár, T. (2016). *A szabadidő aktív, hasznos időtöltésének lehetőségei az 1-4. osztályos tanulók körében*. Beregszász.
- Sándor, J. (2019). *Egy megújuló elem a környezeti nevelésben: A vándortáborok*. Eger.
- Szabó, A. (2010). *Flow a kajak-kenu sportban*. Szeged.
- Szabó, A., & Borkovits, M. (2015). Egészség, öröm és testmozgás a szabadban. *Iskolakultúra*.

Levelező szerző:

Oldal Vivien Franciska

e-mail cím: [oldalvivien98@gmail.com](mailto:oldalvivien98@gmail.com)



HEGYI DOMONKOS, RÉVÉSZ LÁSZLÓ

---

## AZ ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓ MEGJELENÉSE A SÍOKTATÁS TERÜLETÉN

### THE APPEARANCE OF NON-VIOENT COMMUNICATION IN THE SKI TEACHING

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

#### **Absztrakt**

Kutatások bizonyítják, hogy a gyermekek fejlődésére hátráltató hatással van a verbálisan agresszív, büntető légkör. Éppen ezért egy olyan helyen, ahol a gyermek sok időt tölt – pl. iskola, heti rendszerességű edzések –, döntő fontosságú, hogy a vele foglalkozó személy hogyan kommunikál, hogyan oldja meg a konfliktusokat, milyen mintákat ad. Az erőszakmentes kommunikáció az empátiára és az őszinte önkifejezésre épül, célja, hogy a kommunikációban részt vevő felek egyaránt „győztesként” kerülhessenek ki a beszélgetésből a saját és a másik fél érzéseinek figyelembevételével. Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja az erőszakmentes kommunikáció elemeit és használati lehetőségeit egy budapesti síiskola oktatási folyamataiban. Alapfeltevésünk szerint egy ilyen speciális közegben – extrém sport, specifikus körülmények, fokozott balesethelyzet – az oktatóknak nagyobb hangsúlyt kell fektetnie a türelmes és nyugodt kommunikációra, illetve a bizalomteli edző-tanítvány kapcsolat kialakítására. Feltételezésünk szerint az ilyen jellegű oktatói hozzáállás tartalmazhatja az erőszakmentes kommunikáció elemeit. Kutatásunkban egy népszerű budapesti műanyag pályás síiskola sportoktatói (n = 20) vettek részt, akik egy általunk készített Erőszakmentes Kommunikáció tesztet töltöttek ki. A kérdőív eredményei alapján a síklub oktatói eredményesen alkalmazzák az erőszakmentes kommunikáció elemeit. A foglalkozások közben tudatosan viselkednek, odafigyelve kommunikálnak, pozitív attitűddel és nyitottsággal állnak a tanítványokhoz. Úgy véljük, az erőszakmentes kommunikáció elemeinek használata nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a síklubba járó sportolók örömmel, lelkesedéssel és kellő motivációval érkeznek az órákra és az oktatóikhoz. Éppen ezért szükség van arra, hogy a témában készült kutatások bizonyítékait tudomásul véve és felhasználva erőszakmentes kommunikációt fejlesztő programokat hozzunk létre az oktatók számára a tanítványaik pszichológiai egészségének megőrzése céljából.

**Kulcsszavak:** *síoktatás, erőszakmentes kommunikáció, sítanpálya, asszertív kommunikáció*

## Abstract

Research has shown that a verbally aggressive, punitive atmosphere has a negative impact on children's development. Therefore, it is crucial that where the children spend a lot of time-- e.g. school, weekly training sessions - there is a positive atmosphere and the person in charge takes great care on how they communicate with the child, how they resolve conflicts and how they set a good example.

Non-violent communication is based on empathy and honest self-expression. Its goal is that the parties participating in the communication can both come out of the conversation as "winners" by taking into account their own and the other party's feelings. It is a method that has various benefits as it helps emotional development, teaches conflict management and language development, it has a positive impact on the way how people can interact with each other, and it helps to develop social skills, while it also develops the relationship between the participants and the relationship with the teacher.

The purpose of this study is to examine the elements of non-violent communication and its possibilities of use in the educational processes of a ski school in Budapest. Our basic hypothesis is that in such a specific environment- extreme sport condition, increased accident risk- instructors should place more emphasis on patient and calm communication, and on establishing a trusting coach-student relationship. It is our assumption that this kind of instructor attitude may include elements of non-violent communication.

In our research, sports instructors (n=20) from a popular ski school in Budapest completed a communication test that we created.

According to the results of the questionnaire, the instructors of the ski club are effectively applying the elements of nonviolent communication during the ski lessons. They are aware of their behaviour, they communicate with attention, they have a positive attitude and open mind towards their students.

We believe that the use of non-violent communication elements contributes a lot to the fact that children who attend ski club arrive at their lessons happy, enthusiastic, and motivated. As a result of our research, we have come to a conclusion that there is a need to create non-violent communication programmes for sport instructors, in order to maintain the psychological health of their students.

**Keywords:** *ski instruction, non-violent communication, assertive communication*



## **Bevezetés**

Tanulmányainkat és sportolói múltunkat egyaránt végigkísérték olyan pedagógusok, edzők és sportoktatók, akik nevelői szerepükkel visszaélve esetenként pszichológiai „hadviselést” folytattak, és gyakran a megalázás vagy büntetés eszközt használták a fegyelem és a tisztelet kialakítására és fenntartására. Ezen nevelési módszerek ma már nem elfogadhatók! Verbális agresszióról akkor beszélhetünk, amikor egy személy direkt vagy indirekt módon egy másik személyt megsért, minősít, a személyét támadja. Számos formája létezik a verbális agresszióknak, a támadó szándék sokféleképpen megnyilvánulhat. Durva beszéd, leértékelés, kifigurázás, megszegényítés – csak néhány ismert példa az agresszió verbális előfordulásai közül. Fontos azt is kiemelnünk, hogy nemcsak a mondandónk tartalma a fontos, hanem akár a megnyilvánulási módunk és stílusunk is kimerítheti a verbális agresszió fogalmát (Vasová, 2011).

Úgy véljük, ez a szakmai tapasztalatlanság, pedagógiai és pszichológiai képzetlenség rengeteg kárt okozhat a fejlődésben levő gyermekek fizikai, pszichológiai és mentális képességeiben is. A verbálisan agresszív légkör köztudottan és bizonyítottan negatív hatással van a gyerekek személyiségfejlődésére (Solomon & Serres, 1999; Johnson, Cohen, Smailes, Skodol, Brown & Oldham, 2001; Tomoda, 2010). Éppen ezért olyan prevenciók eljárások használatát, szakmai képzések létrehozását hangsúlyoznánk, amelyek egy egészségesebb tanár-diák, edző-sportoló viszony létrejöttét szorgalmazzák. Ennek következtében fontosnak tartjuk a beszéd, a kommunikáció fejlesztését, tudatos használatát. A sportban előforduló kommunikáció egy olyan készség, amelyet – oly sok más készség és képesség mellett – tanulni és folyamatosan fejleszteni kell. A különböző tanárok, tanítók, edzők irányában elvárható, hogy folyamatosan képezzék magukat, fejlesszék kompetenciáikat, és ezáltal egyre hatékonyabb és eredményesebb pedagógussá váljanak (Csányi & Révész, 2015). Úgy véljük, ezekkel az eszközökkel a jövő generációját egy optimálisabb és egészségesebb jövő felé terelhetjük. Ezen elveinknek megfelelően jelen kutatásunkban is az edző-sportoló viszony megfigyelésére és feltérképezésére helyeztük a hangsúlyt. Személyes tapasztalataink motiváltak jelen kutatás megvalósításában.

Vizsgálatunk középpontjában a síoktatás áll, egy olyan sport, mely kevésbé tűnik ismertnek, azonban jelentős sportolói létszámmal bír. Egy népszerű budapesti műanyag pályás síiskola sportoktatóit vizsgáltuk. Alapfeltevéssünk szerint egy ilyen speciális közegben – extrém sport, specifikus körülmények, fokozott balesethelyzet – az oktatóknak nagyobb hangsúlyt kell fektetnie a türelmes és nyugodt kommunikációra, illetve a bizalomteli edző-sportoló kapcsolat kialakítására. Feltételezésünk és az általunk áttekintett szakirodalom szerint az ilyen jellegű oktatói hozzáállás tartalmazhatja az erőszakmentes kommunikáció (EMK) elemeit (Nosek, Gifford & Kober, 2014; Rosenberg & Eisler,

2003). Az erőszakmentes kommunikáció négy nagy lépésből tevődik össze: a megfigyelésből, az érzésből, a szükségletből és a kérésből (Rambala, 2013).

Egyre több kiváló magyar sportolónkról derülnek ki olyan információk, hogy gyakori megaláztatásban volt részük edzőjük részéről gyermekkorukban, fiatal felnőttként vagy akár felnőttkorukban is. Sokan számolnak be verbális agresszióról, bántalmazásról, ami nem egyszer fizikaivá eskalálódott. Nap mint nap egy olyan negatív környezetben sportoltak, ami még akkor sem egészséges vagy elfogadható, ha élsportról beszélünk. Sajnos, ha egy edző „eredményes”, a módszereit sokszor úgy ítélik meg, mint „szükséges rossz”, melyet el kell viselni, hogy a sportoló fejlődést és eredményeket tudjon elérni. Nem számolunk viszont a hosszú távú következményekkel, amelyek akár egy teljes életet tehetnek tönkre.

Jelen tanulmányunkkal arra törekszünk, hogy felhívjuk a figyelmet e téma fontosságára és a változás szükségességére. Elengedhetetlennek tartjuk ugyanis, hogy az edzők, sportoktatók, pedagógusok folyamatosan monitorozzák magukat és a tanítványaikkal való kapcsolatukat, kommunikációjukat, és ezen tudatosságból kiindulva képezzék és fejlesszék kompetenciáikat.

A kutatásunk fő célja, hogy bemutassuk egy speciális sportág – az alpesi sí – oktatói kommunikációját. Magyarországon a síelni vágyók tanpályai foglalkozások keretében, egyéni vagy csoportos edzéseken sajátíthatják el a sportág alapjait. Ezen környezetben figyeltük meg a tanár-diák, edző-sportoló közötti kommunikációs interakciók sajátosságait, amelyekre jelentős hatással van a sportág tulajdonságaiból adódó különleges helyszín és felszerelések. Ennek következtében az oktatóknak fokozott figyelmet kell fordítani saját kommunikációjukra, hiszen ebben a környezetben akár egy apró félreértés is sérüléssel járhat a sportág jellegéből adódóan.

Kutatásunk központi eleme az erőszakmentes kommunikáció, a sportoktatók kommunikációs stílusában ennek elemeit, jellegzetességeit kerestük. Mindezt egy általunk készített kérdőív segítségével vizsgáltuk. Szűkebb értelmezésben arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az adott síklub oktatói a gyakorlati órákon használják-e az EMK módszerét.

Az erőszakmentes kommunikáció Marshall Rosenberg klinikai szakpszichológus nevéhez köthető, aki a 90-es években dolgozta ki ezt a fajta kommunikációs stílust. Az EMK az empátiára és az őszinte önkifejezésre épül, célja, hogy a kommunikációban részt vevő felek egyaránt „győztesként” kerülhessenek ki a beszélgetésből a saját és a másik fél érzéseinek figyelembevételével (Rosenberg, 2001).

## **Anyag és módszerek**

### ***Minta***

Kutatásunkban egy államilag elismert képesítéssel rendelkező fővárosi egyesület oktatóit vizsgáltuk. Ezen szűk populáció tagjai két különböző helyszínen végeznek oktatói tevékenységet, vizsgáltunkba mindkét sípálya dolgozóit bevontuk.

Mindkét desztináción valószínűségi (véletlen) mintavételi eljárással választottuk ki az oktatókat, hogy az adott populáció minden egyes tagjának ugyanakkora lehetősége legyen a mintába bekerülésre, nemtől, életkortól, végzettségtől függetlenül. Mindezt számítógép segítségével, véletlenszámok generálásával valósítottuk meg.

### ***Vizsgálati személyek***

A 2 sípályán a kutatásunk elvégzésekor 40 síoktató dolgozott heti rendszerességgel. A célunk az volt, hogy a mintánk – a lehetőségeinkhez mérten – pontosan reprezentálja a populációt, így a vizsgálatunkba mindkét pályáról 10-10 embert vontunk be, a vizsgálati mintát tehát összesen 20 személy alkotta.

Minden kitöltő szakképzett sportoktató alpesi sí szakágon, valamint a Síoktatók Magyarországi Szövetségének tagja.

Kutatásunk legfiatalabb résztvevője 21, míg a legidősebb 38 éves, az átlagéletkor pedig 28,3 év (szórás = 4,27) a teljes mintán.

A kérdőívet 12 férfi és 8 nő töltötte ki, a férfiak tehát 60%-ban, míg a nők 40%-ban képviseltették magukat.

### ***Adatfelvétel***

Az adatfelvételt önkitöltős kérdőív segítségével valósítottuk meg, a kérdések annak feltárására irányultak, hogy milyen kommunikációs technikákkal rendelkeznek az oktatók. A kérdéseket saját tapasztalataink és az erőszakmentes kommunikációval kapcsolatos ismereteink alapján fogalmaztuk meg.

A kérdőívet a Google platformján készítettük el, így a válaszadók a kérdőív linkjének birtokában a kérdéseket elektronikus formában, akár telefonon, akár számítógépen is megválaszolhatták.

Kérdőívünkben 5 fokú Likert-skálát alkalmaztunk, ami két szélsőséges érték közötti differenciát tesz lehetővé, ily módon pedig kiválóan alkalmas a kvalitatív kutatásunk adatainak felvételére. A skála egyik végpontja: „egyáltalán nem értek egyet”, míg a másik végpontja: „teljes mértékben egyetértek”. A kitöltő az adott állításra a számára leginkább igaznak vélt értéket jelöli meg, vagyis önmagát jellemzi.

### **Adatfeldolgozás**

Kutatásunk kvalitatív jellegű, az oktatói kommunikáció milyenségére, minőségére kerestük a választ. A vizsgálat részletező jellegű, a vizsgált jelenséget pedig sokrétűen, összefüggéseiben, több nézőpontból terveztük megragadni.

Az adatokat önálló szempontok szerint elemeztük, annak fényében, hogy megtudjuk, mennyire tudatosak a sportoktatók kommunikáció terén. A kutatásban paraméteres és nem paraméteres adatok szerepeltek. A kvalitatív jellegű kutatás célja a pedagógiai folyamatok összefüggésének megállapítása volt, míg a kvantitatív jellegű felmérésnek a populáció sajátosságainak megállapítása.

### **Eredmények**

Az eredmények összesítése után megállapítottuk, hogy nincs számottevő eltérés a két helyszín oktatói között. Habár kezdetben úgy véltük, érdemes különbséget tenni a két közösség tagjai között, a válaszokat elemezve arra jutottunk, hogy egységesen kezeljük mindkét csapatot.

A vizsgálat közben felmerült bennünk a kérdés, hogy vajon az erőszakmentes kommunikáció jegyei az oktatók munkájában hozzájárulhat-e a síiskola sikerességéhez. Szerettük volna megérteni, miért lehet a síklub Budapest egyik leglátogatottabb és legnépszerűbb sportolásra alkalmas helyszíne, mind a felnőttek, mind a gyermekek körében. Arra is kerestük a választ, hogy mi okozhatja az oktatók közötti összetartás és bajtársiasság magas fokát. Így tehát kérdőívünkben az erőszakmentes kommunikáció elméleti rendszerében az emberközpontúságot és az oktatók hozzáállását, motivációit vizsgáltuk.

Vizsgálatunk első két kérdésében (**1. és 2. kérdés**) az oktatók kommunikációjának és megerősítéseinek tudatosságát figyeltük meg. A tudatosság az erőszakmentes kommunikáció egyik fontos alappillére. Az eredmények alapján a sportoktatók kifejezetten figyelnek arra, hogy miként és hogyan kommunikálnak, illetve gyakran élnek a pozitív megerősítéssel.

Az oktatók 90%-a (**1. kérdés**) tudatosan figyel az óráin arra, hogy hogyan kommunikál, és mindössze 10% viszonyul semlegesen a témához.

Az oktatók 95%-a úgy gondolja (**2. kérdés**), hogy a pozitív megerősítések alkalmazása igen fontos a munkájuk során, ennek fényében 19-en élnek is óráikon a pozitív megerősítés eszközével.

A sportoktatók 80%-a egyáltalán nem alkalmaz büntetést az órái során (**3. kérdés**), illetve nem ért egyet azzal, hogy a büntetés elővezető lenne. A kitöltők 20%-a semlegesen viszonyul a kérdéshez, vagy megjelenik valamiféle büntetési mód az oktatói tevékenysége során.

Az oktatók állítása szerint nem viselkednek másképp, ha egy kívülálló is megfigyeli őket (**4. kérdés**). Ezt felettébb fontos információnak tartjuk, hiszen sok szülő gyermekének minden óráját végignézi, valamint – mivel kültéri foglalkozásról van szó – rendszeresen jelennek meg érdeklődők, nézelődők a sípálya aljában. Éppen ezért tartjuk fontosnak, hogy az oktatók ne próbáljanak megfelelni a külső szemlélőknek, ne viselkedjenek másképp, amikor mások is látják az órájukat, hanem tartsák magukat az elveikhez, és maradjanak konzisztensek, valamint önazonosak minden edzésen, ezzel is segítve a tanítványaikat, akik így állandóságot és biztonságot tapasztalhatnak meg.

A soron következő kérdés már megosztóbb volt (**5. kérdés**). Az oktatók 35%-a monitorozza, megfigyeli saját magát, viselkedését, érzéseit a foglalkozások közben. A kitöltők 30%-a nem foglal állást, míg újabb 35% vallja, hogy egyáltalán nem vagy nem igazán figyel a saját érzéseire.

Az ember- és vendégközponúság felmérésére hivatott kérdéseinkre (**6. kérdés**) a kitöltők magas számban adták azt a választ, hogy figyelembe veszik a tanítványaik pillanatnyi állapotát, hangulatát. A 20 kitöltő közül 14 személy állítja az órai középpontjába a tanítványt mint embert, mint egyedi individuumot, és próbálja személyre szabni az együtt töltött időt.

Kutatásunk során arra is kerestük a választ, hogy az oktatók kerülnek-e kellemetlen vagy negatív töltetű helyzetbe a munkájuk során, vannak-e olyan tényezők, amelyek nehézséget okoznak a tevékenységükben. Kíváncsiak voltunk többek között arra is, hogy az oktatóknak van-e olyan sportolója, tanítványa, akivel nehezebben boldogulnak, és minél hamarabb letudnák a közös munkát. A válaszok alapján alacsony számban fordul elő (5%), hogy az oktató várja a sportóra végét (**7. kérdés**), a legtöbben semleges viszonyultak ehhez a problémakörhöz.

	kérdés	Minimum	Maximum	átlag	szórás
1	Figyelek arra, hogy tudatosan kommunikáljak a tanítványommal?	3,0	5,0	4,45	0,69
2	Fontos számomra, hogy a pozitív megerősítés eszközével éljek az órán?	3,0	5,0	4,80	0,52
3	Előfordul, hogy élek a büntetés eszközével az órán?	1,0	4,0	1,90	0,97
4	Másképp viselkedek-e a tanítványommal, ha egy harmadik személy megfigyel?	1,0	3,0	1,65	0,67
5	Monitorozom-e érzéseimet az órával és a tanítvánnyal kapcsolatban?	1,0	5,0	3,10	1,17

6	Figyelembe veszem-e a tanítványom pillanatnyi érzéseit, gondolatait?	2,0	5,0	4,50	0,89
7	Gyakran előfordul velem, hogy óra közben már az óra végét várom, a tanítványom személye vagy viselkedése miatt?	1,0	4,0	2,50	0,76
8	Előfordult velem, hogy kellemetlennek éltém meg a testi kontaktust a tanítványammal?	1,0	4,0	1,60	0,94
9	Tudatosan figyelek-e a hangszínemre és az órával kapcsolatos attitűdömre?	2,0	5,0	4,40	0,75
10	Ha a tanítvány részéről meg nem értést tapasztalok, megkérdőjelezem-e feladatismertetésemet?	1,0	5,0	3,50	1,15

1. táblázat: Eredmények – kérdések, leíró statisztika

Külön kitértünk a testi kontaktus kérdéskörére is, hiszen ebben a sportágban – a tevékenység jellegéből adódóan – sokszor elkerülhetetlen a segítségnyújtás fizikai meg nyilvánulása, gyakran kerülhet az oktató ilyen jellegű helyzetbe a tanítványával. A testi kontaktus kellemetlensége is csak kevés résztvevőnél mutatkozott meg (**8. kérdés**).

A sportoktatók válaszai alapján kijelenthetjük, hogy munkájuk közben a kommunikációra és az órai jelenlétre kifejezetten odafigyelnek. Az órához való hozzáállásuk és az órán megválasztott hangszínük kontrollált és tudatos (**9. kérdés**).

Az utolsó állítással az oktatók 80%-a (**10. kérdés**) egyetért vagy semlegesen viszonyul hozzá. A tanítvány irányából tapasztalt meg nem értésre 11 fő azzal válaszolt, hogy megkérdőjelezi a saját feladatismertetésének validitását. A kitöltők 55%-a tehát képes az önreflexivitásra, ha félreértést vagy meg nem értést tapasztal.

## Megbeszélés

A kutatásunkat sikeresnek ítéljük, érdekes eredmények és összefüggések születtek, több kérdésünk és feltevésünk megválaszolást nyert. A válaszok között látványosan kiugró értékeket vagy jelentős eltéréseket nem figyeltünk meg, a visszajelzések viszonylag homogének és egy irányba mutatnak.

A kérdőív eredményei alapján a síklub oktatói eredményesen alkalmazzák az erőszakmentes kommunikáció elemeit. A foglalkozások közben tudatosan viselkednek, odafigyelve kommunikálnak, pozitív attitűddel és nyitottsággal állnak a tanítványokhoz.

Nyilvánvaló, hogy a sportklub sikerét nem lehet egy változóval – az erőszakmentes kommunikáció használatával – mérni, további változók bevonására is szükség lenne a teljes összkép vizsgálatához és a messzemenő következtetések levonásához. További limitációt jelent a minta alacsony száma és az önköltés ténye, nem tudhatjuk ugyanis pontosan, hogy az oktatók mennyire látják önmagukat és saját tevékenységüket objektíven, valamint hogy mennyire próbáltak megfelelni az általuk helyesnek vélt válaszoknak.

A kutatás folyamata roppant gondolatébresztő volt számunkra, az eredmények ismeretében újabb és újabb kérdések fogalmazódtak meg bennünk. Úgy véljük, a vizsgálat tovább bővíthető, újabb tényezőkkel kiegészíthető, és mindenképpen hasznos kérdéseket és válaszokat rejt akár egyéni, akár társadalmi szinten. Nagyon fontos lenne ugyanis, hogy az edző-sportoló kapcsolatot tudatosabban szemléljük, észrevegyük, hogy mennyire fontos maga a kapcsolat ténye, mind a sportoló mentális egészsége, mind a sportsikerek céljából.

Habár számos tényező állhat a síklub sikerének hátterében, mégis úgy véljük, hogy az erőszakmentes kommunikáció elemeinek használata nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az ide járó sportolók örömmel, lelkesedéssel és kellő motivációval érkeznek az órákra és az oktatóikhoz.

A kutatásunkban a sportoktatás és a kommunikáció kapcsolatát vizsgáltuk. Mindkét területen rengeteg kutató tevékenykedik, sok tanulmányt, esszét, tudományos összefoglalót találhatunk mind a kommunikáció, mind a sportoktatás témakörében. E kettő összevonásával azonban nem sok helyen találkozhatunk a szakirodalomban. Kutatásunk újszerűsége és jelentősége ebben rejlik: ezt a kutatási rést szeretnénk kiaknázni és felhívni a figyelmet a sportoktatók kommunikációs stílusának fontosságára.

Erre tett kísérletünkben az erőszakmentes kommunikációra és a síoktatásra szűkítettük a témát. Egy választott síklub oktatóinak kommunikációs jellegzetességeit figyeltük meg, arra keresvén a választ, hogy milyen mértékben/tudatossággal használják az EMK elemeit oktatói tevékenységük közben.

Jelentőségét tekintve úgy gondoljuk, hogy a téma hiánypótló. A poroszos tanár-diák, edző-tanítvány kapcsolat – ahol a tanár dominál, ahol az ő szava a „szent” – már a múlté. A tanítványok egyenrangú felek, megilleti őket az egyenlő bánásmód, az empátia, az odafigyelés. Ezen tényezők mentén kell tehát hozzájuk viszonyulni, ehhez ad segítséget a tudatos kommunikáció.

Úgy véljük, hogy a jövő sportoktatóinak, testnevelő tanárainak roppant nagy hangsúlyt kellene fektetni a tudatosságra, mind viselkedésükben, mind kommunikációjukban. Ezt

már az alapképzésükben is kiemelt feladatként kezelnék, valamint továbbképzéseket, önaktualizációs felületeket biztosítanánk számukra. Erre lehetne egy olyan modellt, sablont kidolgozni, amely mintegy védőhálóként segíti a szakemberek munkáját, támpontokat adva az adekvát kommunikáció használatára.

Kutatások bizonyítják, hogy a gyermekek fejlődésére roppant mód hátráltató hatással van a verbálisan agresszív, büntető légkör (Johnson, Cohen, Smailes, Skodol, Brown & Oldham, 2001; Tomoda, 2010). Éppen ezért egy olyan helyen, ahol a gyermek sok időt tölt (pl. egy sportfoglalkozás, heti rendszerességű edzések), döntő fontosságú, hogy a vele foglalkozó személy hogyan kommunikál, hogyan oldja meg a konfliktusokat, milyen mintákat ad. Az erőszakmentes kommunikáció beépíthető a tanórákba, így véleményünk szerint a sportfoglalkozások kereteibe is bevonható. Hiánypótló módszerről beszélhetünk, hiszen komplex módon hat: érzelmileg fejleszt, konfliktuskezelésre tanít, nyelvi fejlődésre, szociabilitásra bír, miközben fejleszti a foglalkozáson részt vevők kapcsolatát, valamint a pedagógussal való kapcsolatot is (Molnár, 2008; Rosenberg, 2001).

A témában való elmélyedésünknek köszönhetően igazolást nyert az előfeltevésünk, miszerint egy edző, testnevelő tanár számára elengedhetetlen a megfelelő kommunikációs stratégia megválasztása, ha sikeres szeretne lenni pályáján. A kutatási tervünket hiánytalanul megvalósítottuk. A mintánk megfelelő méretű volt, a kérdőívet sikerült az előre meghatározott számú oktatóval kitöltetni. Tíz darab kérdést tettünk fel a kérdőívünkben, melyet a kitöltők 5 fokú Likert-skálán értékelték. A kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy az erőszakmentes kommunikáció modellje megfigyelhető legyen. Szerepelt a kérdőívben olyan kérdés, mely a tanárok tudatosságát vizsgálta a kommunikáció terén. Kíváncsiak voltunk, hogy az oktatók saját érzelmeikkel mennyire vannak tisztában. Továbbá megfigyeltük a motivációt és az oktatók emberközpontúságát is.

Az eredményeket összesítve arra a következtetésre jutottunk, hogy az erőszakmentes kommunikáció egyes elemei valóban megjelennek a Babos Síklub oktatói között a munkájuk során. A sportklub sikeressége és népszerűségének egyik eleme lehet az oktatók pozitív attitűdje, hozzáállása a tanítványokhoz. Ez elsősorban a tudatosságban és ilyenformán a tudatos kommunikációban jelenik meg. Az oktatók odafigyelnek a tanítványok tudásszintjére, életkorára, motiváltságára, és ezek szerint alakítják az óra kimenetelét. Dicsérnek, motiválnak és elhanyagolható mennyiségű büntetést alkalmaznak óráikon.

A kutatásunk megkezdésekor azt feltételeztük, hogy az eredményes sportoktatás nélkülözhetetlen eleme a speciális kommunikáció. Ezt az előfeltevés beigazolódnak látszik. Valóban eltér a hétköznapi kommunikációtól egy sportfoglalkozáson alkalmazott kommunikációs forma. Mind tartalomban (speciális, az adott sportra jellemző szakszavak, kifejezések), mind érzelmi töltet szintjén, mind az edző-tanítvány viszony sajátosságaiiban megjelenhet egyfajta kommunikációs változatosság. A síoktatást vizsgálva kijelenthető, hogy az EMK-módszer



sikeresnek és hasznosnak bizonyul egy olyan helyszínen, ahol extrém körülmények uralkodnak, és magas fokú a sérülés veszélye.

További előfeltételezésünk volt, hogy az EMK megoldást jelent az edző-tanítvány viszony során megjelenő konfliktusok kezelésére. Ez a hipotézis igaznak bizonyult. Extrém környezetben, sportolás közben felmerülő problémák során a tudatos kommunikációval a sportoktatók könnyen és eredményesen tudnak konfliktust kezelni.

A következőket levonva arra jutottunk, hogy a sportoktatás összekapcsolható az EMK módszereivel. A sífoglalkozásokon, véleményünk szerint, eredményesen alkalmazható és elérendő cél lehet, de természetesen akár más sportágak oktatói kommunikációjában is roppant hasznos lehet – hiszen nem egy síspecifikus elméletről beszélünk.

Ahogy a tudatos kommunikációra többször felhívtuk a figyelmet, a vizsgálatunkkal is ezt szeretnénk hangsúlyozni. Kutatásunk esetleges kiterjesztésében olyan oktatókat vizsgálnánk, akik tisztában vannak az EMK módszerével, megfigyelnénk, hogy a módszer alkalmazásával eredményesebben tudják-e tudásukat átadni vagy tanítványaikat motiválni. A gyakorlatban azt vettük észre, hogy hosszú távon ez a kommunikációs stratégia a „kifizetődő”. Az EMK-t ismerő, használó sportoktató jelentős előnyöket tudhat magának. A módszer hatására érzelmi tudatossága, az érzelmeket felismerő képessége nő, a tudatos kommunikációjával és konfliktuskezelő képességével egyetemben. Ezek hozadéka pedig az önismeret és a szakmai személyiség fejlődése, valamint a munkájának eredményessége. Mindennek következményeképp az ilyen sportoktatók a saját mentálhigiénés állapotukat is javítják, védőfaktort képeznek maguknak kiegészítő és motiválatlanság ellen (Borbáth & Horváth, 2020). Nem beszélve arról, hogy az ilyen oktatókkal a tágabb közösség és a társadalom is nyer (Rosenberg & Sólyom, 2005).

Habár elvétve már itthon is akadnak kezdeményezések az erőszakmentes kommunikáció bevezetésére és használatára (Kovács, 2020), véleményünk szerint mégsem kap elegendő figyelmet ez a téma. Úgy véljük, hogy egy ekkora horderejű és bizonyítottan eredményes módszer megismerését és alkalmazását mindenki – de főképp a pedagógusok, edzők, gyermekekkel foglalkozó emberek – számára elérhetővé kell tenni. Éppen ezért egy olyan gyakorlatban is alkalmazható modell kidolgozását szorgalmaznánk, amely az EMK-ra épül, és így ad tanácsot, mutat példát az alkalmazójának, miközben a gyermekekkel foglalkozik. Olyan szemléleti eszközök alkalmazására volna szükség, mely az adott sportágban, esetleg testnevelésórán felmerülő konfliktusokban is helyt tud állni. Bemutatja a kiélezett helyzetet, és megoldást is kínál rá, így segítve a jövőben a sporttal foglalkozó szakemberek munkáját.

## Felhasznált szakirodalom

- Borbáth, K. & Horváth, H. A. (2020). *Pedagógusnők mentálhigiéniéje és identitásuk kapcsolódásai*. Neveléstudomány.
- Csányi, T., Révész L. (2015). A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás. *Magyar Diáksport Szövetség*, Budapest.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Skodol, A. E., Brown, J. & Oldham, J. M. (2001). *Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during adolescence and early adulthood*. NCBI.  
<https://doi.org/10.1053/comp.2001.19755>
- Kovács Á. (2020). Erőszakmentes kommunikáció a tanórán. *Anyanyelv-pedagógia XIII. évfolyam*, 2020/1.  
<https://doi.org/10.21030/anyp.2020.1.4>
- Molnár Gy. (2008). Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei, In: *Szakképzési Szemle* ISSN 0237-2347, 2008. 3. szám, pp. 257–278.
- Nosek, M. – Gifford, E. – Kober, B. (2014). Nonviolent Communication training increases empathy in baccalaureate nursing students: A mixed method study. *Journal of Nursing Education & Practice*, 4(10), 1–15.  
<https://doi.org/10.5430/jnep.v4n10p1>
- Rambala, É. (2013). *Az erőszakmentes kommunikáció alapjai*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Rosenberg, M. B. (2001). *A szavak ablakok vagy falak. Erőszakmentes kommunikáció*. Agykontroll Kft., Budapest.
- Rosenberg, M. B., Eisler, R. (2003). Life-enriching education: Nonviolent communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships. *PuddleDancer Press*.
- Rosenberg, B. M. & Sólyom, I. (2005). *Így is lehet nevelni és tanítani – Erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Agykontroll Kft.
- Solomon, C. R., Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse & Neglect*, 23(4), 339–351. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00006-X)

- Tomoda, A. (2010). Exposure to Parental Verbal Abuse is Associated with Increased Gray Matter Volume in Superior Temporal Gyrus. US National Library of Medicine. *National Institutes of Health*.
- Vasová, K. (2011). Verbális agresszió a középiskolások körében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 6(1), 239–247.

Levelező szerző:

Hegy Domonkos

e-mail: [hegyi.domonkos.peter@uni-eszterhazy.hu](mailto:hegyi.domonkos.peter@uni-eszterhazy.hu)



# TARTALOMJEGYZÉK

<b>TANULMÁNYOK</b> .....	5
<b>LACZKÓ ATTILA, GOMBOS ZOLTÁN, BOGÁR LILLA, TÓTH LÁSZLÓ, BENCZENLEITNER OTTÓ</b> Aszimmetriák felmérése és kiküszöbölése serdülőkorú kézilabdázó lányoknál.....	7
<b>MÁRTON LAURA</b> Észak-Amerikai profi kosárlabdacsapatok a társadalom szolgálatában .....	19
<b>BOGÁR LILLA, LACZKÓ ATTILA, GOMBOS ZOLTÁN, PETRA KATRICS, BENCZENLEITNER OTTÓ</b> A gimnasztika mozgásanyagának és az egyes koordinációs képességeknek a szintje napjaink iskolai testnevelésében .....	35
<b>KOVÁCS KATALIN</b> Sportjátékok oktatásának kérdései napjainkban. A konstruktív pedagógia lehetőségei a testnevelésórán .....	47
<b>HALLGATÓK ÉS OKTATÓK: FÓKUSZBAN A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖR</b> .....	71
<b>PÁSZTOR-HORVÁTH DÓRA, BOGNÁR JÓZSEF</b> A kognitív képességfejlesztés: az innovatív eszközök alkalmazása testnevelésórán .....	73
<b>KOVÁCS MÁRK ISTVÁN, HORVÁTH CINTIA</b> Az amerikai sportok draftrendszerének beépítése az európai kézilabdázásban .....	93
<b>MAKKAI MÁTÉ, BOGNÁR JÓZSEF</b> A labdarúgás oktatásának eredményessége az általános iskola 8. évfolyamában .....	107
<b>OLDAL VIVIEN FRANCISKA, HORVÁTH CINTIA</b> A kajak-kenu sportág integrálása a testnevelésbe .....	127
<b>HEGYI DOMONKOS, RÉVÉSZ LÁSZLÓ</b> Az erőszakmentes kommunikáció megjelenése a síoktatás területén .....	141