



ACTA UNIVERSITATIS DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE

TOM. L.

SECTIO SPORT

REDIGIT
JÓZSEF BOGNÁR

EGER, 2021

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 EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

L. KÖTET

TANULMÁNYOK A SPORTTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

SZERKESZTI
JÓZSEF BOGNÁR

EGER, 2021

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. L.

SECTIO SPORT

REDIGIT
JÓZSEF BOGNÁR

EGER, 2021

Szerkesztőbizottság elnöke:

Bognár József

Szerkesztőbizottság:

Atlasz Tamás – Pécsi Tudományegyetem, Pécs
Dobay Beáta – Selye János Egyetem, Révkomárom
Fügedi Balázs - Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger
Géczi Gábor – Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Budapest
Gósi Zsuzsanna – ELTE PPK, Budapest
Halasi Szabolcs – Újvidéki Egyetem, Szabadka
Herpainé Lakó Judit - Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger
Ihász Ferenc – ELTE PPK, Szombathely
Kállay Éva – Babeş-Bolyai Egyetem, Kolozsvár
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

ISSN 2677-0105

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes

Nyomdai előkészítés: Csombó Bence

Megjelent: 2021-ben, 30 példányban

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Tanulmányok

Herpainé Lakó Judit

A társas hatások szerepe a sportolási szokások alakulásában7

Varga Attila, Karsai István, Révész László

A CAS-kérdőív (Számítógép Attitűd Skála)

alkalmazhatóságának vizsgálata hazai testnevelő tanárok mintáján19

Horváth Cintia

Az iskolai egészségnevelés elméleti megközelítése

az Egészségnevelési Programok dokumentumelemzésével31

Műhely

Csibi Sándor

A testedzésfüggőség koncepciójának elméleti

és gyakorlati megközelítései 49

Lívják Emília

A gyermekek rabszolgái vagy urai a reflexeiknek? 57

Mácsár Gábor

A magyar karate meghonosodása 69

TANULMÁNYOK

HERPAINÉ LAKÓ JUDIT

A TÁRSAS HATÁSOK SZEREPE A SPORTOLÁSI SZOKÁSOK ALAKULÁSÁBAN

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet

Absztrakt

Minden ember közvetlen érdeke, célja a testi-lelki egészség, a jó közérzet, a jólét, a jóllét kialakítása, szervezetének, személyiségének stabilizálása. Ez a konkrét cél a személyes, egyéni életmód által valósul meg. Az egészséges életmód és ezen belül a rendszeres sportolás olyan aktivitásrendszer, mely szervezetünk szükségleteinek optimális kielégítését, működését segíti és biztosítja. Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy a társas hatások hogyan befolyásolják a sportolási szokásokat, milyen jelentőséggel bírnak a különböző, sporthoz kötődő döntési helyzetekben. Az Észak-magyarországi régióban élő 10–14 éves gyermekek, szülők és nagyszülők életmódját, értékrendjét, életvitelük jellemző vonásait, testedzéshez való viszonyát, az értékközvetítés és a nevelési tényezők befolyásoló hatásait, társas kapcsolataikat és jellemzőit kérdőíves módszerrel vizsgáltam. A rendszeresen és alkalmanként sportoló gyerekek sportolási szokásait leginkább befolyásoló tényezők és személyek a szülők, a testvér és a nagyszülők mellett a belső indíttatás, a barátok, a kortárs csoport és a média. A rendszeresen sportoló és az alkalmanként sportoló anyák inkább fontosabbnak ítélik meg a testedzést, mint a nem sportoló anyák ($p < 0,05$). Az összefüggés-vizsgálat igazolta, hogy a rendszeresen vagy alkalmanként sportoló apák értékrendjében prioritásként jelenik meg a testedzés (azaz fontosabbnak tartják), mint a nem sportoló apák esetében ($p < 0,05$). A gyermek sportolására ösztönzően hat a családtagok sportaktivitása. Nagyobb valószínűséggel végeznek rendszeres fizikai aktivitást azok a gyerekek, akiknek a szülei vagy testvérei sportolnak, illetve a szülei pozitívan segítik, biztatják, bátorítják őket a sportolásra. Eredményeim tükrében bizonyítást nyert, hogy a szülők és nagyszülők értékközvetítő szerepe meghatározó, és a közösen végzett sporttevékenységekben is kiemelt szerepet játszanak.

Kulcsszavak: sportolás, társas hatás, értékközvetítés, család

Abstract

Every person's direct interest and goal is to foster physical and mental health, well-being, welfare, and to stabilize his or her organism and personality. This specific goal is achieved through personal lifestyle. Healthy lifestyle, including doing sports regularly, is an activity that helps and assures the optimal operation of the body. In our research, we examined how different social influences affect sporting habits; and how important they are in different decision-making situations related to sports. Questionnaire was used to examine lifestyle, value system, attitude towards physical activity and impact of value mediation, upbringing and social interaction on 10-14-year-old children, parents and grandparents living in the Northern Hungarian region. The most influencing factors and persons on the sporting habits of children who do sports regularly or occasionally are not just parents, siblings and grandparents but also intrinsic motivation, friends, peer groups and the media. Mothers who do sports regularly or occasionally consider physical exercise more important than non-sporting mothers, with significant differences in results ($p < 0,05$). The correlation test showed that fathers who do sports regularly or occasionally consider physical activity a priority (or more important) compared to non-sporting fathers ($p < 0,05$). The sport activity of the family members enhances the child's activity as well. Physical activity is more likely to occur among children whose parents or siblings are athletic; and whose parents support, encourage, and assist them to do sports. Based on the results of the examination, it is proved that the value mediating role of parents and grandparents is decisive and plays a prominent role in joint sports activities.

Keywords: sports, social impact, value mediation, family

Bevezetés

A család érték közvetítő szerepével és a rendszeres fizikai aktivitás összefüggéseivel igen sok kutató foglalkozik, s egyetértenek abban, hogy a legfőbb feladat az egész életre szóló aktív életforma kialakítása, amelynek alapjait gyermekkorban teremthetjük meg (Monspart, 1999; Kulcsár, 2002; Pikó, 2002a; Berkes, 2004; Mikola, 2004; Borbély és Müller 2008; Fügedi és mtsai., 2016).

A társas hatások az élet minden területén befolyásolják vagy módosítják véleményünket, nézeteinket és értékrendünket. Az egyén egészségmagatartására – számos egyéb tényező mellett – erőteljes hatást gyakorolnak a társas kapcsolatok, melyek kiterjednek a rendszeres testedzés területére is.

A témával foglalkozó tanulmányok a fizikai aktivitást befolyásoló környezeti hatások közül a társas hatásokat említik első helyen. Társas hatásokon a társadalomban megjelenő általános felfogás, értékrend mellett a család, a barátok, szűkebb-tágabb környezetünkben lévők (kollégák, szomszédok, kisközösségekhez tartozó személyek, egészségügyi ellátórendszer szakemberei stb.) véleményét

értjük (Csepeli, 2014; Keresztes és mtsai., 2005). A fizikai aktivitáshoz kötődő magatartásra és viselkedésformákra jelentős hatást gyakorolnak a családtagok és a barátok (Buckworth és Dishman, 1999; Baker és mtsai., 2000; Humpel és mtsai., 2002), melyet kutatásom során is vizsgálok, ez a jelen tanulmány egyik központi kérdése.

Bíróné (2004) a szociális makro- és mikrokörnyezetet, elsősorban a család életstílusát és szokásrendszerét említi az egészséges életmód vonatkozásában a mozgásos aktivitással kapcsolatban, mely a pozitív attitűd kialakulásában jelentős szerepet játszik. Még akkor is az, ha a szülők egyike vesz csak részt valamely aktív mozgásos tevékenységben. Feltételezhetjük, hogy a szülői befolyás mint pozitív példa hat a gyermek aktív sportéletére. A szülői társas támogatás, a szülőkkel kialakított kapcsolat minősége serdülőkorban változik ugyan, de a kötődés jelentősége továbbra is megmarad. A szülők által képviselt értékrend elfogadása a családi összetartás fokmérője lehet, amely szintén hozzájárulhat az eredményes társas adaptációhoz, ami az egészséghez és a káros szenvedélyekhez való hozzáállásban is megmutatkozik (Unger és mtsai., 2002; Pampel és Aguilar, 2008).

Manapság gyakrabban felértékelődik a kortárs közösség és a média szerepe, a szülők egy része pedig kevésbé tudatosan vesz részt a gyermek személyiségének formálásában, szocializációjában. Pedig a leghatásosabb nevelési eszköz a jó példa, elsősorban a szülők jó példája (Kovács, 2009). Már a 2008-as Ifjúság kutatás is rávilágított arra a problémára, a 2012-es és 2016-os pedig megerősítette azt, miszerint az internet térhódítása, a napi szintű médiafogyasztás beépülése a fiatalok életében sajátos átrendeződést eredményezett, érzékelhető mértékben csökkent a tévézésre fordított átlagos idő, az így felszabadult időt a számítógép és az internet vette át (Czeplédi, 2018).

A szabadidőben végzett elfoglaltságok vonatkozásában a társaság és a személyes kontaktusra épülő közösség hiánya egyre erőteljesebben látszódik, egyre fokozottabban háttérbe szorul az igényes beszédcselekvés tereihez köthető kommunikáció. A fiatalok közel egyötöde szabadidejét passzív módon, egyedül tölti (Szabó és Bauer, 2009; Székely, 2013; Bauer és mtsai., 2017). A társas kapcsolati háló átstrukturálódása minden korosztálynál, de leginkább a fiatal generáció körében gyakorol hatást a társas interakciókra. Pozitív motivációt jelenthetnek a sportoló kortársak viselkedésmintái, amelyek a komformitásigényt is erősítik, és az azonosságtudatra is pozitív hatással vannak (Langlie, 1977; Csíkszentmihályi és Larson, 1984; Pikó, 2002; Mosonyi és mtsai., 2013; Müller és mtsai., 2011a, 2011b).

Életünk minősége nagyban függ a magunkhoz és másokhoz fűződő viszonyunktól és a környezetünkkel való kapcsolattól. Az otthonról hozott tudás, az észrevétlen, rejtett ismeret elsajátítás, a tanítás nélküli tanulás felnőtt tudásunk nagy részét képezi, melynek jelentős hányadát az intézményesített tanulási színtereken kívül szerezzük meg. A kutatás célja annak bemutatása, hogy miként alakulnak három generáció (gyerek, szülő, nagyszülő) sportolási preferenciái, és ez hogyan befolyásolja a sporthoz való attitűdjüket. Illetve emellett cél volt feltárni, hogy hogyan befolyásolja a szülő-nagyszülő sportolási mintázata a gyerekek sportolási mintázatát, illetve mely további referenciaszemélyek hatnak a vizsgált korosztályra.

Minta és módszer

10–14 éves gyermekek, szülők és nagyszülők életmódját, értékrendjét, életvitelük jellemző vonásait, testedzéshez való viszonyát, az értékközvetítés és a nevelési tényezők befolyásoló hatásait, társas kapcsolataikat és jellemzőit kérdőíves módszerrel vizsgáltam. A 10–14 éves korosztály számára 26 nyílt, zárt és félzárt kérdésből álló kérdőívet állítottam össze. A kérdések közül az értékrendre vonatkozókat Bognár (2007) kutatásából adaptáltam, ezzel lehetőséget biztosítottam arra, hogy a kapott eredményeket más kutatási adatokkal összehasonlíthassam. A szülők kérdőíve 33, a nagyszülőké pedig 36 darab nyílt, zárt és félzárt kérdést tartalmazott.

Az alapsokaságot az Észak-magyarországi régióban élő 10–14 éves gyermekek, azok szülei és nagyszülei adták. A mintába kvótás mintavétel alkalmazásával kerültek a kiválasztott diákok; a vizsgálat nem, életkor és az iskola településtípusa vonatkozásában reprezentatív. A rétegek kialakítása után az egyes csoportokon belül egyszerű véletlen kiválasztást hajtottam végre az egyes rétegek nagyságával arányosan. Az általános iskolás diákok megkérdezéséhez szülői engedélyként beleegyező nyilatkozatot kértem, amiben a kiválasztott iskolák pedagógusai segítettek. A gyermekek kérdőívének kitöltése az iskolában zajlott, szóbeli magyarázat kíséretében, a szülők, nagyszülők a kérdőíveket otthonukban töltötték ki, a kitöltés részleteiről tájékoztató levélben informáltam őket.

A válaszadók köréből 2036 darab ($4 * 509$) értékelhető kérdőívet kaptam vissza. A gyermekek kitöltött kérdőívét vettem alapul, így 509 család 2036 kérdőíve került kiértékelésre az SPSS program segítségével. Az adatelemzéseknél egy- és többváltozós eljárásokat alkalmaztam. Az alapstatisztika leírásához és bemutatásához százalékos megoszlásokat, átlagokat, mediánt és módooszt és néhány esetben szórás elemzést használtam. Alacsony mérési szintű változók esetében a többváltozós eljárásoknál az összefüggések erősségének vizsgálatához Pearson-féle khi-négyzet próbát alkalmaztam. A bemutatott kérdéseknél az elemszám az 509 gyermek és szülei válaszaiból, valamint a mintában szereplő sportoló gyermekek ($N = 399$) és sportoló szülők ($N = 184, 182$) köréből került ki.

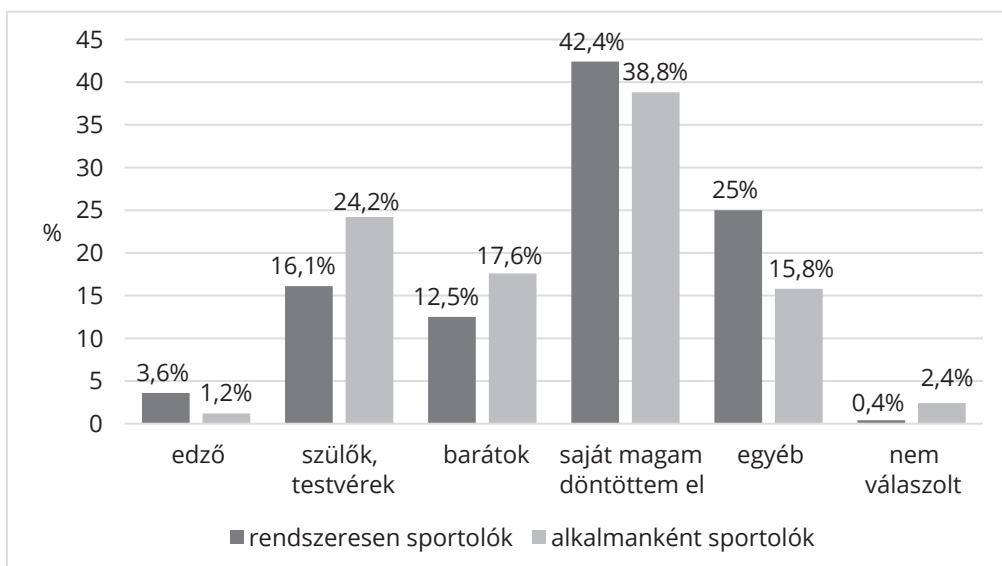
Rendszeresen sportolónak tekintettem azokat a 10–14 éves gyerekeket és felnőtteket, akik hetente minimálisan háromszor, alkalmanként legalább 45 percen keresztül végeznek sporttevékenységet (iskolásoknál a testnevelésórán kívül), alkalmanként sportolónak neveztem azokat a személyeket, akik hetente egyszer-kétszer vagy kéthetente végeznek testedzést. Nem sportolónak tekintettem azokat, akik a fentebbi kategóriáknál ritkábban vagy egyáltalán nem sportolnak. Az idősebb generációnál a fizikai aktivitás egy alkalommal történő értelmezésénél a 30 perces alsó határértéket vettem alapul. Ennek tükrében 229 fő rendszeresen, 170 alkalmanként és 110 nem sportoló gyermeket találtam. Az anyák közül inaktív-nem sportoló 311 fő, alkalmanként végez testedzést 121 fő, és csupán 51 fő, aki hetente legalább három alkalommal sportol. 26 fő nem nyilatkozott a kérdésről. Az apák közül 264 fő nem sportol, 101 fő alkalmanként mozog, és 73 fő rendszeresen végez sporttevékenységet. 71 fő nem nyilatkozott

a sportolási státuszáról. A megkérdezett nagyszülők közül 289 fő nem végez semmilyen testedzést, 87 fő alkalmanként sportol, 86 fő pedig rendszeresen. 47 fő nem nyilatkozott a sportolás gyakoriságáról.

Eredmények

A társas befolyás megjelenése a gyermek sportágválasztásában

A rendszeresen (42,4%) és alkalmanként sportoló (38,8%) gyerekek válaszaiból kiténik, hogy a belső indíttatás igen fontos a sportágválasztásnál. Hasonlóan fontos szerepet játszanak a barátok, a kortárs csoport szerepe felértékelődik ebben az életkorban, a rendszeres sportolók 12,5%-a, míg az alkalmanként testedzést végzők 17,6%-a tartotta ezt meghatározónak. Az edző hatása a rendszeresen sportolóknál dominánsabb (3,6%), míg az alkalmanként sportolóknál (1,2%) kevésbé. Az egyéb kategóriában híres sportolókat, példaképeket soroltak fel a gyerekek (25% és 15,8%), ez a média befolyásoló szerepének tudható be. Ezzel szemben a szülők, testvérek befolyásoló szerepe az alkalmanként sportolóknál jelentősen erőteljesebb hatással bír (24,2%), mint a rendszeresen sportolóknál, ahol ez 16,1% (1. ábra).

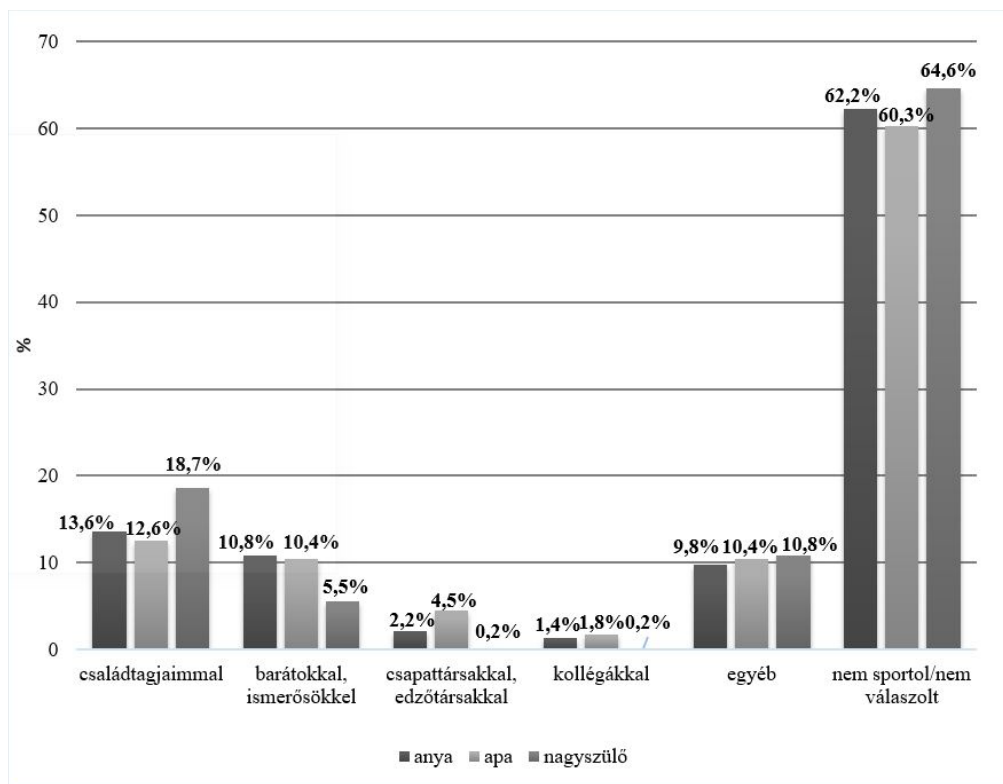


1. ábra: A társas befolyás megjelenése a gyermek sportágválasztásában (rendszeresen és alkalmanként sportolók) (%) (N = 229 rendszeresen sportoló, N = 170 alkalmanként sportoló)

Sportolási szokások

A sportoló gyerekek (51%) legszívesebben családtagokkal (testvér, szülő, nagyszülő) végeznek sporttevékenységet, a barátokkal, sporttársakkal 28,8%, egyedül

4%, az egyéb kategóriát jelölte meg a válaszadók 2,8%-a, osztálytársakkal pedig 1,8%, nem válaszolt a feltett kérdésre 11,5% (2. ábra).



2. ábra: Kivel sportol, kivel végez fizikai aktivitást a leggyakrabban? – sportoló és nem sportoló gyerekek szülei és nagyszülei (%) (anya N = 509, apa N = 509, nagyszülő N = 509)

A rendszeresen és alkalmanként sportoló édesanyák leggyakrabban (13,6%) a családtagjaikkal és a barátaikkal (10,8%) végeznek fizikai aktivitást, 9,8% választotta az egyéb kategóriát, melyben az „egyedül sportolok”, a „kutyám az állandó edzőtársam” kategóriák jelentek még meg, míg sporttársakkal 2,2% és a kollégákkal 1,4% végez testedzést. A rendszeresen vagy alkalmanként sportoló édesapák szintén leginkább a családtagokkal sportolnak együtt (12,6%), illetve a barátokkal (10,4%), az egyéb kategóriát 10,4% jelölte meg, ahol az egyedül végzett sportolás, illetve a kutyával végzett közös testedzés volt a leggyakoribb válasz, a sporttársakat 4,5%, míg a kollégákat 1,8% jelölte meg. A nagyszülőknél is a családtagokkal végzett közös fizikai aktivitás a leggyakoribb (18,7%), az egyéb kategóriát 10,8% jelölte meg, ahol az egyedül végzett sportolás, illetve a kutyával végzett közös testedzés mellett a gyógytornász mint segítőt is megjelent a válaszok között. A barátokkal mozog 5,5%, a sporttársakkal 0,2% és a volt vagy jelenlegi kollégákkal 0,2% (2. ábra).

Családtaggal közösen végzett sporttevékenységek

Arra a kérdésre, hogy kikkel szokott a szülő a családtagok közül sportolni, az anyák és az apák vonatkozásában hasonló válaszok születtek. Csak a gyerekével/gyermekeivel sportol a családból az anyák 18,5%-a és az apák 19%-a. A gyerekekkel és az élettárssal, házastárssal végzett közös testedzés az anyák 14,9%-ára, míg az apák 15,7%-ára jellemző. Inkább a tágabb családi körből választ sporttársat az anyák 2,4%-a és az apák 1,4%-a (3. ábra).

A nagyszülők a családtagok közül leginkább az unokával, unokákkal végzett közös sporttevékenységet, fizikai aktivitást preferálják (8,4%), a gyermekekkel 1% mozog együtt, három generáció közös sportolását 8,1% jelölte meg, a tágabb családi körből választ partnert 3,5%.

A sportolási szokások összefüggései a nem, az alkalmanként és a rendszeresen sportoló gyermekek szüleinek és nagyszüleinek vonatkozásában

A nem vagy alkalmanként sportoló gyerekek szüleinek sportolási szokásait vizsgálva arra az eredményre jutottam, hogy az édesapák 87,3%-a sem sportol rendszeresen, csupán 12,7%-uk sportol. A rendszeresen sportoló gyerekeket vizsgálva megállapítható, hogy az édesapák 22,7%-a is sportol, és 77,5%-uk nem sportol, mely szignifikáns eltérést mutat ($\chi^2 = 7,519$, $Df = 1$, $p = 0,004$).

A gyermekek és az édesanyák sportolási mintázatait összevetve részben hasonló eredményeket kaptam. A nem sportoló tanulók anyukái közül 91,9% nem végez fizikai aktivitást, csak 8,1%-uk mozog rendszeresen. A sportoló gyerekek anyukái között nagyobb arányban vannak fizikailag aktívák, a válaszadók 17%-a végez rendszeresen testedzést, míg 83%-uk inaktív. A sportoló szülő gyermeke tehát nagyobb valószínűséggel sportol, az eredmények alapján ebben szignifikáns összefüggés mutatható ki ($\chi^2 = 9,101$, $Df = 1$, $p = 0,002$).

Kutatásom további fontos eredménye, hogy a rendszeresen sportoló gyerekek nagyszüleinek 44,2%-a sportol heti 3 vagy több alkalommal, míg a nem sportoló gyerekeknek a nagyszülei között 10,6% a rendszeresen fizikai aktivitást végző (χ^2 próba = 17,7, $Df = 4$, $p = 0,001$).

A testedzés fontosságának megítélése a sportoló és nem sportoló szülők vonatkozásában

A rendszeresen sportoló anyák 96,5%-a, az alkalmanként sportoló anyák 98,4%-a véli fontosnak a testedzést a gyermekei vagy valamelyik családtagja számára, mely mind a két csoportban igen magas érték, és jelzi a sportoló anyák értékrendjét, melyben a sport és a rendszeres fizikai aktivitás magasan preferált. A nem sportoló anyáknak csupán 86,9%-a véli a testedzést fontosnak. A rendszeresen sportoló és az alkalmanként sportoló anyák inkább fontosabbnak ítélik meg a testedzést, mint a nem sportoló anyák, az eredményekben szignifikáns különbség jelenik meg ($\chi^2 = 16,7$, $Df = 2$, $p = 0,000$).

A rendszeresen sportoló apák 100%-a, az alkalmanként sportoló apák 95,1%-a nyilatkozott úgy, hogy fontosnak véli a rendszeres testmozgást a családtagjai számára. A nem sportoló apák csupán 82,6%-a tartja fontosnak a rendszeres

testmozgást a családjában. Az összefüggés-vizsgálat igazolta, hogy a rendszeresen vagy alkalmanként sportoló apák értékrendjében prioritásként jelenik meg a testedzés (azaz fontosabbnak tartják), mint a nem sportoló apák esetében ($\chi^2 = 22,7$, $Df = 2$, $p = 0,000$) (1. táblázat).

Mennyire tartja fontosnak a testedzést az anya (N = 487)	AZ ANYA SPORTOLÁSÁNAK GYAKORISÁGA						N		p
	rendszeresen sportol		alkalmanként sportol		nem sportol				
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
igen, valamennyi családtag számára és a gyerekek számára is	55	96,5	123	98,4	265	86,9	443	91	0,000
nem tartja fontosnak	2	3,5	2	1,6	40	13,1	44	9	
Összesen:	57	100	125	100	305	100	487	100	
Mennyire tartja fontosnak a testedzést az apa (N = 435)	AZ APA SPORTOLÁSÁNAK GYAKORISÁGA						N		p
	rendszeresen sportol		alkalmanként sportol		nem sportol				
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
igen, valamennyi családtag számára és a gyerekek számára is	74	100	97	95,1	214	82,6	385	88,5	0,000
nem tartja fontosnak	0	0	5	4,9	45	17,4	50	11,5	
Összesen:	74	100	102	100	259	100	435	100	

1. táblázat: A testedzés fontosságának megítélése a rendszeresen, alkalmanként és nem sportoló anyák és apák körében (fő/%). Forrás: saját szerkesztés.

Megbeszélés, következtetés

A negatív változások ellenére a társadalom legkisebb közössége még mindig alapvető szerepet játszik a szokások, az életvitel és az értékrend kialakításában. A családban tapasztalt viselkedési, fogyasztási, életvezetési szokások döntően befolyásolják az ott nevelkedő gyermekek érzékenységét, világhoz való hozzáállását, értékítéletét. A családnak többféle pszichés és fizikai egészséget védő szerepe is van a fiatalok egészség-magatartásában.

Wold és Hendry (1998) kutatásaiban megerősítést nyert, hogy a pozitív minta kialakításának elsődleges felelőse a család, mely az elsődleges szocializációs színtér, a szociális státusz generációk közötti reprodukciója a szülők fizikai aktivitásán keresztül határozza meg gyermekeik aktivitásának szintjét. A Kanadai Fitness és Életstílus Kutatóintézet (2000) kutatói hasonló eredményekre jutottak, miszerint a gyermek sportolására ösztönzően hat a családtagok sportaktivitása. Nagyobb valószínűséggel végeznek rendszeres fizikai aktivitást azok a gyerekek, akiknek a szülei vagy testvérei sportolnak, illetve a szülei aktívan segítik, biztatják, bátorítják őket a sportolásra. Más kutatások, például Greendorfer és Ewing (1981) azt bizonyították, hogy az azonos nemű gyermeknél számít a szülői bátorítás, példamutatás. A kapott kutatási eredményeket tekintve megállapítható, hogy az általam végzett vizsgálatban is a család játszik elsődleges szerepet a mintakövetés, példaadás vonatkozásában. A szülők sportolási szokásai kapcsán megállapítható, hogy sok esetben a családdal történő közös sportolást választják, mely egyben jó lehetőség az együtt töltött idő növelésére, a szocializációra és az érték közvetítésre. A nagyszülők szívesen sportolnak együtt az unokákkal, ezt preferálják leginkább. Amennyiben egészségi állapotuk nem engedi a közös sportolást, akkor is támogatják az unokák sporttevékenységét, elsősorban edzslátogatással, edzésre történő kísérettel.

A példamutatás az élet minden területén fontos, így természetesen az egészséges életvezetési szokások, a testedzéshez történő hozzáállás kérdésében is. Eredményeim is ezt tükrözik, az apa sportolási mintázata befolyásolja a gyerek sportolási mintázatát.

Kutatásomból kitűnik, hogy a támogató nagyszülői viselkedés az aktivitás és az aktivizálás talaja lehet; amennyiben az idős generáció tagja már nem sportol, akkor a régi emlékek, a családi közös sporttevékenységek felelevenítése vagy az unoka edzésre, versenyre kísérése is támogatóan hat a gyermekre. A közösen végzett szabadidős tevékenységek – túrázás, kerékpározás, úszás – pedig felejthetetlen élményt nyújtanak mindkét generáció számára, amely nemcsak a test karbantartására, hanem a lélek formálására is szolgál (Boda et al., 2015; Juhász et al., 2015; Müller, 2017).

A rendszeresen és alkalmanként sportoló gyerekek sportolási szokásait leginkább befolyásoló tényezők és személyek a szülők, a testvér és a nagyszülők mellett a belső indíttatás, a barátok, a kortárs csoport és a média. Kovács (2009) kutatásában arra a következtetésre jutott, hogy a szülői háttér, a családi otthon semmivel sem pótolható módon határozza meg egy-egy ember sorsát, életét. A kutatásom igazolta azt, hogy a családtagokkal végzett közös sportolás

domináns befolyásoló tényező a 10–14 éves korosztály sportolási szokásainak alakulásában. Vagyis a szülők értékközvetítő szerepe meghatározónak bizonyult az iskolások mozgásalapú életmódelemeinek kialakításában. A 2016-os Magyar Ifjúság Kutatás (Bauer et al., 2017) eredményei szerint minden tizedik válaszadó számára a szülei javasolták a mozgást, ami az általam vizsgált fiatalabb mintával összevetve hasonló eredményként értékelhető.

Ennek tükrében tehát fontosnak tartjuk azokat a támogató programokat, pályázatokat, melyek a lakosságnak ingyenesen biztosítják az egészségfejlesztést, amelyekben a rendszeres testedzés megjelenik, és a szemléletformáló programok által az értékközvetítés is létrejön. A családok aktivitását különböző közösségi programokkal, ismeretterjesztő kampányokkal, intervenciók programokkal lehetne növelni. Az elsődleges (család) és a másodlagos (köznevelési intézmények) szocializációs színterek összekapcsolásával megvalósuló stratégiák, akciótervek és programsorozatok, füzérrendezvények kidolgozásának alapján javasolt a népegészségügyi, egészségfejlesztési programok megvalósítása. Kiemelten fontos a saját élményű tapasztalatok szerzése és a pozitív élményeken keresztül az aktivitási szint növelése.

A problémák és a célcsoportok még alaposabb megismeréséhez szükséges lenne további kutatásokat folytatni. Kutatási lehetőségek rejlenek a hátrányos helyzetűek, illetve az idősebb generációk életmódjának, szabadidő-eltöltési szokásainak, egészséges életmódjának, sportolási aktivitásának vizsgálatában és alaposabb megismerésében.

Felhasznált szakirodalom

- Baker Elizabeth, Brennan Laura, Brownson Ross, Hausemann Robyn (2000): Measuring the determinants of physical activity in community: current and future direction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 pp. 146-158. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.11082798>
- Bauer Béla, Pillók P Péter, Ruff Tamás, Szabó Andrea, Szanyi Eleonóra, Székely Levente (2017): Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft., Társadalomkutató Kft., Budapest, 52 p. (ISBN: 9789631279658)
- Berkes István (2004): *Mozgás és egészség. Civilizáció és egészség.* (Szerk. Bácsy Ernő, Mikola István), MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 316. p. (ISBN: 0509000825359)
- Bíróné Nagy Edit (2004): *Sportpedagógia.* Dialóg Campus Kiadó, 316 p. (ISBN: 9789639310971)
- Boda Eszter, Honfi László, Bíró Melinda, Révész László, Müller Anetta (2015): A szabadidő eltöltésének és a rekreációs tevékenységek vizsgálata egri lakosok körében In: *Acta Academiae Agriensis Nova Series Tom. Sectio Sport* 42. kötet pp. 49-62.
- Bognár József (2007): Felnőttek érték- és tevékenységrendszere kor és iskolai végzettség tekintetében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 8. évf.. 3. sz. 15. p.

- Borbély Attila, Müller Anetta (2008): A testi-lelki harmónia összefüggései és módszertana. Valóság-Térkép-6. PEM tanulmányok (Kiadja: a Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Bp. szerkeszti: dr. Koncz István) 211. p. 2008.
- Buckworth Janet, Dishman Rod (1999): Determinants of physical activity: research to application. In Rippe, J. M. (ed.): Lifestyle Medicine. Boston (MA), Blackwell Science Inc, pp. 1016-1027.
- Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute (2000): The research File -Understanding youth Physical Activity, 00- 05, <http://www.cflri.ca/document/00-05-understanding-youth-physical-activity> (letöltve: 2017. 10. 01.)
- Czeglédi László (2018): Digital collections in physical education (PE). In: Sport science in motion: proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie. Szerk. Jaromír Šimonek, Beáta Dobay. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2018. pp. 244-251. (ISBN: 978-80-8122-245-0)
- Csepeli György (2014): Szociálpszichológia mindenkiben. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály, Larson Reed (1984): Being Adolescent. Conflict and Growth in the Teenage Years. Basic Books, New York.
- Fügedi Balázs, Capel Susan, Dancs Henriette, Bognár József (2016): Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: meeting the new curricular expectations. Journal of Human Sport and Exercise 11:(1), 1-18. <https://doi.org/10.14198/jhse.2016.111.01>
- Greendorfer Susan, Ewing Martha (1981): Race and gender differences in children's socialization into sport, Research Quarterly for Exercise and Sport, Volume. 52. Issue. 3. pp. 301-310. <https://doi.org/10.1080/02701367.1981.10607877>
- Humpel Nancy, Owen Neville, Leslie Eva (2002): Environmental factors associated with adult's participation in physical activity: a review. American Journal of Preventive Medicine, 22: pp. 188-199. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(01\)00426-3](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(01)00426-3)
- Juhász Imre, Kopkáné Plachy Judit, Kiszela Kinga, Bíró Melinda, Müller Anetta, Révész László (2015): Időskorúak rekreációs fizikai aktivitásának hatása a kardiorespiratorikus rendszerre. Magyar Sporttudományi Szemle 16:(63) pp. 4-8.
- Keresztes Noémi, Pluhár Zsuzsanna, Pikó Bettina (2005): Társas hatások szerepe a serdülők fizikai aktivitási magatartásában. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, Volume 6., Issue 1., pp. 35-51. <https://doi.org/10.1556/Mental.6.2005.1.3>
- Kulcsár Zsuzsanna (2002): Egészségpszichológia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 271 p. (ISBN: 9634635415)
- Langlie Jean (1977): Social networks, health beliefs and preventive health behavior. Journal of Health and Social Behavior, 28: pp. 244-260. <https://doi.org/10.2307/2136352>

- Mikola István (2004): Az egészség, mint a jóléti állam alapköve. Civilizáció és egészség (Szerk. Bácsy E. - Mikola István) MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 316. p. (ISBN: 0509000825359)
- Monspart Sarolta (1999): Szabadidős testedzés 1998-ban. Egészségnevelés. 40. évf. 3. sz. 71. p.
- Mosonyi Attila, Könyves Erika, Fodor Ibolya, Müller Anetta (2013): Leisure activities and travel habits of College students in the light of a survey. In: Abstract. Vol.7.num.1.2013. 53-57.p. <https://doi.org/10.19041/APSTRACT/2013/1/10>
- Müller Anetta, Könyves Erika, Kristonné Bakos Magdolna, Széles-Kovács Gyula, Seres János (2011b): Főiskolai hallgatók rekreációs tevékenységei és utazási szokásai. In: Acta Academiae Agriensis Nova Series Tom-Sectio Sport 38. kötet. pp. 25-37.
- Müller Anetta, Széles-Kovács Gyula, Seres János, Kristonné Bakos Magdolna (2011a): Főiskolai hallgatók rekreációs tevékenységei. In: Rekreáció. 1. évf. 3.sz. pp. 31-34. <https://doi.org/10.21486/recreation.2011.1.4.3>
- Müller Anetta (2017): Role of the outdoor sports in the hungarian every-day P.E, recreation and tourism. SLOVAK JOURNAL OF SPORT SCIENCE 2:(2) pp. on-line.
- Pampel Fred, Aguilar Jade (2008): Changes in youth smoking, 1976-2002. A time-series analysis. Youth & Society, Volume 39. Issue 4. pp. 453-480. <https://doi.org/10.1177/0044118X07308070>
- Pikó Bettina (2002b): Egészségtudatosság serdülőkorban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2002a): Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében. Osiris Kiadó, Budapest, 267. p. (ISBN:9633893542)
- Szabó Andrea, Bauer Béla (2009): Ifjúság 2008 gyorsjelentés. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, 135. p.
- Székely Levente (2013): Magyar ifjúság 2012. Kutatópont. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó.
- Unger Jennifer, Ritt-Olson Anamara, Teran Lorena, Huang Terry, Hoffman Beth, Palmer Paula (2002): Cultural values and substance use in a multiethnic sample of California adolescents. Addiction Research & Theory, Volume 10. Issue 3. pp. 257-280. <https://doi.org/10.1080/16066350211869>
- Wold Bente, Hendry Leo (1998): Social and environmental factors associated with physical activity in young people. Young and Active? Young People and and Health-enhancing Physical Activity: Evidence and Implications. Edited by Biddle, S. J. H. - Cavill, N. - Sallis, J. F. Health Education Authority, London, pp. 119-132.

Levelező szerző:
Herpainé Lakó Judit
lako.judit@uni-eszterhazy.hu

VARGA ATTILA, KARSAI ISTVÁN, RÉVÉSZ LÁSZLÓ

A CAS-KÉRDŐÍV (SZÁMÍTÓGÉP ATTITŰD SKÁLA) ALKALMAZHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA HAZAI TESTNEVELŐ TANÁROK MINTÁJÁN

EXAMINATION OF THE APPLICABILITY OF THE CAS QUESTIONNAIRE (COMPUTER ATTITUDE SCALE) ON THE SAMPLE OF HUNGARIAN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet

Absztrakt

A digitális eszközök oktatásban történő eredményes alkalmazásához többek között szükség van a pedagógusok pozitív személyes viszonyulására, beállítódására is. Az oktatás területén számos olyan mérőeszköz ismert, amely a tanárok IKT-eszközök használatához kapcsolódó attitűdjét méri. Ezzel szemben nagyon kevés nemzetközi vizsgálatot találunk, amely a testnevelő tanárokat helyezi a kutatás középpontjába. Jelen tanulmány célja a Számítógép Attitűd Skála (CAS) magyar nyelvű változatának, hazai testnevelő tanárok mintáján történő adaptálása volt (CAS-H). Keresztmetszeti, kérdőíves vizsgálatunkat egy 200 fős kényelmi mintán (62 férfi és 138 nő, átlagéletkor = 45,12 év; SD = 10,76 év) végeztük el. Eredményeink szerint a CAS-H 3-faktoros modell itemei az elrendeződés alapján logikai összetartozást mutattak. A CAS-H F1 a számítógép-használathoz fűződő szorongás, a CAS-H F2 a számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek és a CAS-H F3 a számítógép, mint a változás elősegítője nevet kapta. A CAS-H belső konzisztenciája megfelelőnek bizonyult (Cronbach- α = 0,536-0,808), a faktorok között közepes korrelációs értékeket találtunk (r = 0,29-0,59). A CAS-H-kérdőív jelenleg alkalmas a tanárok IKT-attitűdjeinek vizsgálatára, azonban a kérdőív továbbfejlesztését indokoltnak tartjuk, hogy a teljes validálási követelményrendszernek megfelelő legyen.

Kulcsszavak: IKT, attitűd, testnevelő tanár, CAS-kérdőív, adaptálás

Abstract

The effective use of digital tools in education requires, among other things, a positive personal attitude on the part of teachers. In the field of education, a number of measurement instruments are known to measure teachers' attitudes towards the use of ICT tools. In contrast, we find very few international studies that put physical education teachers at the center of research. The aim of the present study was to adapt the Hungarian version of the Computer Attitude Scale (CAS) to the sample of Hungarian physical education teachers (CAS-H). Our cross-sectional study included 200 teachers (62 men and 138 women, mean age = 45.12 years; SD = 10.76 years). According to our results, the items of the CAS-H 3-factor model showed a logical coherence based on their arrangement. CAS-H F1 is named for anxiety about computer use, CAS-H F2 for beliefs about the value of a computer, and CAS-H F3 for a computer as a facilitator of change. The internal consistency of CAS-H was found to be adequate (Cronbach- α = 0.536–0.808). Medium correlation values were found between the factors (r = 0,29–0,59). The CAS-H questionnaire is currently suitable for examining teachers' ICT attitudes, however, we consider it necessary to further develop the questionnaire in order to meet the full validation requirements.

Keywords: ICT, attitude, physical education teacher, Computer Attitude Scale Questionnaire, adaptation

Bevezetés

Napjainkra már a világ számos országában felismerték a digitális technológiák oktatásban történő felhasználásának szükségességét, és jelentős erőforrásokat biztosítanak ezekre a célokra (pl. Szingapúr, skandináv országok, Észtország). Ennek következtében az információs és kommunikációs technológiák (továbbiakban IKT) használata ösztönzően hat az oktatás területén bekövetkező változásokra és újításokra (Varga és mtsai., 2019). A nemzetközi kutatások ugyanakkor rávilágítottak arra is, hogy külső és belső tényezők egyaránt akadályai lehetnek a sikeres iskolai integrációnak (Ertmer és Ottenbreit-Leftwich, 2010; Buabeng, 2012; Lorenz és mtsai., 2015). Külső tényezőként említhető többek közt a technológia-alapú infrastruktúra megléte (számítógépekhez, internethez vagy speciális szoftverekhez való hozzáférés), az időalapú korlátok (nem áll rendelkezésre elegendő idő a digitális eszközökkel történő oktatásra), vagy a technikai, illetve a pedagógiai támogatás hiánya (BECTA, 2004; Chen, 2008; Eickelmann, 2011; Pelgrum, 2008; Petko, 2012). A belső tényezők már személyes szinten jelennek meg, melyek az egyes pedagógusokhoz köthetők. Ezek a tényezők a tanárok iskolai végzettsége, életkora, neme, számítógéppel kapcsolatos oktatási célú tapasztalataik (kompetenciáik) és a számítógépek használatához kötődő attitűd, melyek szintén befolyásolhatják a technológia tanórai alkalmazását. A kétféle (külső és

belső) tényező szorosan összefügg egymással és az IKT-használat szintjével (Tezci, 2011). A külső tényezők vagy akadályok könnyebben megváltoztathatók (további források odaítélésével az iskolák számára, megfelelő számú számítógéppel és szoftverrel, a programokkal való ellátottság növelésével, számítástechnikai képesséssel a tanárok számára stb.), ezzel szemben a belső tényezők – különösen erős érzelmi attitűdök – valószínűleg idővel tartósak maradnak (Snyder és De Bono, 1989; Maio és Olson, 1995).

A tanárok IKT-használati attitűdjét mérő skálák

Az oktatási folyamat számos szereplője közül az egyik kulcsszereplőként magát a pedagógust azonosíthatjuk (Polónyi és Timár, 2006, Barber és Mourshed, 2007). Egyes szerzők (Davis és mtsai., 2013; Donnelly és mtsai., 2011) a tanárokat az IKT eszközök tanórai implementációja „kulcsfajainak” („keystones species”) nevezik, utalva a folyamatban játszott kiemelkedő szerepükre. A tanárok felől vizsgálva az egyik alapvető kérdés az érintetteknek a technológia alkalmazásához való hozzáállása, elfogadása, attitűdje (Sedoyeka, 2012). Az oktatási környezetben történő technológiahasználatot ugyanis nagymértékben befolyásolja a tanárok viszonyulása a technológia használatához (Albirini, 2006; Baylor és Ritchie, 2002). Az attitűd fogalmát több társadalomtudományi tudományág (pszichológia, pedagógia, szociológia) értelmezi, alkalmazza saját tudományterületi nézőpontja szerint. „Az attitűd olyan kognitív reprezentáció, amely összegzi az egyén értékeléseit egy adott személlyel, csoporttal, dologgal vagy tettel kapcsolatban, vagyis értékelő viszonyulást tartalmazó tartós beállítódás” (Domonkosi, 2006. 38. o). A technológia vonatkozásában az attitűd utalhat az ember érzéseire, a technológiával kapcsolatos tetszéseire és nemtetszésére (Tuncer, 2012; Joyce és Kirakowski, 2013).

A nemzetközi szakirodalomban számos kutatást találunk, amely a tanároknak a digitális technológia használatához fűződő attitűdjét vizsgálja. Nehezíti a helyzetet, hogy az attitűd mérésére a különböző kutatók által létrehozott mérőeszközök nem egységesek. Az attitűd mint absztrakt fogalom jelentéstartalmának meghatározása (konceptualizálása) is eltérő a tudományos munkák tekintetében. A különböző attitűddefiníciókat vizsgálva elmondhatjuk, hogy azok három, egymástól jól elkülöníthető tengely mentén helyezkednek el. (1) Az affektív, azaz érzelmi viszonyulásnak meghatározó szerepe van az attitűd kialakulásában. (2) A kognitív tengelynek, a vélekedéseknek másodlagos szerep jut az attitűd megjelenése során, amely hiedelmeket, tudást jelölhet. (3) A viselkedési szándék pedig arra a szándéokra utal, hogy valamivel kapcsolatban bizonyos módon cselekedjünk (Forgács, 2017). Njiku és mtsai. (2019) kutatásukban 11 különböző, a tanárok IKT-használati attitűdjét vizsgáló tanulmányt elemeztek (1. táblázat). Kizárólag olyan tanulmányokat emeltek be vizsgálatukba, amelyekben a szerzők valamilyen attitűdskálát használtak mérőeszközként. Munkájukban a kiválasztott skálák főkomponenseit vizsgálták, melyeket affektív, kognitív és konatív összetevők alkottak. Az áttekintett tanulmányok azt mutatják, hogy a kutatók eltérően értelmezik a tanárok technológiai integrációval kapcsolatos vélekedéseit. A szerzők kiemelték, hogy az öröm (elégedettség), a magabiztosság,

a szorongás és a tanárok technológiai integrációval kapcsolatos nézetei voltak a leggyakrabban használt attitűdelemei a különböző skáláknak.

Szerzők	Affektív	Kognitív	Konatív
Agyei és Voogt (2010)	+	+	+
Bamigboye és mtsai. (2013)	+	+	+
Chou (1997)	+	+	+
Christensen és Knezek (2009)	+	+	+
Christensen (2002)	+	+	+
Hernández-Ramos és mtsai. (2014)			+
Hong és Koh (2002)	+	+	+
Hsiao (2011)	+	+	+
Kisanga és Ireson (2016)	+		+
Lokken és mtsai. (2003)	+	+	+
Yavuz (2005)	+		+

1. táblázat. A tanároknak a digitális technológia használatához kapcsolódó attitűdskálái és főkomponenseik Njiku és mtsai. (2019) alapján.

A testnevelő tanárok IKT-használati attitűdjét mérő skálák

A testnevelő tanárok IKT alkalmazásához fűződő attitűdjének vizsgálata csupán néhány nemzetközi kutatásban szerepel. Jelen tanulmányunkban azokat a vizsgálatokat mutatjuk be, amelyek validált mérőeszkővel rendelkező konstruktumokat tartalmaznak. Kretschmann (2015) a Research Program "Subjective Theories" (RPST) mérőeszköz segítségével vizsgálta a testnevelők IKT-eszközhasználattal kapcsolatos attitűdjét, nézeteit. Tanulmányában kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazása szerepel. A válaszadók 8 különböző kategóriába sorolt kérdéscsoport mentén jeleníthették meg véleményüket. Az állításokat egy 5-fokozatú Likert-skála mentén fogalmazták meg (5 = teljes mértékben egyetért, 1 = egyáltalán nem ért egyet). Az RPST-mérőeszköz középpontba helyezi az egyén reflektív képességeit saját cselekedeteinek magyarázatára és viselkedésére vonatkoztatva.

A vizsgálat kutatási módszereit felhasználva és részben átalakítva Tou és mtsai.(2020) a Physical Education Teachers' Subjective Theories Questionnaire (PETSTQ) kérdőív segítségével mérték a testnevelő tanárok IKT-használati attitűdjét. A PETSTQ-modell illeszkedési mutatóit az egyes alskálák tekintetében egyedileg vizsgálták meg, az alacsony kommunalitású és alacsony faktorsúlyt adó itemeket azonosították és elhagyták. Kutatásuk során így 6 különböző kategóriát vizsgálva magyarázták a testnevelő tanárok IKT-attitűdjét. A hazai szakirodalomban nem találunk olyan kutatást, amely a gyakorló testnevelő tanárok IKT-használati attitűdjét vizsgálja, ezért lényeges a terület hazai eredményeken alapuló kutatása és vizsgálati eredményeinek bemutatása.

A vizsgálat célja

Vizsgálatunk célja a Papanastasiou és Angeli (2008) által kidolgozott SFA-T3 (Survey of Factors Affecting Teachers Teaching with Technology) -mérőeszközből Goktas (2012) által részben átvett és továbbfejlesztett CAS (Computer Attitude Scale) magyar nyelvűre történő adaptálása volt. Tudomásunk szerint a CAS magyar nyelvű adaptálása napjainkig nem történt meg. Munkánkkal szeretnénk hozzájárulni ahhoz, hogy a terület egy alkalmas mérőeszközzel tudományos igényességgel vizsgálhatóvá váljon.

Módszerek

Kutatásba bevont résztvevők

Az online kérdőíves vizsgálatunkban hazai alap-és középfokú oktatási intézményekben dolgozó, testnevelést tanító pedagógusok vettek részt (N= 200 fő, 138 fő nő [69 %], illetve 62 fő férfi [31 %]). A vizsgálatban részt vevők átlagéletkora 45,12 év (SD = 10,76 év; terjedelem: 23–67 év), a tanítási éveiknek a száma 20,78 (SD = 12,15) év volt.

Mérőeszköz

A Papanastasiou és Angeli (2008) által kidolgozott SFA-T3-mérőeszközből Goktas (2012) által módosított és továbbfejlesztett CAS egy 14 itemből álló kérdőív. Az eredeti verzióban négyfokú Likert-skálát alkalmaztak az egyáltalán nem értek egyet (1) és a teljes mértékben egyetértek (4) végpontok között. A CAS a tanárok számára a számítógép és az internet oktatási célú felhasználásával kapcsolatos hiedelmeit, viszonyulását méri. A Goktas (2012) által továbbfejlesztett CAS két olyan faktort tárt fel, amelyek a teljes variancia 56,94%-át magyarázzák. Az első faktor (F1) a variancia 30,96%-át, a második faktor (F2) a variancia 25,98%-át magyarázza. A CAS belső konzisztenciája mindkét faktor esetében megfelelőnek bizonyult (F1: $\alpha = 0,92$, illetve F2: $\alpha = 0,92$). Jelen kutatásunkban felhasználásra került eredeti kérdőív (CAS) validálása a faktoranalízis szintjén valósult meg, további

elemzéseket nem végeztek a skála megalkotói. Az általunk lefolytatott vizsgálat keretében létre kívántuk hozni a CAS magyar nyelvű változatát, a CAS-H-t, illetve a kapott adatok alapján a faktorstruktúra pszichometriai elemzését végeztük el.

Eljárás és adatfelvétel

A CAS-kérdőív angolról magyar nyelvre történő fordítását két független személy végezte el, majd a két változat összevetéséből és szakmai megvitatásából készült változatot egy angol szakfordító fordította vissza eredeti angol nyelvre. A minta kiválasztása kényelmi mintavételi eljárással történt. Az online kérdőívek egy részét elektronikus úton küldtük ki hazai alap- és középfokú közoktatási intézményekben dolgozó testnevelést tanító munkatársak felé szakmai lista alapján, másrészt a kérdőív linkjét szakmai alapon szerveződő közösségi oldalakon tettük közzé. Ennek alapján a mintákba olyan tanárok kerültek be, akik az internetet használják, e-mail-címmel rendelkeznek, és aktívak internetes szakmai oldalakon. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim módon történt. A kérdőív kitöltése 12-15 percet vett igénybe.

Statisztikai elemzések

A magyar nyelvű változat létrehozásához leíró statisztikát (átlag, szórás), a belső konzisztencia megállapítására Cronbach-alfa-módszerrel, a faktorabilitás megállapításához KMO-eljárással végeztünk számítást. A faktorstruktúra feltárása céljából főkomponenselemzést a Varimax rotációs módszer alkalmazásával végeztünk. A nyert adatok normalitás vizsgálatát a Kolmogorov-Smirnov-tesztel végeztük, a kialakult alszkálák közötti kapcsolatot Spearman-korrelációs számítással állapítottuk meg. Az adatok statisztikai elemzését az SPSS 23.0 programmal végeztük. Szignifikanciaszintnek a $p < 0,05$ értéket határozzuk meg.

Eredmények

A CAS-H faktorstruktúrájának feltárására főkomponenselemzést alkalmaztunk Varimax rotációs módszer segítségével. Az általunk lefolytatott kutatásban ($N = 200$ fő) nyert adatok belső konzisztenciaértéke elfogadható értéket mutatott (a teljes adatsorra vonatkozóan: $-\alpha = 0,70$), a KMO (Kaiser-Meyer Olkin)-kritérium értéke 0,782 volt, mely eredmény szintén az adataink faktorstruktúra feltárására való alkalmasságát igazolta.

Adatainkon a vizsgálatot első körben az eredeti szerző által meghatározott kétfaktoros modellnek megfelelően a faktorszámnak megfelelő beállítással futtattuk. A kétfaktoros változat alapján végzett számítás a teljes variancia 45,71%-át magyarázta. Ezt követően alkalmaztuk a statisztikai program által felkínált lehetőséget, amely alapján az adatainkban rejlő legmagasabb összvariancia-magyarázatot adó faktorstruktúra kialakítása történt meg. A számításunk alapján a 3-faktoros modell bizonyult a legalkalmasabbnak, az eredmény a teljes variancia 55,03%-át magyarázta. Az adatainkon a 3-faktoros modell

magasabb összvariancia-magyarázatot adott, mint az eredeti 2-faktoros modell, így a 2-faktoros modell további elemzését elvetettük. Továbbiakban az alacsony faktortöltéssel rendelkező itemek eltávolítása már nem emelte az összvariancia-magyarázati értéket, így minden itemet megtartottunk a CAS-H véglegesítése folyamán.

A 3-faktoros modell itemeinek elrendeződése alapján egy logikai összetartozást állapítottunk meg. A CAS-H F1 a számítógép-használathoz fűződő szorongás: $\alpha = 0,808$; a CAS-H F2: $\alpha = 0,719$ a számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek; a CAS-H F3 a számítógép mint a változás elősegítője: $\alpha = 0,536$ fogalomkörök leírására bizonyul alkalmasnak. (2. táblázat).

Az első faktor (CAS-H F1) „A számítógép-használathoz fűződő szorongás” nevet kapta. Ez a faktor a tanárok számítógéphasználathoz fűződő komfortérzetét mérte, 5 elemből áll, és a teljes variancia 27,46%-át magyarázta. A faktort a következő elemek alkották: „Elfogadhatónak tartom, hogy a számítógép tanulási eszközként is használható”, „A számítógép használata tanulás közben csökkenti számomra a stresszt”, „Ha valami elromlik a számítógépben, tudom, hogy kell helyrehozni”, „Kétségeim vannak a számítógép tanúláshoz való alkalmazásával kapcsolatban”, „Félek használni a számítógépet”.

A második faktor (CAS-H F2) a tanárok nézeteit tartalmazta, ezért „A számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek” nevet kapta, amely a teljes variancia 18,25%-át magyarázta. A faktor 7 elemből áll: „A számítógép mint tanulási eszköz használata izgalmas számomra”, „Én is meg tudom csinálni ugyanazt, amit a számítógép”, „Nem használok számítógépet, mert nem könnyű használni”, „A számítógép hatékonyan segít nekem megérteni bizonyos fogalmakat”, „A számítógép segít engem a tanulásban, mert ezen keresztül jobban és többféle módon tudom kifejezni a gondolataimat”, „A számítógép hatékonyan segíti a diákok tanulását”, „A számítógép nem támogatja a tanulást, mert technikai problémák merülhetnek fel”.

A harmadik faktor (CAS-H F3) „A számítógép mint a változás elősegítője” nevet kapta, a teljes variancia 9,32%-át magyarázta, amelyet két item alkot: „A számítógép értékes eszköz a tanulók számára”, „A számítógép meg fogja változtatni azt, ahogyan tanulok”.

	„A számítógép-használathoz fűződő szorongás”	„A számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek”	„A számítógép mint a változás elősegítője”
Elfogadhatónak tartom, hogy a számítógép tanulási eszközként is használható.	,753	,003	,005
A számítógép használata tanulás közben csökkenti számomra a stresszt.	,747	,153	,172
Ha valami elromlik a számítógépben, tudom, hogy kell helyrehozni.	,537	-,214	,486
Kétségeim vannak a számítógép tanuláshoz való alkalmazásával kapcsolatban.	,615	-,046	-,246
Félek használni a számítógépet.	,694	,017	
A számítógép mint tanulási eszköz használata izgalmas számomra.	,061	,771	-,103
Én is meg tudom csinálni ugyanazt, amit a számítógép.	-,385	,534	,028
Nem használok számítógépet, mert nem könnyű használni.	-,015	,755	,068
A számítógép hatékonyan segít nekem megérteni bizonyos fogalmakat.	,369	,641	,157
A számítógép segít engem a tanulásban, mert ezen keresztül jobban és többféle módon tudom kifejezni a gondolataimat.	,454	,565	-,148
A számítógép hatékonyan segíti a diákok tanulását.	-,144	,792	,199
A számítógép nem támogatja a tanulást, mert technikai problémák merülhetnek fel.	,091	,840	,019
A számítógép meg fogja változtatni azt, ahogyan tanulok.	,063	-,246	,710
A számítógép értékes eszköz a tanulók számára.	,311	-,318	,361

2. táblázat. A CAS-H 3-faktoros modell

A kérdőív három faktora közül a leggyengébb korrelációs kapcsolat „A számítógép használathoz fűződő szorongás” és „A számítógép, mint a változás elősegítője” ($r = 0,29$), a legerősebb pedig „A számítógép használathoz fűződő szorongás” és „A számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek” között ($r = 0,59$) mérhető (3. táblázat).

	„A számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek”.	„A számítógép mint a változás elősegítője”.
„A számítógép használathoz fűződő szorongás”.	0,590**	0,290**
„A számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek”.		0,323**

** : $p=0.01$

3. táblázat. A CAS-H faktorainak Spearman-korrelációs vizsgálata

Megbeszélés

Jelen kutatásunk célja egy magyar nyelvű, a tanárok IKT-attitűdjét vizsgáló mérőeszköz kialakítása volt, melyet a CAS-kérdőív adaptálásával kívántunk létrehozni. Vizsgálatunkban hazai alap-és középfokú oktatási intézményekben dolgozó testnevelést tanító pedagógusok vettek részt ($N = 200$). Az IKT-attitűd, a modern technikai eszközökhöz való személyes, értékelő beállítódás, viszonyulás-mérése fontos kiindulópont lehet a tanárok órai IKT-használati jellegzetességeinek tudományos szintű megismeréséhez. A digitális technológia osztálytermi használatát és alkalmazását különösen befolyásolja a tanárok technológiához fűződő attitűdje (Teo, 2008). Magyar nyelven ennek a területnek a vizsgálatára felhasználható kérdőív nem található, így a kutatás megvalósítása hiánypótló jelentőséggel bír.

Az eredeti, Goktas (2012) által alkalmazott kérdőív két faktort azonosított, a hazai mintán történő faktorstruktúra-feltárás viszont háromfaktoros megoldást mutatott. Az eredménynek megfelelően a 3 faktorba rendeződött kérdéseket fogalmi összetartozás alapján neveztük el. A CAS-H F1 („A számítógép használathoz fűződő szorongás”) a tanárok számítógép-használattal kapcsolatos érzelmi viszonyulását jelenítette meg. Az egyének személyes érzései, akár pozitív vagy negatív, erőteljesen befolyásolhatják a viselkedésüket, a digitális technológia alkalmazásához kapcsolódó attitűdjüket. A szorongás fóbiára vagy technofóbiára is utalhat, amely gátolhatja az egyén technológia-használatát (Schlebusch, 2018). Tuncer (2012) szerint a technológia alkalmazását nagymértékben befolyásolja az affektív viselkedés, a szorongás pedig befolyásolja az attitűdöket. A CAS-H F2 („A számítógép értékével kapcsolatos hiedelmek”) a tanárok nézeteit jelenítette meg. A hiedelem „*felfogható a tudás szubjektív elemeként, amelyet az egyén igaznak és fontosnak tart egy adott témával kapcsolatban*” (Petko, 2012: 1353. o). A CAS-H F3

faktort „A számítógép mint a változás elősegítője” névvel láttuk el, mivel a tanárok ilyen állításokkal kapcsolatos vélekedését mutatta be. A faktorok között található közepes korrelációs értékek alapján megállapítható, hogy a faktorok egy valós konstruktum elemeiként definiálhatók. Mivel a korrelációs együttható értékei nem teljesen koherensek, ezért a kérdőív továbbfejlesztése javasolt, amely során az általunk nyert adatok támpontot szolgáltatnak a kérdések pontosítása, illetve újabb itemek behelyezése szempontjából.

Kutatásunk egyik limitációjaként a mintaválasztás során alkalmazott kényelmi mintavételi eljárás azonosítható, mivel a kérdőívünket olyan testnevelést tanító pedagógusok töltötték ki, akik rendelkeznek e-mail-címmel és aktív internet használók. Tanulmányunkban külső konzisztenciaelemzést nem végeztünk, mivel hasonló tartalmú kérdőívek nem állnak rendelkezésre.

Összességében elmondható, hogy a CAS-H jelen állapotában alkalmas a tanárok számítógép-használattal kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálatára, azonban a kérdőív továbbfejlesztése szükséges annak érdekében, hogy a teljes körű validálási eljárásnak is megfelelő legyen. Fontosnak tartjuk a kutatásterület teljeskörűen validált mérőeszközzel történő későbbi hazai vizsgálatát, mely további információk bázisát biztosíthatja, és komplexebb vizsgálatok feltételeinek is alapja lehet.

Felhasznált szakirodalom

- Albirini, A. (2006): Teachers' Attitudes toward Information and Communication Technologies: The Case of Syrian EFL Teachers. *Computers & Education* 47.4, 272–398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.013>
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company, London. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_
- Baylor, A. és Ritchie, D. (2002): What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers & Education* 39.1, 395–414. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00075-1](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00075-1)
- BECTA (2004): A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency (BECTA).
- Buabeng-Andoh, C. (2012): Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* 8.1, 136–155.
- Chen, C. H. (2008): Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *Journal of Educational Research* 102.1, 65–75. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.65-75>
- Davis, N. Eickelmann, B. és Zaka, P. (2013) Restructuring of educational systems in the digital age from a co-evolutionary perspective. *Journal of Computer-Assisted-Learning* 29.5, 438–450. <https://doi.org/10.1111/jcal.12032>

- Domonkosi Ágnes. (2007): Attitűd, értékítélet, minősítés: az értékszempont érvényesülése a nyelvi-nyelvhasználati reflexiókban. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* 34, 38–54.
- Donnelly, D. McGarr, O. és O'Reilly, J. (2011): A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education* 57.2, 1469-1483. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.014>
- Eickelmann, B. (2011): Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of ICT in schools. *Journal of Educational Research Online* 3.1, 75-103.
- Ertmer P. A és Ottenbreit-Leftwich A. T. (2010): Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education* 42.3, 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Forgács Attila. (2017): Fejezetek a kommunikáció szociálpszichológiájából. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634541059>
- Goktas, Z. (2012): The attitudes of physical education and sport students towards information and communication technologies. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning* 56.2, 22–30. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0560-x>
- Joyce, M. és Kirakowski, J. (2013): Measuring confidence in internet use: The development of an internet self-efficacy scale. In A. Marcus (szerk.), *Design, user experience, and usability. Design philosophy, methods, and tools*. Cham: Springer. 250-260. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07668-3_25
- Kretschmann, R. (2015): Physical Education Teachers' Subjective Theories about Integrating Information and Communication Technology (ICT) into Physical Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 14.1, 68–96.
- Liaw, S. Huang, H. és Chen, G. (2007): Surveying instructor and learner attitudes toward E-learning. *Computers & Education* 49. 4, 1066–1080. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.001>
- Lorenz, R. Eickelmann, B. és Gerick, J. (2015) : What affects students' computer and information literacy around the world? - An analysis of school and teacher factors in high performing countries. Paper presented at the SITE Conference, Las Vegas, NV, 6-10 March 2015. Las Vegas: Society for Information Technology and Teacher Education International Conference.
- Maio, G. R. és Olson, J. M. (1995): Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology* 31.3, 266-285. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1013>
- Njiku, J. Maniraho, J. F. és Mutarutinya, V.(2019): Understanding teachers' attitude towards computer technology integration in education: A review of literature. *Education and Information Technologies* 24.5, 3041-3052. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09917-z>
- Papanastasiou E. C. és Angeli C. (2008): Evaluating the use of ICTs in education: psychometric properties of the survey of factors affecting teachers teaching

- with technology (SFA-T3). *Educational Technology and Society* 11.1, 69–86.
- Pelgrum, W. J. (2008): School practices and conditions for pedagogy and ICT. In: Law N, Pelgrum N. J and Plomp, T. (szerk.): *Pedagogy and ICT Use in Schools Around the World: Findings from IEA-SITES 2006*. CERC-Springer Hong Kong: 67-121. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2_4
- Petko, D. (2012): Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers constructivist orientations. *Computers & Education* 58.4, 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- Polónyi István és Tímár János. (2006): Az oktatás költségei és finanszírozása. *Competitio* 5.1, 11-50. <https://doi.org/10.21845/comp/2006/1/2>
- Schlebusch, C. L. (2018): Computer anxiety, computer self-efficacy and attitudes towards the internet of first year students at a South African University of Technology. *Africa Education Review* 15.3, 72–90. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1341291>
- Sedoyeka, E. (2012): Obstacles in bridging the digital divide in Tanzania. *International Journal of Computing and ICT Research* 6.1, 60-72.
- Snyder, M. és De Bono K. G. (1989): Understanding the function of attitudes: Lessons for personality and social behavior. In: Pratkanis A.R (szerk.): *Attitude Structure and Function*. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers, Hillsdale. 339-359.
- Teo, T. (2008): Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology* 24.4, 413–424. <https://doi.org/10.14742/ajet.1201>
- Tezci, E. (2011): Factors that influence preservice teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education* 34.4, 483–499. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587116>
- Tou N. X. Kee, Y. H. A. Koh, K. T. Camiré, M. és Chow, J. Y. (2020): Singapore teachers' attitudes towards the use of information and communication technologies in physical education. *European Physical Education Review* 26.2, 481–496. <https://doi.org/10.1177/1356336X19869734>
- Tuncer, M. (2012): Investigation of effects of computer anxiety and internet attitudes on computer self-efficacy. *International Journal of Social Science* 5.4, 205-222. https://doi.org/10.9761/jasss_156
- Varga Attila, Bácsné Bába Éva, Ráthonyi Gergely, Müller Anetta. (2019): The Attitudes of Pete Program Applicants Towards Information and Communication Technologies. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce* 13.1-2, 75–80. <https://doi.org/10.19041/APSTRACT/2019/1-2/8>

Levelező szerző:
Varga Attila
varga.attila@uni-eszterhazy.hu

HORVÁTH CINTIA

AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSE AZ EGÉSZSÉGNEVELÉSI PROGRAMOK DOKUMENTUMELEMZÉSÉVEL

THEORETICAL APPROACH TO SCHOOL HEALTH EDUCATION THROUGH DOCUMENT ANALYSIS OF HEALTH EDUCATION PROGRAMS

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet

Absztrakt

Az iskolai egészségnevelés területén számos hazai és nemzetközi kutatás rámutatott, hogy csupán az ismeretek közvetítésével nem érhető tetten pozitív viselkedésváltozás, így komplex folyamatként kell az egészségnevelésre tekinteni. Hazánkban az iskolák alapdokumentuma a Pedagógiai Program, amelynek szerves részét képezi az iskola által meghatározott, az egészség javítását célzó tevékenységek feladatait tartalmazó fejezet, az Egészségnevelési Program. Kutatásunkkal célunk, hogy megvizsgáljuk a középiskolák egészségneveléssel kapcsolatos célkitűzéseit, tevékenységeit, módszereit és szereplőit az Egészségnevelési Programok tükrében. A rétegzett mintavétel során hat középiskola került a mintába, melyek esetében elemeztük az Egészségnevelési Programokat. A rétegek meghatározásakor szempont volt az iskolák Pedagógiai Programjában megnevezett központi nevelési elv, így vizsgáltunk egyházi, kétannyelvű, sport-, művészeti, szakképző és gyakorlóiskolát. Megállapítottuk, hogy a formai és tartami jellemzők nem minden esetben vannak összhangban. A holisztikus egészség felfogás csak két iskola programjában szerepel. Két iskola esetében beszélhetünk iskolára szabott, a tanulók jellemzőire reflektáló egészségnevelési programról. A Programok mindegyike tartalmazott a fizikai aktivitásra és a káros szenvedélyek elkerülésére fókuszáló célkitűzést, legkevésbé jellemző a mentálhigiénére és a társas kapcsolatokra koncentrááló tevékenység. Az iskolai egészségnevelés akkor hatékony, ha bevonja a szülőket is, azonban csak két iskola említi a Programjában a szülők aktív részvételét és szerepét, valamint a kommunikációs csatornákat. Két iskola tekint „interdiszciplináris tantárgyként” az egészségnevelésre, amely minden egyes pedagógus feladata, az egészségügyi dolgozók és szakemberek segítségével. További kutatási cél

az iskolai egészségnevelés gyakorlatának vizsgálata, valamint az elmélet és gyakorlat közötti összhang feltárása.

Kulcsszavak: iskolai egészségnevelés, Egészségnevelési Program, középiskola, egészségnevelés

Abstract

In the field of school health education, many domestic and international researches have shown that positive behavioral change cannot be achieved through the transmission of knowledge alone, so health education should be seen as a complex process. In Hungary, the basic document of schools is the Pedagogical Program, an integral part of which is the Health Education Program, a chapter containing the tasks of activities aimed at improving health defined by the school. Our research aims to examine the objectives, activities, methods and actors of secondary schools related to health education in the light of the Health Education Programs. During the stratified sampling, six secondary schools were included in the sample, for which we analyzed the Health Education Programs. In determining the strata, the central educational principle named in the Pedagogical Program of the schools was an aspect, so we examined ecclesiastical, bilingual, sports, art, vocational and practice schools. We found that form and durability characteristics were not consistent in all cases. The holistic concept of health is included in the curricula of only two schools. In the case of two schools, we can talk about a school-specific health education program that reflects the characteristics of the students. Each of the Programs included an objective focusing on physical activity and avoiding harmful passions, with activity focusing on mental health and social relationships being the least common. School health education is effective when it also involves parents, however, only two schools mention the active participation and role of parents and communication channels in their Program. Two schools view health education as an "interdisciplinary subject," which is the responsibility of each educator, with the help of health workers and professionals. Another research goal is to examine the practice of school health education and to explore the consistency between theory and practice.

Keywords: school health education, Health Education Program, high school, health education

Bevezetés

Az iskola a második legfontosabb szocializációs szintér, ez az a közeg, ahol az ismeretek közvetítése zajlik, szabályok, rítusok és szokások között élnek a mindennapjaikat mind a gyermekek, mind a pedagógusok. A leghatékonyabb szokás- és értékrendszer-közvetítésnek a helyszíne (Meleg, 2005). A gyermekek értékrendszerére, valamint egészségmagatartására nagy hatással van az iskola, az iskolai mindennapjaik és az iskola atmoszférája.

Az egészség érték, amelynek meghatározásakor érdemes annak tartalmi összetevőit feltárni. Ahhoz, hogy az iskolai egészségnevelésről beszéljünk, meg kell határozni az annak alapját képező egészségfogalom már ismert tartalmi elemeit és mindazon körülményeket, amelyek meghatározták a kialakulását. Sokfélék lehetnek a tudományos egészségdefiníciók (Aggleton, 1994). Korábbi kutatások, illetve kutatók szerint (Field, 1976; Blayter és Paterson, 1982; Macintyre, 1986) az egészség a testi-lelki betegségek hiánya. Ezzel a megközelítéssel ellentétben mások az egészség tartalmi összetevőit próbálják előtérbe helyezni, tehát az egészség nem valami hiányként fogalmazódik meg, hanem valami megléte alapján (WHO, 1946; Dubos, 1959; Parsons, 1972; Seedhouse, 1986). Nem mondhatjuk, hogy napjainkban az egészség megfogalmazható egyetlen teljes definícióban, sokkal inkább több szempont együttes figyelembevételével kerülhetünk közelebb az egészség egységes értelmezéséhez (Meleg, 2002), valamint a definíció tartalma is változik. Az egészség mint fogalom tartalmilag gazdag, sokrétű, komplex és heterogén (Fitzpatrick, 1984). Azt már régóta tudjuk, hogy az egészség értelmezésekor több dimenziót, úgymint biológiai, pszichológiai és szociológiai tényezőket, azok kölcsönhatásait is figyelembe kell venni, tehát az egészség napjainkban már sokkal többet jelent, mintsem a betegség hiánya (Feith és mtsai., 2016), így az iskolai egészségnevelési programok tervezése során is kulcsfontosságú, hogy milyen alapokon nyugszik az, milyen egészségértelmezés olvasható ki a dokumentumból.

Az egészség fogalmához hasonlóan az egészség megőrzését célzó tevékenységek megnevezése is megosztó, nem egyszerű feladat, hiszen olvashatunk egészségvédelemről, egészségnevelésről és egészségfejlesztésről is, mely fogalmak gyakran átfedésbe kerülnek hazánkban (Nagy és Barabás, 2011). Az iskolai szinten tehát szinonimaként alkalmazzák ezeket a neveléstudósok. Tanulmányunkban a hazai törvényi szabályozásban is említett egészségnevelés fogalmát alkalmazzuk, amikor az iskolában történő, az egészséget célzó tevékenységről írunk, annak ellenére, hogy a hazai iskolai dokumentumokban gyakran megjelenik az egészségfejlesztés, egészségfejlesztési program/terv szókapcsolat is.

Csupán az egészséggel kapcsolatos ismeret közvetítése nem vonz magával viselkedésváltozást és így egészségiállapot-javulást sem. Azontúl, hogy fizikai és szellemi képességeket fejlesztünk, hatni kell a motivációra, továbbá a társas és fizikai környezetre annak érdekében, hogy pozitív változás legyen elérhető. *Michie és munkatársai* (2011) dolgozták ki az addig ismert viselkedésváltoztatást leíró elméleteket szintetizálva az úgy nevezett COM-B modellt. Három tényezőt

tartalmaz, amelyek a viselkedést befolyásolják, a pszichológiai és fizikai képesség, a szociális és fizikai környezet, valamint a motiváció (COM-B= Capability – pszichológiai és fizikai képesség, Opportunity – szociális és fizikai környezet, Motivation – motiváció, Behavior – viselkedés).

A nemzetközi szintéren vált ismertté a Teljes Iskola, Teljes Közösség, Teljes Gyermekek-modell (Whole School, Whole Community, Whole Child; WSCC), amely a tanulóközpontú megközelítést hangsúlyozza. A modell keretrendszerét a gyermeket középpontba helyező megközelítés jellemzi. Elősegíti a tanulók tanulmányi eredményeinek javulását és így a magas színvonalú, egészséges élet megalapozását. A WSCC-modell követésével az iskolai egészségnevelés egy átfogó és komplex programként jelenhet meg, amellyel elősegíthető a betegségek megelőzése és az egészség fejlesztése (TIE, 2015).

A legtöbb országban a korszerű iskolai egészségfejlesztés a WHO által deklarált alapelveken nyugszik. Az iskolai egészségfejlesztés alapértékei, amelyek levezethetők az egészségfejlesztés általános alapértékeiből a méltányosság, azaz az egyenlő hozzáférés mindenki számára a tanuláshoz és az egészséghez; a fenntarthatóság, azaz hogy a tevékenységek és programok hosszabb időtávon, tervezetten valósulnak meg; a befogadás, hiszen az iskolák olyan tanulási közösségek, ahol minden szereplő bizalmat és tiszteletet kap; a felhatalmazás, miszerint az iskola közösségének minden tagja részese az egészségfejlesztésnek; és a demokrácia, ami alapján az egészségfejlesztő iskola a demokratikus alapértékek szerint működik (*TIE Konceptió*, 2015). Ezen felsorolt alapértékek megvalósítását biztosító legfőbb pillérek az iskolai egészségfejlesztés teljességi körsége, a többszereplős tevékenységek, beleértve a tanulókat, a pedagógusokat és a szülőket, a törekvés a jobb minőségű oktatásra, a tevékenységek és fejlesztések alapjául szolgáló tudományos bizonyítékok.

Hazánkban minden iskola alapdokumentuma a Pedagógiai Program, amelyben az iskolák meghatározzák a fő nevelési-oktatási célokat és irányelveket. Az alapdokumentum kötelező tartalmi elemei több alkalommal is átdolgozásra kerültek, kiegészültek az elmúlt évtizedekben. 2004. szeptember 1. napjától újabb fejezettel, feladattal bővült, és ezzel együtt bővült a pedagógusok feladatköre is. A 2003. évi LXI. törvénnyel módosított 1993. évi LXXIX. nemzeti közoktatási törvény előírta, hogy a Pedagógiai Programot ki kell bővíteni az iskola által meghatározott, az egészség javítását célzó tevékenységek feladataival, az úgynevezett Egészségnevelési Programmal (Nagy, 2005). Az Egészségnevelési Programnak tartalmaznia kell (a teljesség igénye nélkül) a tantestület és tanulók egészségének védelmét szolgáló intézkedéseket, programokat, az egészséges környezet kialakításáról szóló rendelkezéseket, a szabadidő hasznos eltöltésének lehetőségeit, a társas támogatást, a lelki egészségfejlesztés feladatait (2003. évi LXI. törvény). Az iskolai egészségnevelés tehát egy összetett feladat, melynek célja a felnövekvő nemzedék egészséges és konstruktív életmódra való nevelése, az egészségmagatartás pozitív irányba való elmozdítása. Ezen komplex feladat elérése érdekében az elmúlt évtizedekben számos elmélet és modell került leírásra.

Hazánkban a Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztés (TIE) az a koncepció, amely az egészség megőrzését, fejlesztését, a betegségek hatékony megelőzését, az egészségtudatos magatartást és az egészségismereten alapuló szemléletet elősegítő iskolai tevékenységek összefoglaló neve. A TIE a köznevelésre vonatkozó jogszabályokban 2012 óta előírásként szerepel és más vonatkozó jogszabály is támogatja. A koncepció középpontjában a teljeskörűség áll, azaz hogy nem szűkül le egy-egy beavatkozási területre, egy-egy akció időtartamára, egy iskolai közösség valamely részére, a tantestület egyes tagjaira, az iskolán belül egy-egy közösségre, hanem törekszik arra, hogy mindegyik egészségkockázati tényezőt befolyásolja, hogy az iskola mindennapi életében folyamatosan jelen legyen, hogy az iskola minden tanulója, a teljes tantestület, a szülők, a fenntartó valamint az iskola közelében működő, erre alkalmas civil szervezetek is részt vegyenek benne. A TIE a nemzetközi és hazai szakirodalom eredményei alapján a tanulási eredményesség javítása, az iskolai lemorzsolódás csökkenése, a társadalmi befogadás és esélyegyenlőség elősegítése, a dohányzás, az alkoholfogyasztás, a kábítószer-fogyasztás és egyéb szenvedélyek megelőzése, a bűnmegelőzés, a társas kapcsolatok javítása a kortársakkal, szülőkkel, pedagógusokkal, az önismeret és önbizalom javulása, az alkalmazkodóképesség, a stresszkezelés, a problémamegoldás javulása, az autonóm személyiség kialakulása, a krónikus, nem fertőző népbetegedések elsődleges megelőzése, a társadalmi tőke növelése révén eredményezi a jobb egészséget (Somhegyi, 2016).

Hazánkban egy másik országos szintű kezdeményezés a Magyar Diáksport Szövetséghez kötődik. 2013-ban elindult a Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I.) elnevezésű projekt, amelynek fókuszában a NETFIT bevezetése; korszerű módszertani ajánlások megfogalmazása, szakkönyvek kidolgozása; valamint a módszertani fejlesztések mellett stratégiai intézkedések implementációja valósult meg, mint az egészségfejlesztés egyik eleme (Vass és mtsai, 2015ab, Csányi és Révész, 2015). A projekt egyik kutatás-fejlesztési feladata volt egy egységes, egészségközpontú fittség mérési-értékelési rendszer, eszköz kifejlesztése (Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt = NETFIT), amellyel azóta is dolgoznak a testnevelők. Egy másik egészségmagatartási tényezőhöz kapcsolódóan is több előremutató szabályozási lépés történt, amelyeknek célja az iskoláskorúak egészséges táplálkozási szokásainak elősegítése volt (OÉTI, 2005). Ezen intézkedések mellett megjelentek az Európai Unió által finanszírozott, az iskolai egészségfejlesztésre fókuszáló programok is. Az elsősorban tanulókat és pedagógusokat célzó projekt annak ellenére, hogy jelentős számban elérte a célcsoportokat, a komplex beavatkozások hiánya, úgymint az iskolai környezet és egyéb érintett társadalmi szereplők bevonásának és a motivációnak az elmaradása miatt tartós pozitív irányú változást nem volt képes elérni (Járomi és Vitrai, 2017).

Kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk a kutatásban részt vevő iskolák egészségneveléssel kapcsolatos célkitűzéseit, tevékenységeit, módszereit és szereplőit a Pedagógiai Program részeként elkészített Egészségnevelési Programok alapján. Ezt a célkitűzést az Egészségnevelési Programok dokumentumelemzésével

valósítjuk meg. Elemzésünk szempontjai között szerepelnek a dokumentumokban megfogalmazott célok, egészségdefiníciók, egészségértelmezések, a meghatározott tevékenységek, programok, módszerek, szinterek és időintervallumok, továbbá az egészségneveléssel kapcsolatos feladatok szereplőinek vizsgálata.

Anyag és módszer

Kutatásunk tárgya a középiskolák Egészségnevelési Programjai, azok tartalmi kidolgozottsága, így tanulmányunk elméleti-analitikus, a hazai iskolai egészségnevelés dokumentumaira fókuszáló, elméleti irányú vizsgálat.

A kutatási mintavétel során rétegzett mintavételi eljárást alkalmaztunk. A kutatásunk populációját egy általunk kiválasztott megyeszékhely középiskolái alkották, amelyek esetében ismerjük azok jellemzőit. A rétegek meghatározásakor szempont volt az iskolák Pedagógiai Programjában megnevezett központi nevelési cél és elv, mely alapján a populációt 6 rétegbe soroltuk: a sportolást támogató, a szakképzést, a két tannyelvű, és a művészeti képzést biztosító iskolák, a nevelési céljaikat a keresztény nevelés elveinek megfelelően végző iskolák, továbbá az egyetemi gyakorlóiskolák (a későbbiekben: sport-, szakképző, kéttannyelvű, művészeti, egyházi és gyakorlóiskola). A rétegekből véletlenszerűen kiválasztva a vizsgálni kívánt iskolákat, hat intézményt kaptunk (N=6), melyeknek Egészségnevelési Programját elemeztük

A dokumentumelemzés során vizsgáltuk az Egészségnevelési Programok elnevezéseit, a dokumentumok terjedelmét, kidolgozottságát, a benne szereplő célkitűzéseket egészség-értelmezéseket, a megfogalmazott tevékenységeket, programokat, módszereket és szereplőket.

Eredmények

Formai jellemzők

A formai jellemzőket tekintve megállapíthatjuk, hogy a vizsgált Egészségnevelési Programok átlag terjedelme 4,75 oldal. Három iskola esetében hosszú (7-9 oldal), míg három iskola esetében rövid (1,5-2 oldal) terjedelemről beszélhetünk. A kéttannyelvű (7 oldal), a művészeti (7 oldal) és a gyakorlóiskola (9 oldal) dokumentumai hosszabbak, míg a szakképző (2 oldal), az egyházi (2 oldal) és a sportiskola (1,5 oldal) dokumentumai rövidebbek.

A törvényi szabályozásban is megjelenő „Egészségnevelési Program” elnevezés két iskola esetében jelent meg, a gyakorló és a szakképző iskolákban, míg a többi vizsgált iskola esetében a fejezet az „A Teljeskörű Egészségfejlesztéssel Összefüggő Feladatok” elnevezést kapta, amelyek közül a kéttannyelvű iskola kiegészítette a címet pedagógiai feladatokra, ezzel is szűkítve a nevelési folyamat színtereit és szereplőit.

Tartalmi jellemzők

Egészségértelmezés

A tartalmi elemzést kezdve először a programokban fellelhető egészségértelmezést vizsgáltuk annak érdekében, hogy megismerjük az iskola egészséggel kapcsolatos felfogását és így az egészségnevelési feladatoknak az alapját. Két iskola, a sportiskola és művészeti iskola esetében nem olvashatunk a programjukban egészségdefiníciót, -értelmezést, így nem ismertük meg az egészségnevelési tevékenységük alapját képező egészségfelfogást. Két további iskola, a kéttany nyelvű és az egyházi iskola dokumentumaiban szerepel egészségdefiníció, azonban az kizárólag a testi és lelki dimenziókat említi, továbbá passzív és statikus állapotként jeleníti meg az egészséget. A gyakorlóiskola és a szakképző iskola esetében kifejtett, holisztikus szemléletű egészségértelmezést olvashatunk.

Diagnosztikus felmérés, értékelés

A vizsgált iskolák közül csak a művészeti iskola Egészségnevelési Programja tartalmazza a diagnosztikus eljárást. A helyzetfelmérés során megismerték a diákjaik jellemzőit, így az egészségnevelési tevékenységet az iskolára és a résztvevőkre szabottan, a sajátosságoknak megfelelően tudják elvégezni. Az iskola dokumentuma kitér a diákokkal kapcsolatos megállapításokra, úgymint a végletek jelenléte, a kollégiumérettség hiánya, a párhuzamos szakmai és közismereti követelmények miatti leterheltség, valamint a családi háttér, intellektuális, szociális-anyagi különbségek.

Bármilyen oktatási-nevelési-fejlesztési tevékenységről legyen szó, az időközi mérés-értékelés, a hatékonyságvizsgálat nagyon fontos, így az egészségi állapot, egészségmagatartás monitorozása is. Csak a sportiskola esetében olvastunk a tanulók fizikai, egészségi állapotát, edzettségét mérő eszközről és eljárásról.

Megfogalmazott célkitűzések, tevékenységek

Az iskolai egészségnevelés akkor hatékony, ha teljeskörű, ha nem szűkül le egy-egy beavatkozási területre, hanem minél több egészségtényezőt érint. A tartalomelemzés során megállapítottuk, hogy mind a hat vizsgált iskola Egészségnevelési Programjában megjelenik a fizikai aktivitás és a káros szenvedélyek, addikciók.

A fizikai aktivitást tekintve a legnagyobb feladat a testnevelő tanárookra hárul, valamint jellemzően a mindennapos testnevelésben, a délutáni sportfoglalkozásokban és az iskola utáni sportági edzésekben nyilvánul meg. A sportiskola programjában kifejtésre kerültek a mindennapos testedzés lehetőségei, amelyek a kötelező testnevelés órák, a sportkörök és a tömegsportórák. Kiemelt hangsúlyt kap az úszásoktatás, valamint lehetőségük van a tanulóknak az iskolai Diáksport Egyesületben délután vagy iskolán kívül sportolni, továbbá a városban található meghatározott sportcentrumot is igénybe vehetik. A szakképző iskola Egészségnevelési Programjában nem esik szó a mindennapos testnevelésről, azonban kiemelt fontosságúnak tartja az úszást, hogy tanulóik biztonságosan tudjanak vízi közegben mozogni. A gyakorlóiskola külön alfejezetet szánt a fizikai

aktivitással kapcsolatos teendőinek, amiben kifejti a megvalósításának részleteit, úgymint az óra keretein belül megvalósuló úszás-, néptánc- és társastáncoktatás, korcsolyázási lehetőség, a délutáni tömegsport és sportági edzések, valamint a túrázás, nyári gyalogos- és kerékpáros túrák. Szervezett játékos sportfoglalkozásokról olvashatunk, táncházak, projekthét, sportversenyek, kirándulások, túrák, táborok, családi nap. A két tannyelvű és az egyházi iskola csak említést tesz a fizikai aktivitás fontosságát illetően, amely kimerül a testnevelés tanórai tevékenységben.

A káros szenvedélyek, az addikciók elkerülése szintén minden egyes Egészségnevelési Programban megtalálható mint az egyik legfontosabb, a középiskolás korosztályt érintő, egészségkárosító tényező. Az egyházi és a kéttannyelvű iskola programjában csak az ajánlott témakörök között találjuk a káros szenvedélyek témáját, sem kidolgozott program, sem kijelölt tevékenységek és felelősök nincsenek megnevezve. A művészeti iskola külön alfejezetet szánt a drogprevenációs munka leírására, amelyben megfogalmazásra kerültek az alkalmazandó módszerek, tevékenységek és szereplők. A sportiskola dokumentumában az olvasható, hogy az egészségnevelésben kiemelt szerepet kell szánni a szenvedélybetegségek megelőzésére, terjedésük meggátolására, amelyben több iskolán kívüli és civil szervezettel együttműködnek. A szakképző iskola megemlíti a szenvedélybetegségek megelőzésének fontosságát, valamint hogy ezt a tevékenységet mind a helyi (tanárok, osztályfőnökök), mind a külső szakemberek (pszichológus, rendőr, mentálhigiénés szakember) együttes munkájával végezzék. A gyakorlóiskola néhány gondolatot említ az addikciók kapcsán, de érezhető, hogy nem fektet rá nagy hangsúlyt, a kommunikációt, az ismeret közvetítést elegendő módszernek tartja.

A táplálkozás mint az egyik legfontosabb egészségtényező nem jelenik meg a sportiskola Egészségnevelési Programjában. Nem olvashatunk a táplálkozásra, közétkeztetésre vonatkozó célokat, feladatokat, tevékenységeket. A művészeti iskola a táplálkozásra vonatkozó programját a menzán kínált változatos és egészséges, egyes esetekben diétás ételekben, valamint a szakképző iskolához hasonlóan a büfé egészséges kínálatában jelölte meg, de az ismeretek közvetítésére vagy egyéb módszerekre nem ad ajánlást. A kéttannyelvű iskola felsorolja ugyan az általános feladatok közé a helyes táplálkozást, azonban az egyházi iskolához hasonlóan nincs meghatározva ennek a feladatnak a felelőse, a táplálkozásra vonatkozó tevékenységek, ismeretközvetítés színtere vagy módszerei. A gyakorlóiskola az egészséges táplálkozás nevelési feladatainál felsorolja az egészséges táplálkozás iránti igény, a kulturált étkezési szokások kialakítását. A közétkeztetés során figyelmet szentel az iskola a tanulók számára biztosított háromszori étkezésnek, mely során figyelembe veszi a gyermekélelmezési normákat, illetve az eltérő étrendet igénylő tanulók étkeztetését. Ezekkel a tevékenységekkel kívánják elérni az általuk leírt célt, amely a tanulók fogyasztási szokásainak pozitív irányú megváltoztatása.

Mindegyik iskola Pedagógiai Programjában olvashatunk külön fejezetként személyiségfejlesztésről, azonban kíváncsiak voltunk, hogy az Egészségnevelési Programban milyen formában jelenik meg, fókuszálva a mentálhigiénére, lelki egészségre és a megfelelő stresszkezelésre. A sportiskola és a szakképző iskola

programjaiban nem található említés sem ezekről a fontos területekről. Az egyházi és a művészeti iskola kiemelte azon jellemzőket és sajátosságokat, amelyek a speciális nevelési cél és elv során megjelennek az oktatói-nevelési folyamatuk során, így az egyházi iskolában a vallás, és az ezzel kapcsolatos tevékenységek markánsan megjelennek a programban, míg a művészeti iskola kiemeli a művészetek lelki segítésének szerepét, amelyet a diákok tanórákon és a tanórákon kívül is gyakorolnak. A kéttannyelvű iskolában csak említés szintjén olvashatunk a mentálhigiénéről, konkrét célok, feladatok, tevékenységek, szereplők és módszerek említése nélkül. Ezzel szemben a legkidolgozottabb ebben a témakörben a gyakorlóiskola programja. Kitér a program a biztonságos, nyugodt, bizalommal teli, elfogadó, szeretetteljes légkör biztosítására mind a tanulók, mind a dolgozók számára, amelyet az egyenletes terheléssel, a veszélyeztetett és sérült gyermekek folyamatos segítésével, valamint a példamutatással segítenek elő.

Az egészségnevelés egy interdiszciplináris terület, így a legtöbb tanórán, valamint tanórán kívüli tevékenységek során zajlik, fontos, hogy a tanulók integrált tudásra tegyenek szert. A sportmozgások élettani hatásainak, azok összefüggéseinek elsajátítása és megértése, a tantárgyközi ismeretek csak három, az egyházi, a gyakorló- és a két tannyelvű iskola programjaiban jelennek meg. Mindhárom iskola programjában olvashatunk az osztályfőnöki, a biológia és a testnevelésóra szerepéről az élettani folyamatok elsajátítását tekintve, illetve a gyakorlóiskola kitér a délelőtti tanórákon elsajátított ismeretek délután történő mélyítésére a szabadidős, játékos tevékenységek során.

A társas kapcsolatokról, a kortársakra jellemző adottságokról, a kortárshatás sajátosságairól, valamint a megfelelő konfliktuskezelésről a vizsgált iskolák programjai közül négy esetben olvashatunk. Az egyházi, a gyakorló- és két tannyelvű iskolák programjaiban csak címszavakban jelenik meg a téma az osztályfőnöki órára ajánlott témakörök között. A kortársak egészségfejlesztésben megjelenő hatásáról a szakképző iskola ír részletesen, ahol kifejtésre kerül, hogy az egészséget veszélyeztető magatartásformák jelentős hányadban a kortársak nyomására jelennek meg, azonban ez a felismerés az alapja annak is, hogy a kortárshatás pozitív előjellel is felhasználható. A szexuáliskultúra-fejlesztés, az AIDS-megelőzés és a szexuálisbetegségek témakörökben előszeretettel alkalmazzák a képzett, kortárs előadókat, ami rendkívül hatékonynak bizonyul. Az egészségkárosító magatartásformák hátterében gyakran állnak konfliktuskezelési problémák, így kiemelten fontosnak tartják a helyi, kortárs és külsős szakemberek által vezetett képességfejlesztő és önismereti csoportfoglalkozásokat.

A személyi higiéné témakörében szintén a gyakorlóiskola programja a legrészletesebb, hiszen kitérnek fontos célokként a helyes tisztálkodási és fogápolási igények kialakítására és helyes technikák elsajátítására, a megfelelő öltözködési szokások kialakítására, a gyakori fertőző betegségek megelőzésének és az elterjedés megakadályozási módjainak ismereteire, elsajátítására és betartására, valamint a rendszeres orvosi szűrések fontosságára való figyelemfelhívásra. Mindezen célokat az ismeret közvetítésével, a váltócipő szükségességével, az iskolaorvos, védőnő biztosításával, szükség esetén kezelések, egészségügyi szolgáltatások

igénybevételével kívánja elérni. Az egyházi iskola programjában egy-egy kifejezést olvashatunk mint ajánlott előadás témakört. A két tannyelvű iskola megfogalmazta, hogy folyamatosan ellenőrizni kell a tanulók higiéniás állapotát, amely során a pedagógusoknak a diákkal való találkozás alkalmával ellenőrizniük kell a tanulók ruházatát, tisztaságát. A tanácsadás feladatát a védőnő látja el az iskolában. A művészeti iskola sajátosságait figyelembe véve, úgymint a jellemző végletek jelenléte, a túlzott divatkövetés vagy erőltetett önkifejezés, fontosnak tartja a személyi gondozást, tisztaságot, az általánosan rendezett külsőt. A kirívó eseteket a pedagógusok általi finom utalással, figyelmeztetéssel oldják meg.

A családi életre nevelés, családtervezés témakör feltűnik 5 vizsgált iskola Egészségnevelési Programjában, tehát csak egy, a művészeti iskola esetében nem olvashatunk róla. A kéttannyelvű, a szakképző, a sportiskola és az egyházi iskolák programjában csak a család szerepe, családi életre nevelés kifejezés jelenik meg mint az osztályfőnöki órán feldolgozandó ajánlott témakör. A gyakorlóiskola programjában olvashatunk olyan konkrét feladatokat, amelyek elérése fontos célja az iskolának a családi életre nevelés témakörében. Az iskola célja, hogy képessé tegyék a tanulókat tartalmas, egyenrangú, harmonikus emberi kapcsolatok kialakítására és fenntartására, továbbá hogy tudatosítsák a tanulóknál, hogy a család az élet alapvető, legfontosabb közössége, fontos a kívánatos családmodell iránti igény felkeltése, a megfelelő szexuális magatartásra való figyelemfelhívás, a tudatos családtervezés.

Vizsgált iskolák:						
Témakörök	Kéttannyelvű	Szakképző	Gyakorló	Sport	Egyházi	Művészeti
Fizikai aktivitás	x	x	x	x	x	x
Káros szenvedélyek	x	x	x	x	x	x
Táplálkozás	x	x	x		x	x
Mentálhigiéné	x		x		x	x
Sportmozgások élettani hatásai	x		x		x	
Társas kapcsolatok, kortársak, konfliktuskezelés	x	x	x		x	
Személyi higiéné	x		x		x	x
Családi életre nevelés, családtervezés	x	x	x	x	x	

1. táblázat: Az érintett egészségnevelési témakörök összefoglaló táblázata

Forrás: Saját szerkesztés

Időtartam

Az iskolai egészségnevelés akkor hatékony, ha nem szűkül le egy-egy akció időtartamára, hanem az iskola mindennapi életében folyamatosan és rendszeresen jelen van, így a következő szempont, amely alapján megvizsgáltuk a dokumentumokat, az a programok időtartamára vonatkozik. Elemzésünk során megvizsgáltuk a tanórai, a tanórán kívüli tevékenységeket, valamint a rövidebb időtartamban megvalósuló akcióprogramokat.

A vizsgálat során a tanórán megvalósuló egészségnevelés kapcsán elemeztük, hogy melyek azok a megnevezett tanórák, amelyeken jellemzően az egészséges életmódra nevelés zajlik. Mind a hat iskola esetében felsorolásra került a biológia-, a testnevelés- és osztályfőnöki óra. Az egyházi és a két tannyelvű iskolákban csak és kizárólag ez a három tanóra került felsorolásra. Ezzel ellentétben a szakképző iskola dokumentumában olvashatjuk, hogy az egészségnevelés egy interdiszciplináris „tantárgy”, utalva ezzel arra, hogy a legtöbb, ha nem az összes tantárgy és tantárgyat tanító pedagógus feladata az egészségnevelés. A sportiskola programjában olvashatjuk, hogy valamennyi tantárgy tanításában-tanulásában biztosítani kell az egészségnevelési célokat, azonban közvetlenebbül a biológiaórán, a természettudományi tárgyakban, az osztályfőnöki órán jelenik meg. A gyakorlóiskolában a biológia-, a természetismeret-, a technika-, az életvitel és gyakorlat, az osztályfőnöki, valamint a testnevelésórák vannak feltüntetve a direkt egészségfejlesztés helyszíneiként, azonban minden pedagógus feladatának tekinti azt. A művészeti iskola dokumentumában olvashatjuk a legkonkrétabb feladatokat az egyes tanórákra vonatkozóan. Az iskolai egészségnevelést közös feladatuknak tekintik a pedagógusok, amelyre néhány megerősítő példát is kapunk. Az informatikaórán kitérnek a számítógép és az ülő életmód káros hatásaira, valamint azok megelőzésének módszereire, az idegen nyelvi órákon foglalkoznak más országok táplálkozási, öltözködési szokásaival, rajzórán a színek élettani hatásaival.

A tanórán kívüli egészségnevelési célú tevékenységekről nem ír az egyházi iskola programja, a többi vizsgált iskola igen. Jellemzően az iskolák a tanórán kívüli tevékenységek során a tömegsport, az iskolai sportköri foglalkozások lehetőségét jelölték meg. A sportiskola városi sportcentrum- és uszodahasználatot is kínál a tanulói részére.

A programok számos akcióprogramot tartalmaznak, jellemzően az egészségnap, sportnap, egészség hét, projekthét és egyéb osztálykirándulások, kirándulások, kerékpártúrák, sportversenyek, családi nap, témanap jelennek meg. Ezek időintervalluma, gyakorisága, a résztvevők köre és a konkrét programok nem kerültek bemutatásra, így egyes esetekben csak az elnevezés utalhat ezekre a jellemzőkre.

Az iskolai egészségnevelés szereplői

Az iskolai egészségnevelés hatékonysága akkor lesz tetten érhető, ha az egészséget célzó oktatási-nevelési folyamat nem szűkül le az iskolán belüli közösségre, hanem bevonja a szülőket és az iskola közelében működő, erre alkalmas civil

szervezeteket, valamint az iskola társadalmi környezetét, fenntartóit. Az elemzés során megvizsgáltuk a dokumentumokban megnevezett, az iskolai egészségnevelés folyamatában részt vevő iskolai munkatársakat, külső szervezeteket, személyeket, illetve a szülők bevonását a tevékenységekbe. A hat vizsgált iskola Egészségnevelési Programjában szerepel az iskolai védőnő, iskolaorvos mint az egészségnevelés folyamatában részt vevő iskolai munkatárs. A gyakorlóiskola kiterjesztette az iskolában dolgozó, egészségnevelést segítő személyek körét az iskolapszichológusra, továbbá a szakképző iskola feltüntette a kortárs előadókat. A külső szervezet, személy bevonását mind a hat iskola feltüntette a programjában, jellemzően a meghívott orvosok személyében, valamint a rendőrséget, az ÁNTSZ-t, a RÉV-et és a Vöröskeresztet. A művészeti iskola a legrészletesebb ezen a téren, hiszen konkrétan megnevezte azon személyeket, akik orvosként, mentálhigiénés szakemberként, ifjúságvédelmi felelősként segítik az iskolai egészségnevelést, továbbá azon pedagógusok listáját, akik részt vettek egészségfejlesztő-mentálhigiénés továbbképzésen. A szülők bevonása a programokba vagy a szülőkkel való kapcsolattartás nincs feltüntetve az egyházi, a sportiskola, a művészeti és a két tannyelvű iskola dokumentumaiban. Ezzel ellentétben a gyakorlóiskola és a szakképző esetében a szülőkkel való kapcsolattartás folyamatos, szülői értekezletek, fogadóórák, előre egyeztetett személyes beszélgetések formájában valósulnak meg, továbbá a gyakorlóiskola dokumentumában olvashatunk családi nap akcióprogramról, amelyen a szülők is aktívan részt vesznek.

Megbeszélés

Kutatásunk során elemeztük 6 középiskola Egészségnevelési Programját mind formai, mind tartalmi szempontok alapján. A formai jellemzőket elemezve megállapítottuk, hogy a terjedelem és a kidolgozottság nem minden esetben van összhangban, hiszen a szakképző iskola programja annak ellenére, hogy a rövid terjedelmű dokumentumok közé sorolandó (2 oldal), az egészségnevelésre vonatkozó tartalmi elemei az iskolai sajátosságoknak megfelelően tervezettek, kidolgozottabb, konkrétabb, mint például a két tannyelvű iskoláé (7 oldal), amely a hosszú terjedelmű dokumentumok közé sorolható.

Tartalmi elemzésünket a dokumentumokban fellelhető egészségértelmezések, egészségdefiníciók, a megfogalmazott célkitűzések, tevékenységek, módszerek, valamint a programok időintervalluma és szereplői szempontjai alapján végeztük. Megállapítottuk, hogy a holisztikus egészségfelfogás csak két iskola, a szakképző és a gyakorlóiskola programjában szerepel, míg a két tannyelvű és egyházi iskolákéban csak a testi és lelki dimenziókat említik, továbbá a sport- és művészeti iskolák egyáltalán nem tartalmazznak olyan egészségmegfogalmazást, amely az egészségnevelés alapját szolgálná. Két iskola esetében beszélhetünk iskolára szabott, a tanulók jellemzőire reflektáló egészségnevelési programról, a szakképző és a művészeti iskolában végeznek helyzetfelmérő, helyzetelemző

diagnosztikus felmérést. Az Egészségnevelési Programok mindegyike tartalmazott a fizikai aktivitásra és a káros szenvedélyek elkerülésére fókuszáló célkitűzést, amelyek során jellemzően ugyanazon tevékenységeket foglaltak meg az iskolák. Legkevésbé jellemző a sportmozgások élettani hatásaira, a mentálhigiénére és a társas kapcsolatokra, kortársjellemzőkre és a konfliktuskezelésre fókuszáló tevékenység. A legtöbb iskola számol a tanórai, a tanórán kívüli és az iskolán kívüli tevékenységekkel, lehetőségekkel, azonban jellemzően a tanórák közül csak az osztályfőnöki, a biológia- és a testnevelésóra kerül említésre, valamint hogy az ezeken a területeken tanító pedagógusok feladata az egészségnevelés. Az iskolai egészségnevelés akkor lesz hatékony, ha az egészséget célzó oktatási-nevelési folyamat nem szűkül le az iskolán belüli közösségre, hanem bevonja a szülőket is, azonban kutatásunkból kiderül, hogy ez nem jellemző az iskolákra, hiszen csak két iskola, a szakképző és a gyakorlóiskola említi a programjában a szülők részvételét, feladatát és szerepét, a kommunikációs csatornákat.

Az Egészségnevelési Programok 2004. évi bevezetése utáni kutatások foglalkoztak a dokumentumok elkészültével, megvalósulásával és azok gyakorlati alkalmazásával (Deutsch, 2011, 2012; Nagy, 2005). Ezekből a tanulmányokból tudjuk, hogy az iskolákban jellemzően megvalósult a Pedagógiai Programokon belül az Egészségnevelési Programok létrehozása, ám a holisztikus egészségértelmezés helyett a legtöbb iskola csak a fizikai dimenzióra fókuszál, és nem jelentek meg az egészség egyéb dimenziói, a szociális, lelki, mentális vagy emocionális területek (Deutsch, 2011). Kutatásunk is megerősíti ezt a jellemzőt, hiszen csak két iskola esetében került megfogalmazásra holisztikus egészségfogalom, a többi iskola esetében vagy egyáltalán nem volt, vagy csak a testi és lelki dimenziókra terjedt ki. További fontos eredmény az elmúlt évekből, hogy az iskolák legjellemzőbben akcióprogramok keretein belül valósítják meg az egészségnevelést, amely, mint ismeretes, csak információk közvetítésére szolgál, képességfejlesztés nem érhető el vele (Deutsch, 2011). Kutatásunk eredményei cáfolják ezt a megállapítást, hiszen a dokumentumok tartalmazzák az egészségnevelés tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli lehetőségeit és megvalósulásait, így törekednek a folyamatos, a mindennapok során zajló egészségnevelésre.

Nagy Judit (2005) tanulmányában az egészségnevelés elméleteinek tükrében vizsgálta az iskolai egészségnevelési programok stratégiáit. Az empirikus kutatása kiterjedt 11 iskolai pedagógiai program Egészségnevelési Program részének dokumentumelemzésére. Az eredményei alapján megállapítható, hogy a pedagógiai programok megfelelnek a törvényi szabályozásnak, hiszen tartalmazzák az Egészségnevelési Programot, azonban a leírt feladatok megvalósítása jellemzően az osztályfőnöki órára korlátozódik. Az iskola az egészségügyi szolgálat szakembereire bízta az egészségnevelést, a pedagógusok feladatkörébe az akcióprogramok épültek be a mindennapi, folyamatos és interdiszciplináris tevékenységek helyett. Kutatásunkban is jellemzően az osztályfőnöki óra került említésre, azonban a legtöbb vizsgált iskola már kiterjesztette a testnevelés- és a biológiaórákra. Két iskola esetében viszont „interdiszciplináris tantárgyként” van említve az egészségnevelés, amely minden egyes pedagógus feladata

az egészségügyi dolgozók és szakemberek segítségével. Nagy (2005) kutatásában a legtöbb Egészségnevelési Program kiter arra, hogy a diákok szociokulturális háttérére építve, a szülőkkel együttműködve valósulhat meg hatékony egészségnevelés, azonban nincs kidolgozva a kapcsolattartási forma, valamint az egészségnevelési munkatervben nem jelennek meg célcsoportként a szülők (Nagy, 2005). Kutatásunk talán legmeglepőbb eredménye, hogy a hat vizsgált iskola közül csak kettő említi a szülőket mint aktív részvevőket, valamint a szülőkkel való kapcsolattartási formákat.

Kutatásunk során több szempont alapján vizsgáltuk a középiskolák Egészségnevelési Programjait. A formai jellemzőket tekintve nem állíthatjuk, hogy a legterjedelmesebb a legkidolgozottabb. A művészeti iskola Egészségnevelési Programjának erőssége a megalapozottság, hiszen végig megjelennek minden témakör és tevékenység során a művészeti képzésre és a tanulóira jellemző sajátosságok. Az egyházi iskola programjáról is elmondható, hogy a vallást mint protektív tényezőt végigvezetik a dokumentum során. A szülőkkel való kapcsolattartás és az aktív bevonásuk a tevékenységekbe, valamint a holisztikus egészségértelmezés a gyakorlóiskola programjában markánsan megjelenik, így biztosítva egy komplex egészségnevelési programot.

További kutatási kérdések merültek fel bennünk a vizsgálat során, így a későbbiekben jelen elméleti kutatásunkat kiterjesztjük az egészségnevelés gyakorlataira, hogy megismerjük az elmélet és a gyakorlat közötti összhangot, továbbá kiterjesztjük a pedagógusok véleményére az egészségneveléssel kapcsolatos szerepük, feladataik tükrében.

Felhasznált Irodalom

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300061.TV> Letöltve: 2019. 12. 15.
2005. évi CLIX. törvény: egyes élelmiszer-biztonsággal kapcsolatos törvények módosításáról. Az élelmiszerekről szóló 2003. évi LXXXII. törvény módosítása
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500159.TV>
- Aggleton, P. (1994): *Health*. Routledge. London & New York.
- Blayter, M. és Paterson, E. (1982): *Mothers and Daughters: A Three-Generational Study of Health Attitudes and Health Behaviour*. London, Heinemann.
- Csányi Tamás és Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. ISBN 978-615-5518-01-0
- Deutsch Krisztina (2011): *Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében*. Új Pedagógiai Szemle. 2011, 1-5, 19.
- Deutsch Krisztina (2012): *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében*. Doktori értekezés.
- Dubos, R. (1959): *The Mirage of Health*. Harper & Row, New York.

- Feith Helga Judit, Melicher Dóra, Máthé Gábor, Gradvohl Edina, Fűzi Rita, Darvai Sarolta, Hajdú Zsófia, Nagyné Horváth Emília, Soósné Kiss Zsuzsanna, Bihariné Krekó Ilona, Földvári-DeNagy Lászlóné Lenti Katalin, Molnár Edit, Szalainé Tóth Tünde, Urbán Veronika, Kassay Adrienn, Falus András (2016): Tapasztalatok és motiváltság: magyar középiskolások véleménye az egészségvédő programokról. *Orvosi Hetilap*. 157. évfolyam, 2. szám. 65-69. <https://doi.org/10.1556/650.2015.30338>
- Field, D. (1976): The social definition of illness. In: D. Tuckett (szerk) *An Introduction to Medical Sociology*. Tavistock, London.
- Fitzpatrick, R. (1984): Lay concepts of illness. In: R. Fitzpatrick, J. Hinton, S. Newman, G. Scambler, and J. Thompson (szerk) *The Experience of Illness*, London, Tavistock.
- Járomi Éva és Vitrai József (2017): Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi szemléletének bemutatása. *Egészségfejlesztés*, LVIII. évfolyam, 2017. 1. szám. <https://doi.org/10.24365/ef.v58i1.145>
- Macintyre, S. (1986): Health and Illness. In: R. Burgess (szerk) *Key Variables in Social Investigation*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségfejlesztés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102/1. 11-29.
- Meleg Csilla (2005): Az oktatási-nevelési intézmény, mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann Anna (szerk.): *Iskola-egészségügy*. OGYEI, Budapest. 40-51.
- Michie S, van Stralen MM, West R. (2011): The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implement Sci*. 2011; 6: 42. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>
- Nagy Judit (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*. 2005/4. 263-282.
- Nagy Lászlóné és Barabás Katalin (2011): Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei In: Csapó Benő, Zsolnay Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 173-224.
- Parsons, T. (1972): Definitions of health and illness in the light of American values and social structure. In: E. Jaco and E. Gartley (szerk): *Patients, Physicians and Illness: A Sourcebook in Behavioural Science and Health*. Collier-Macmillan, London.
- Seedhouse, D. (1986): *Health: The Foundations for Achievement*. John Wiley, Chichester.
- Simonyi István (2004): Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Somhegyi Annamária (2016): Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 61-80. <https://doi.org/10.18458/KB.2016.4.61>

- Teljes Körű Iskolai Egészségfejlesztési Koncepció. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (2015) <http://projektek.egeszseg.hu/documents/17618/2222750/Teljes+k%C3%B6r%C5%B1+Iskolai+Eg%C3%A9szs%C3%A9gfejleszt%C3%A9s+Koncepci%C3%B3.pdf/9bd631f4-b027-4802-8cec-3e343f29c5fe?version=1.0> (Letöltve: 2021. 02. 22.)
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László, Csányi Tamás (2015a): Zöld könyv - A T.E.S.I. 2020 szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Magyar Diáksport Szövetség. Budapest. ISBN: 978-615-5518-05-8
- Vass Zoltán, Simonné Goschi Gabriella, Révész László, Boronyai Zoltán, Rétsági Erzsébet, Pignitzkyné Lugos Ilona, Csányi Tamás (2015b): Egészség- és személyiségfejlesztő kézikönyv az iskolai testneveléshez. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. ISBN 978-615-80090-7-2
- WHO Constitution, Geneva (1946): World Health Organisation.

Levelező szerző:
Horváth Cintia
e-mail-cím: horvath.cintia@uni-eszterhazy.hu

MŰHELY

CSIBI SÁNDOR

A TESTEDZÉSFÜGGŐSÉG KONCEPCIÓJÁNAK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI MEGKÖZELÍTÉSEI

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet

Bevezetés

A rendszeres mozgás, a testedzés központi szerepet tölt be az egészséges életmód gyakorlásában, a testedzés pozitív megítélése bizonyított hétköznapi és szakmai értelemben egyaránt. A sport iránti elkötelezettség, az eredményesség, sikerek elérése több tényező által meghatározott, a testi adottságoztól, a felkészülés fizikai-taktikai elemeitől egészen a lelki (mentális) képességekig. A testi képességek és ezek fejlesztése önmagukban nem elegendők a siker eléréséhez, a pszichológiai tulajdonságok erősítésére, edzésére is szükség van. Ilyen mentális összetevők Gyömbér Noémi és Kovács Krisztina (2012) szerint a világos gondolkodás, az önbizalom, a fókuszálás képessége, az arousalkontroll (éberség), a vizualizálás, stratégiai elemek (mint a csapásokkal való megküzdés, a játéktervek, az elemzés), valamint személyiségjegyek (mint az éntudatosság, a pszichés energiaforrások helyes kezelése, az önmaga monitorozásának képessége, a célállítás, a vágyak, a pozitív gondolkodás) (Gyömbér és Kovács, 2012).

A lelki képességek közül fontos szerepet játszik a sportmotiváció, amely segít, hogy legyőzzük az akadályokat, hogy ne adjuk fel, energiát ad a megvalósításhoz, irányítja és fenntartja viselkedésünket, biztosítja a kitartáshoz, elkötelezettséghez szükséges befektetett időt és energiát. A szakirodalomban a lelkes elköteleződés „egy olyan pszichológiai állapot, amely a sporttevékenység folytatásához köthető elszántságot és vágyakozást ábrázolja” (Scanlan és mtsai., 2016, 213. o., idézi Berki és Pikó, 2018). A sportág iránti elköteleződés már a fiataloknál is jelen van. A kutatások szerint serdülőknél a csapatsportágak iránti lelkes elköteleződés szignifikánsan nagyobb az egyéni sportágakkal összehasonlítva (Berki és Pikó, 2018). Szabo és mtsai. (2015) kiemelik, hogy a szenvedélyes, elkötelezett sportolók nagy mennyiségű rendszeres edzést végeznek, de ez nem vezet káros hatásokhoz sem a sportoló egyénre, sem a társas környezetére nézve. Ezzel szemben az edzésfüggők egy belső megfelelés miatt sportolnak, a sport/edzés a legfontosabb szerepet játssza az életükben, és komoly hiányérzettel, illetve elvonási tünetekkel szembesülnek, amikor megvonják tőlük az edzéslehetőséget (Szabo és mtsai., 2015).

A testedzésfüggőség fogalma

A hetvenes évektől kezdődően jelen van a szakirodalomban az ún. pozitív hatású szenvedély, „pozitív függőség” fogalma, hangsúlyozva a rendszeres, szenvedélyszerű edzés, illetve testmozgás által eredményezett előnyöket, eredményességet. Későbbi vizsgálatok (Rendi, Szabo és Bárdos, 2010, Rozin és Stoess, 1993) eltérő szemléletet tükröznek, mely szerint minden típusú függőség káros – azaz „negatív” –, hiszen a függőség fiziológiai módosulások révén az egészségi állapotra vonatkozóan negatív következményekkel jár.

A fiatalok esetében a hétköznapi élettel együtt járó feszültségek kezelése, a velük való megküzdés gyakran az elfedés, elrejtés vagy egy káros alternatív viselkedés alkalmazását hozza magával. Ezek rövid időre képesek megszüntetni az aggodalmakat, félelmeket, negatív érzéseket, azonban a megtapadás, az érdeklődés beszűkültsége, valamint az irreális énkép kialakulása favorizálják a különböző függőségi formák megjelenésének kockázatát (Cockerham, 2017).

A kutatók a testedzésfüggőségen (ang. exercise dependence) (Berczik, Szabo és Griffiths, 2012) azt a jelenséget értik, amikor egy pszichológiai probléma erősen eltűzött, elhagyhatatlan testedzés formájában jelenik meg. A szakirodalomban használt még az edzésaddikció (ang. exercise addiction) elnevezés a jelenségre (Griffiths, 1997). A testedzésfüggőség fogalmának megértésében találkozhatunk tehát a dependencia és az addikció megnevezésekkel egyaránt, ugyanakkor ezek egy magatartási összetevőre is utalnak (Rendi, Szabo és Bárdos, 2010).

De Coverley Veale (1987) a testedzésfüggőségnek két típusát írta le:

az elsődleges testedzésfüggőség, amikor bizonyíthatóan szenvedélyirányított túlzott edzésmennyiségről van szó, és

a másodlagos testedzésfüggőség, amikor különböző evési zavarokban (például anorexia, bulimia) szenvedők esetében a túlzott edzésmennyiség a fogyás, illetve testsúlyvesztés céljából egy szigorú diétát kiegészítő tünetként jelenik meg (De Coverley Veale, 1987).

Ennek megfelelően fő különbség, hogy míg az elsődleges függőségnél a túlzott edzésnek valami lelki jelenség az oka, addig a másodlagos függőség esetében a túlzott edzés a súlyvesztés céljából eszközként használt a személy által (Rendi, Szabo és Bárdos, 2010).

A testedzésfüggőség mint viselkedésbeli addikció

Egyes kutatások (Demetrovics és Kun, 2007) a testedzésfüggőséget az addiktív betegségek, pontosabban a viselkedési addikciók csoportjába sorolják. Szabo, Griffiths és Demetrovics (2016) szerint a testedzésfüggőség előfordulási aránya elég alacsony, 0.3% és 0.5 % közötti az általános populációban, míg a testedzést végzők között ez az arány 3.00% és 6.00 % között váltakozik.

A DSM-IV a szerhasználati/magatartási függőségekben hat általános és univerzálisan jelenlévő tünetet sorol fel. A testedzésfüggőségnek a Griffiths

által (2005) meghatározott komponensmodellje ezeknek a tüneteknek a jelenlétére összpontosít:

1. a kiemelkedőség (vagy szalienca) – amikor az edzés az egyén életének legfontosabb részévé válik, dominálja gondolatait (belefeledkezés és igénytorzulás), érzelmeit (sóvárgás), viselkedését (szociális beállítottság romlása);
2. a hangulatváltozás – az élmény, amelyet az egyén az edzés következményeként tapasztal (pl. „feldobottság” érzete vagy a „menekülés”);
3. a tolerancia – amikor a habitus vagy edzettség miatt egy adott edzésmenyiség már nem elegendő;
4. a megvonási tünetek – kellemetlen érzés és kényelmetlen testi-lelki állapot;
5. a konfliktus – az érintett egyén és a környezete között (a kapcsolatok elhanyagolása);
6. a visszaesés – megpróbálja abbahagyni, de egy ponton túl nem képes további önmegtartóztatásra, és visszaesik (Griffiths, 2005).

A testedzésfüggőség jelenségének megértése mint viselkedésbeli addikció még vita tárgyát képezi napjainkban. A szakemberek két megközelítés mellett érvelnek, egyrészt a túlzott elkötelezettséget egy adott sportág gyakorlásában „függő” magatartásként írják le, más tekintetben viszont további vizsgálatok és eredmények szükségesek ezen a területen a testedzésfüggőségnek a viselkedési addikciók csoportjába való besoroláshoz, önálló kórkép formájában történő diagnosztizáláshoz a DSM-V-ben (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, APA, 2013). Egyes kutatások szerint a viselkedési addikciók csupán diszfunkcionális megküzdési módok (Kuss és mtsai., 2017). Más vizsgálatok azonban olyan pszichés megbetegedésként (pszichopatológiaként) tartják számon, amely az impulzuskontroll-zavarok vagy a függőségi formák csoportjába lenne besorolható (Grant, 2016), hasonlóan az internet- és játékfüggőséghez, amelyek már viselkedési addikcióként szerepelnek a DSM-V kritériumrendszerében. Grant és mtsai. (2010) eredményei szerint a viselkedési addikciók gyakran társulnak szerhasználattal, a viselkedési és szerhasználati függőségek hátterében hasonló patofiziológia mutatható ki. Így gyakran több függőségi forma is együtt járhat, tehát ha egy személy kialakít egy szerhasználati vagy viselkedési függőséget, akkor ez hajlamosíthat más függőségi formák előfordulására is (Grant és mtsai., 2010). A testedzésfüggőség esetében a leginkább előforduló komorbiditások: az evészavarok (Blaydon és Lindner, 2002), anorexia, bulimia és az egészségésétel-függőség (Demetrovics és Kurimay, 2008), valamint egyéb viselkedési addikciók tarthatók számon, mint a kényszerbetegség, kompulzív vásárlás, internetaddikció, dohányzás, alkoholfogyasztás (Szabo és mtsai., 2010).

A pszichiátriai diagnózisként való besorolás ellenérve, hogy a mindennapi életre jellemző szokások patologizálása címkézést, elidegenedést válthat ki a társadalomból (Markowitz, 2017). Másrészt, ha a viselkedési addikciók köre pontosítható, akkor támogatott kezelési eljárások is elérhetővé válhatnak. A viselkedési addikcióknak a DSM-V-be való besorolásának elsődleges célja, hogy prevenció és kezelési lehetőségeket biztosíthasson a problémával küzdő személyek részére.

Testedzésfüggőség a sportban

Szabo (2010) szerint a túl gyakori, problémás testedzés esetében hasonló tünetek jelennek meg, mint más viselkedési vagy kémiai addikciók esetében. Még kismértékben megterhelő fizikai aktivitásnál, mint például a rendszeres tekézőknél is jelentkezhetnek elvonási tünetek, ha egy nem kívánt esemény miatt ki kell hagyniuk az eltervezett edzést. A tekézők csoportja esetében alacsonyabb mértékű elvonási tünetek észlelhetők, mint más sportágakat gyakorlók esetében, mint például a futóknál, a súlyemelőknél vagy a vívóknál (Szabo, 2010).

Egy nemrég megjelent elemző kutatás (metaanalízis) különböző előfordulási arányokat mutatott ki (1. táblázat) az egyes sportágak szerinti testedzésfüggőség-prevalencia mértékét illetően (Di Lodovico, Poultais és Gorwood 2019).

Sportágak	Tanulmányok száma	Minta méret	Alacsony CI (%)	Prevalencia (%)	Magas CI (%)	Std. szórás (%)
Vegyes sportágak/ labdajátékok	3	774	12,8	15,3	17,9	1,3
Erőkifejtéses sportágak	3	371	7,6	10,7	13,8	1,3
Egészség- és erőnlét-fenntartó tevékenységek (pl. fitnessz)	13	4797	5,3	6	6,7	0,3
Kitartást igénylő sportágak	5	3817	2,9	3,5	4,1	0,3
Általános népesség	4	7274	1,6	1,9	2,2	0,2

1. táblázat. Testedzésfüggőség előfordulási arányok sportág szerint (Di Lodovico, Poultais és Gorwood, 2019)

Perry (2018) kutatásai szerint a sportolók gyakran használják a modern technológiát az online közösségekkel való kapcsolattartásra, valamint az egyéni eredményeik monitorizálására. Bár ez többnyire pozitív hatású, az online közösségek ugyanakkor lehetővé teszik a sportolók számára, hogy széleskörűen összehasonlítsák magukat más sportolókkal, ami viszont emelheti az észlelt stressz szintjét, növelheti a sérülések kockázatát, csökkentheti a potenciális teljesítményt és a sport végzésének örömet. Az említett kutatás eredményei szerint a sportolók esetében a különböző specifikus technológiák használata növelheti a testedzésfüggőség kockázatát, mint például a fitnessztechnológia, amelynek használata 4,6%-kal növeli a testedzésfüggőség kialakulásának valószínűségét. Más sportágakban a kockázat akár nagyobb is lehet, így a nagy állóképességű sportok esetében a GPS-órák használata átlagban 44,7%-kal, a nyomkövetők pedig még magasabb arányban, 92,2%-kal, az online nyomkövetők (ang. trackers) 84,3%-kal emelhetik a testedzésfüggőség megjelenésének kockázatát. A triatlonisták csoportjánál

46,1%-kal, a maratoni futóknál 44,3%-kal, a kerékpárosoknál pedig 39,6%-kal nagyobb a kockázat a testedzésfüggőség kialakulására, ha közben ezeket a speciális technológiákat használják eredményeik monitorozására (Perry, 2018).

A testedzésfüggőség magyarázó elméletei

A testedzésfüggőségnek kétféle elméleti megközelítése létezik, a biológiai szempont szerint a testedzés megnöveli az endorfinszintet a központi idegrendszerben, és euforikus érzést eredményez, a pszichológiai megközelítés szerint a hétköznapi, személyes problémák elől való menekülés, a feszültség, frusztráció vagy tehetetlenség levezetése idézheti elő (Griffiths, 1997).

A sportaddikció témakörét érintő korábbi elméleti viták, vizsgálatok az 1970-es években kezdődtek, azzal a kérdésfelvetéssel, hogy az edzés, ami alapvetően egészségvédő viselkedés, túlzott gyakorlása esetén egészségi problémákhoz is vezethet. Glasser (1976) a „pozitív függőség” kifejezést használta az edzés jótékony hatásainak kiemelésére. Az 1980-as években Veale (1987) különbséget tett az elsődlegesnek nevezett *problémás testedzés*, valamint a másodlagos *testedzésfüggőség* jelensége között. Ez utóbbi a problémás testmozgáshoz társuló rendelkezlenességek fennállásának következménye. Más elméleti megfontolás (Freimuth, 2008) heurisztikus modellt javasol a jelenség megértésére, figyelembe véve a testmozgás vezető motivációit, valamint a viselkedés gyakoriságát és kontrollját, négy szakaszt írva le egy kontinuum mentén: rekreációs testmozgás, kockázatos testmozgás, problémás testmozgás és testmozgásfüggőség.

Szabo Attila (1995) a testedzésfüggőség kialakulására a „mentális kiértékelés” modellt javasolja, amelynek az alapja, hogy amikor az egyén a stressz elkerülése céljából edz, és ennek eredményeképpen megkönnyebbül, a rendszeres edzés a pszichológiai stresszel szembeni megküzdést jelenti a számára, tehát az edzés stresszoldó eszközzé válik. A testedzésfüggőségben szenvedő egyén abban a hitben él, hogy az akár túlzott edzés egészséges módja a stresszel szembeni harcnak. Az edzés abbahagyása elvonási tünetekkel párosítva szorongáshoz, illetve újra stresszhez vezet – így újrakezdődik az edzés (Szabo, 1995).

Egorov és Szabo (2013) egy interakciós modellt írnak le, ahol a testmozgás mint megküzdési eszköz jelenik meg, a személyes tényezők (azaz a személyes értékek, múltbeli tapasztalatok) és helyzeti tényezők (pl. társadalmi kép, élethelyzet) interakciója határozza meg, hogy az egyén a testmozgást alkalmazza-e a nehézségekkel vagy a stresszel való megküzdés érdekében, vagy egyéb kezelési módokat vesz igénybe (Egorov és Szabo, 2013; Szabo és mtsai., 2018).

Megbeszélés

A hétköznapi élet számos tevékenysége kiemelkedő fontosságot képvisel egy adott fejlődési életszakaszban. Ilyenek például a mozgás különböző formái,

a testedzés, a relaxáció, a zenehallgatás, de a vásárlás, a számítógépes játékok, az internetelérés által felkínált lehetőségek, az online applikációk használata is. A testmozgás fontos az egészséges életmód kialakításában, így a testedzésnek közzismerten pozitív megítélése van.

A függőségek kialakulásának pszichológiai elmélete a társadalom által indukált magas stressz-szintben és hiányos/nem adekvát megküzdési módok használatában keresi az addikciók kialakulásának útvonalát. Fontos további kutatási kérdés a testedzésfüggőség súlyossági fokának a megkülönböztetése az egyes életkori csoportok szerint, valamint a specifikus prevenció és kezelési lehetőségek körvonalazása.

Felhasznált szakirodalom

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* (5th ed.). Washington, DC. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Berczik K, Szabo A, Griffiths MD, Kurimay T, Kun B, Urbán R, és Demetrovics Zs (2012). Exercise addiction: symptoms, diagnosis, epidemiology, and etiology. *Subst Use Misuse*; 47(4): 403-17. <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.639120>
- Berki, Tamás és Pikó, Bettina (2018). A sport iránti elköteleződés összehasonlítása a sportolás egyes jellemzőinek tükrében serdülő sportolók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19(4), 3-11.
- Blaydon MJ, és Lindner KJ (2002). Eating disorders and exercise dependence in triathletes. *Eating disorders*, 10(1): 49-60. <https://doi.org/10.1080/106402602753573559>
- Cockerham, WC (2017). *Medical sociology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315618692>
- De Coverley Veale DMW (1987). Exercise dependence. *British Journal of Addiction* 82: 735-740. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1987.tb01539.x>
- Demetrovics Zsolt és Kun Bernadett (2007): *Viselkedéses addikciók*. Demetrovics Zsolt, szerk. *Az addiktológia alapjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó: 133-225.
- Di Lodovico L, Poultais S, és Gorwood P (2019). Which sports are more at risk of physical exercise addiction: a systematic review. *Addictive behaviors*, 93, 257-262. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.12.030>
- Egorov AY, és Szabo A (2013). The exercise paradox: An interactional model for a clearer conceptualization of exercise addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(4), 199-208. <https://doi.org/10.1556/JBA.2.2013.4.2>
- Freimuth M (2008). *Addicted? Recognizing destructive behavior before it's too late*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Glasser W (1976). *Positive addiction*. New York, NY, USA: Harper & Row.
- Grant JE, és Chamberlain SR (2016). Expanding the definition of addiction: DSM-5 vs. ICD-11. *CNS spectrums*, 21(4), 300-303. <https://doi.org/10.1017/S1092852916000183>

- Grant JE, Potenza MN, Weinstein A és Gorelick DA (2010). Introduction to behavioral addictions. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36(5), 233-241. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491884>
- Griffiths MD (1997). Exercise addiction: a case study. *Addict Res* 5:1 61-8. <https://doi.org/10.3109/16066359709005257>
- Griffiths M (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Gyömbér Noémi és Kovács Krisztina (2012). *Fejben dől el: Sportpszichológia mindenkinek*. Noran Libro Kiadó.
- Kuss DJ, Dunn TJ, Wöfling K, Müller KW, Hędzielek M, és Marcinkowski J (2017). Excessive Internet use and psychopathology: The role of coping. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 14(1), 73-81.
- Markowitz FE (2017). Labeling theory and mental illness. In *Labeling Theory* (pp. 45-62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203787656-3>
- Perry J (2018). Ultra-endurance athletes and their use of fitness technologies: Filling a social void or fuelling an exercise addiction? <https://performanceinmind.files.wordpress.com/2018/08/exercise-addiction-summary-perry.pdf> (letöltés ideje: 2020. nov. 14.)
- Rendi Mária, Szabo Attila és Bárdos György (2010). Testedzsfüggőség: egy ritka, de súlyos pszichológiai rendellenesség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(3), 529-544. <https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.3.4>
- Rozin P, és Stoess C (1993). Is there a general tendency to become addicted?. *Addictive Behaviors*, 18(1), 81-87. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(93\)90011-W](https://doi.org/10.1016/0306-4603(93)90011-W)
- Szabo Attila, Demetrovics Zsolt, Kun Bernadett, Kurimay Tamás (2010). Testedzsfüggőség. In: Demetrovics Zsolt, Kun Bernadett (szerk.). *Az addiktológia alapjai IV. Viselkedési addikciók*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 283-305.
- Szabo A, Griffiths MD, Demetrovics Zs (2016). Exercise Addiction. In Preedy V.R. *Neuropathology of Drug Addictions and Substance Misuse* (pp. 984-992) Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800634-4.00097-4>
- Szabo A, Demetrovics Z, & Griffiths MD (2018). Morbid exercise behavior: Addiction or psychological escape? In Budde H és Wegner M (Eds.), *The exercise effect on mental health: Neurobiological mechanisms* (pp. 277-311). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315113906-11>
- Szabo A, Griffiths MD, Marcos RDLV, Mervó B, és Demetrovics Z (2015). Focus: addiction: methodological and conceptual limitations in exercise addiction research. *The Yale journal of biology and medicine*, 88(3), 303.
- Veale D (1987). Exercise dependence. *British Journal of Addiction*, 82, 735-740. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1987.tb01539.x>

Levelező szerző:
Csibi Sándor
csibi.sandor@uni-eszterhazy.hu

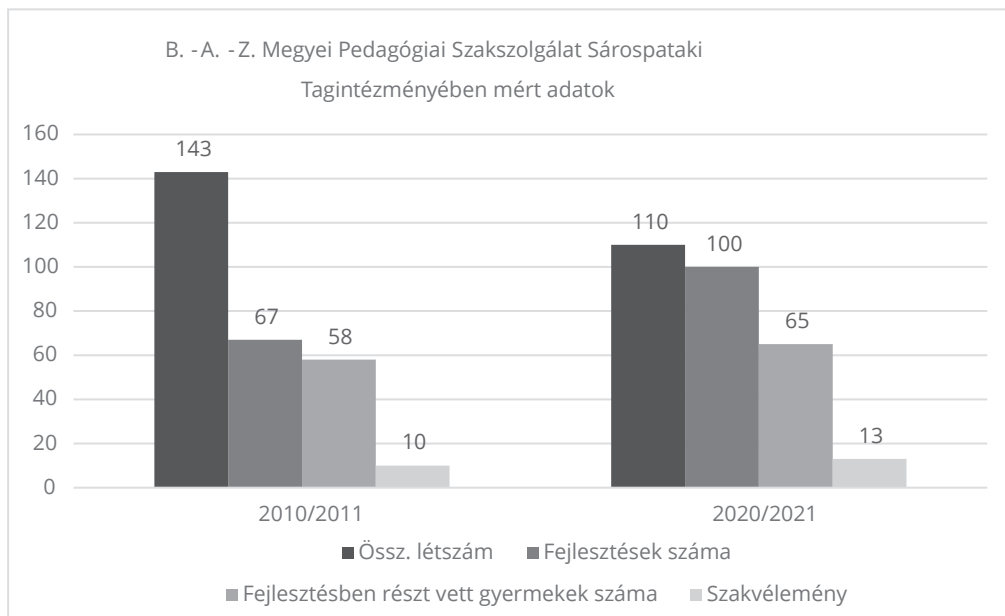
LÍVJÁK EMÍLIA

A GYERMEKEK RABSZOLGÁI VAGY URAI A REFLEXEIKNEK?

*Tokaj-Hegyalja Egyetem
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

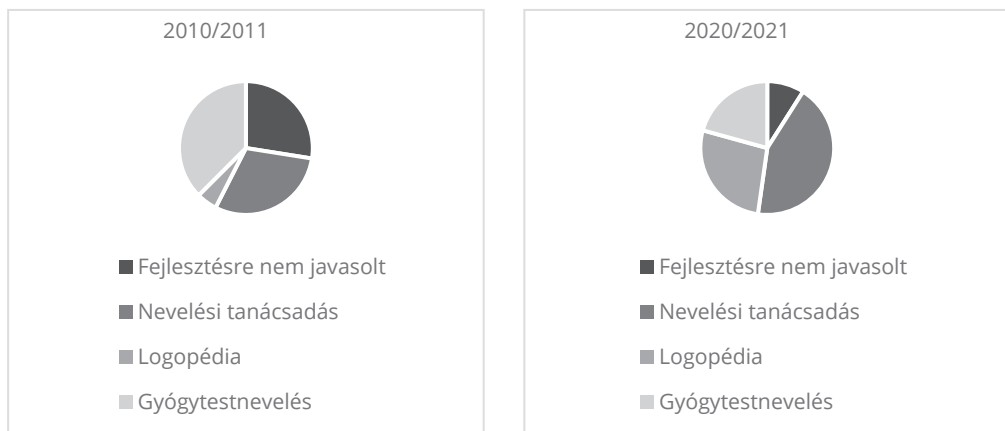
Bevezetés

Egyre többet halljuk hétköznapi és tudományos környezetben, az iskolában, a tévében, a közösségi médiában azokat a fogalmakat, hogy ADHD, BTMN, SNI, hiperaktivitás, tanulási nehézség, autizmus spektrum zavar, figyelemzavar, magatartászavar, „disz”-es gyermek. Sokszor panaszkodnak a tanítók, hogy megemelkedett az osztályukban a különböző problémákkal rendelkező gyermekek száma. Ezt tapasztalja a szakma is. Erre a problémára keresve a választ Gyarmathy (2017) észrevételezi, hogy kaotikussá vált a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátásának rendszere. Kétféle irányból közelíthető meg a diagnosztizálás. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4§-a és a 15/2013 (II.26.) EMMI rendelet 18. § rendelkezik a kiemelt figyelmet igénylő gyermek ellátásáról. A következő diagnózisok tartoznak a kiemelt figyelmet igénylő gyermek besorolása alá: különleges bánásmód, sajátos nevelési igény, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, kiemelten tehetséges, hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, tartós gyógykezelés. A jogszabályi besorolás mellett a különböző gyermekkori problémák egészségügyi rendszerben is besorolásra kerülnek, kétféle diagnosztikai rendszerben: a DSM-5 (2013), illetve a BNO-10 (2004). A DSM-5 meghatározása átfogja azt a kategóriát, melyet a különféle fejlesztő irányzatok céloznak, az idegrendszer fejlődési zavarai között tartanak számon. A BNO-10 a pszichés fejlődés zavarai, viselkedési és érzelmi zavarok, rendszerint gyermek- vagy serdülőkorai kezdettel című főcsoportok alatt részletezi az ide tartozó zavarokat. A törvényi, jogszabályi és az egészségügyi besorolási kategóriák között átfedések vannak, nem egyértelműek a meghatározások, a szakemberekben bizonytalanságok vannak. Pedig az általuk besorolt gyermek sokszor az életének további hosszú szakaszában viseli ezt a címkét. Gyarmathy szerint a három-négy betűvel jelölt gyerekek azok, akik megkapták a szakvéleményt, de sokkal több azoknak a gyerekeknek a száma, akiknél írás-, olvasáselmaradás, figyelem-, magatartászavar, esetleg hiperaktivitás tünetei tapasztalhatóak, és nem diagnosztizáltak. Tapasztalatai szerint legalább kétszeres az utóbb említett gyermekek száma. Véleménye szerint tömegjelenséggel állunk szemben. Vizsgálataink is alátámasztják az emelkedő létszámot (1. ábra).



1. ábra. B.-A.-Z. Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Sárospataki Tagintézményében mért adatok

Az 1. ábrából is kiderül, hogy az utóbbi 10 évben nagymértékben megnőtt a fejlesztésben részt vevő gyermekek száma (39%-ról 59%-ra), és a fejlesztések száma pedig ugrásszerűen emelkedett (46%-ról 90%-ra) (2. ábra). Tehát több gyermek jár, és legalább 2-szer annyi fejlesztésre van szükség. A fejlesztések 3 területet ölelnek fel: nevelési tanácsadás, logopédia, gyógytestnevelés.



2. ábra. B.-A.-Z. Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Sárospataki Tagintézményében mért adatok részletezve fejlesztési területenként

Ha a 2. ábrán a fejlesztési területek közötti arányokat megnézzük, akkor láthatjuk a logopédiai fejlesztések és a nevelési tanácsadás számának ugrásszerű emelkedését. És szomorú tény a fejlesztésre nem javasolt gyermekek számának csökkenése.

Az utóbbi években Gyarmathy „atipikus neurológiai fejlődés” jelzővel illeti a kiemelt figyelmet igénylő és nem diagnosztizált tünetcsoportba tartozó gyermekeket (3. ábra).



3. ábra. Atipikus neurológiai fejlődés modell (Gyarmathy, 2020)

Gyarmathy szerint az atipikus fejlődés hátterében közös idegrendszeri sajátosságokat találhatunk, és mindegyik formájára igaz:

- a szokásostól eltérő idegrendszeri működésen alapul,
- az egész életre kiterjedően előnyei és hátrányai vannak,
- az intelligenciától csak részben függ,
- erőteljesen függ a környezettől.

A legfontosabb részképességek az észlelés-mozgás összehangja, a két agyfélteke közötti kapcsolat, ugyanis csak normál információfeldolgozó rendszer birtokában működik jól, hogy zavarok kialakulása nélkül tudjon a gyermek komplex képességeket kialakítani (Gyarmathy, 2017).

A helyzet javulását, a megoldást az iskolakultúra, az iskolai környezet, a tanítás módszertanának megváltoztatásában látja, nem elsősorban a diagnosztizálásban.

A XXI. század megváltozott környezetében a gyermekeknek korlátlan lehetősége van az információ megszerzésére online térben, és ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy egyre kevesebb a szenzomotoros aktivitásuk. Egészen korai életkorokban elmarad az észlelés-mozgás ingerlése, a mozgásingert felváltotta a vizuális inger. Az atipikus neurológiai fejlődésű gyermekek számának emelkedésében közrejátszhat a környezet változására – a digitalizálódás, az okoseszközök, az IKT-eszközök korlátlan és kontrollálatlan használata – adott válasz és adaptáció is (Nagy és Fazekas, 2017; Gyarmathy, 2015, 2017; Buda, 2019).

A gyermek az iskolában tölti idejének nagy részét, így nagy szükség van olyan komplex, de akár egy-egy részképességet érintő intervenciók programok alkalmazására, amelyek a gyermekek megváltozott környezeti hatásaihoz igazodnak. A legszerencsésebb helyzet az volna, ha a szokásostól eltérő idegrendszeri működéseket figyelembe vevő módszerek beépülnének az oktatás folyamatába. Illetve az iskolai tanulás folyamata, a tanulói személyiségfejlesztés igazodna a XXI. századi gyermek személyiségéhez, a kulturális változásokhoz. Kutatások igazolják, hogy egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetni a mozgásállapot mérésére az iskolába kerülést megelőzően, az iskolaérettségi vizsgálatok során, mert ez idejében jelzésértékkel bír a különböző atipikus jelekről (Porkolábné, 2004; Révész-Kiszela, 2018). Aztán ha az iskolapadban, a tanulás során érzékelünk lemaradást, abban az esetben is van lehetőségünk, hogy a folyamatban reagáljunk a problémára. Célunk egy olyan újszerű szemlélet megerősítése az oktatásban, amely felhasználja a mozgástanulásban rejlő keresztadaptációs lehetőségeket, és hozzájárul a közismereti órákon való mozgás, tanulás segítő célzatú mindennapos alkalmazásához.

Leíró tanulmányunkban az INPP® primitív reflex ingerlő-gátló iskolai gyakorlatprogram kerül röviden bemutatásra.

Az INPP®-módszer

Az INPP® definíciója szerint az idegrendszeri éretlenség kifejezés a perzisztált és nem integrált primitív reflexek szindrómájának fellépését jelenti a hat hónapos és/vagy idősebb gyermekeknél, illetve jellemző a testtartási reflexek hiánya vagy éretlensége három és fél éves kor felett. A megmaradt primitív reflexek halmazának jelenléte a fejlődés kulcsfontosságú szakaszain túl a központi idegrendszer működésének éretlenségére utal. A neuro- és szenzomotoros éretlenség alatt a gyermek fejlődésének egy adott szakaszában bekövetkező mozgásdeficitet, mozgásminták kihagyását, szabályozatlanságát, rendezetlenségét értjük. Azoknál az embereknél, akiknél neuromotoros éretlenséget találtak, jelentős problémák lehetnek többek között a testi koordinációval, az egyensúlyozással, a vizuális észleléssel, a mozgáskoordinációval stb., és ezek a nehézségek viselkedési zavarok és tanulási nehézségek alapját képezhetik (Lakatos, 2005; Goddard Blythe, 2014). Úgy tűnik, hogy az idegrendszeri érés elmaradása vagy nem megfelelő szintű szerveződése a későbbi életkorokban is kimutatható (Fodorné, 2005; Goddard Blythe, 2006). Ayres 1979-ben már felfigyelt arra, hogy a szenzoros feldolgozási zavarokkal küzdő gyerekeknek gyengén fejlett testtartási reflexei, egyensúlyzavarai és csökkent látási kontrollja is van. Ezek okai az alábbiak lehetnek: az inger felvétele, a hangerőszabályzás, a finomhangolás, a differenciálás, megkülönböztetés és a cselekvés tervezése. Az idegrendszer éretlenségéből fakadó lemaradás fejlesztésének célja az érzékek összerendezésének, azaz a szenzoros integrációnak a támogatása mozgással. A szenzoros integrációs terápia elsősorban a tapintás- és az egyensúlyérzék ingerlésén keresztül fejli ki hatását.

Az INPP® módszer és egyéb hasonló szenzomotoros módszerek (pl. Delacato, Ayres terápia, Brain-Gym stb.) között az egyik legnagyobb különbség az, hogy az INPP®-gyakorlatok a lehető legmélyebbről indítanak: az egyensúlyérzék legkorábbi stádiumát fejlesztik először és építik újra lépésről lépésre. A mozgásprogram a születés utáni mozgássort foglalja magába – a fej emelésétől a kúszásig –, amely a csecsemő első életévének természetes mozgásmintáin alapul, és lényege a mozgásminta részekre bontott, alapos, pontos, mindennapos gyakorlása. Mivel a humán fejlődésben a magasabb szintű szabályozás az alacsonyabb szintű struktúrákra épül, feltételezhető (Goddard Blythe, 2006), hogy a korai szerveződés hiányosságai nem tűnnek el maradéktalanul, és az alapos mozgásvizsgálat jelezheti, a mozgásprogram pedig újraépítheti a hiányosságokat.

Az éretlen vagy az idegrendszeri szabályozásban nehézségekbe ütköző mozgás- és egyensúlyrendszerű gyermekeknek nagy nehézséget jelenthet, hogy valós értelmi képességeiknek megfelelően teljesítsenek a tanulás során, és arra is hajlamosak, hogy életkoruknál éretlenebbül viselkedjenek. Testük elégtelen tartási és jelzőrendszere folyamatos külső és belső korrigálásra és kompenzációra szorul. Ezek az erőfeszítések pedig tudat alatt olyannyira megterhelőek, például annyira elvonják a gyermekek figyelmét, hogy képtelenek a tanulás kognitív folyamataira összpontosítani.

A tanulmányok alapján úgy tűnik, hogy napjainkban az iskoláskorú gyermekek legalább egyharmadánál valamilyen mértékben hiányoznak az iskolában való boldoguláshoz és az életkori elvárásoknak való megfeleléshez szükséges fizikai képességek, nem megfelelő az idegrendszeri érettség (Gyarmathy, 2015; Szvatkó, 2016). Miközben arra törekszünk, hogy emeljük az írás-olvasás és a matematikai készség fejlesztésének színvonalát, majdnem teljes mértékben elfeledkeztünk az emberi szervezet izomműködésének és idegi-fizikai állapotának figyelembevételéről.

A módszer eredete

Az INPP® Gyakorlatprogram neuropszichológiai és fiziológiai kutatómunkára épít, amelyet az angliai Chesterben végeznek. A módszer kidolgozója Peter Blythe és felesége, Sally Goddard Blythe. Az utóbbi években Magyarországon is egyre ismertebbé vált az angol „Institute for Neuro-Pshychological Psychology” – INPP – által több mint 40 éve kidolgozott hatékony módszer, amely segítséget nyújt a korához és intelligenciájához képest alulteljesítő gyermekek kiszűréséhez, a problémák beazonosításához, és konkrét gyakorlatsorozatot ad a problémák kezeléséhez. Hazánkban 2004-ben volt először INPP-képzés, Zweigmann-Kocsis Magda vezetésével. Ez a képzés az Iskolai Gyakorlatprogram alkalmazására képzett ki azóta kb. 2500 pedagógust és egyéb szakembereket. 2011-től az egyéves egyéni fejlesztői továbbképzés is elindult, ahol azóta 28 fő szerzett egyéni fejlesztői végzettséget. Az országban több iskolájában is végezték és végzik a mai napig a fejlesztést. Saját fejlesztési programunk Sárospatakon is nagyon jó tapasztala-

tokkal zárult, aminek az eredményei egy tanulmányban kerültek bemutatásra. Egy másik jó gyakorlat a már a 7. éve INPP-fejlesztést indító Szegedi Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, ahol minden pedagógus elvégezte a képzést, és azóta is alkalmazzák a programot az alsó tagozat osztályaiban. Nagy tapasztalattal rendelkeznek, nagyon jó visszajelzésekkel és eredményekkel.

Primitív reflexek

A reflex egy ingerre adott automatikus, ösztönös, nem tanult válasz, amely akaratlanul, tudatos kontroll nélkül történik. Egy adott inger mindig ugyanazt a reakciót váltja ki. A reflexek irányítása az agypiramis legalsó, agytörzsi szintjéről történik. Ez az a „primitív terület”, amely az életben maradásunkhoz szükséges alapvető funkciókat szabályozza. Katona (2001) szerint a reflexeknek fontos szerepük van a térbeli orientációban, a fej és a törzs egymáshoz viszonyított helyzetében és a testtartás szabályozásában. A csecsemőkori reflexek azért jelentősek, mert jelenlétük vagy hiányuk a fejlődés kulcsstádiumaiban elismerten jelzésértékű a központi idegrendszer érettségére, működésére vonatkozólag. Amíg az orvosok, szülésznők és védőnők tisztában vannak a csecsemőkori reflexek születés utáni felmérésével, és ezeket a tesztek megismétlik a születés utáni első hat hónap ellenőrzései alkalmával, későbbi életkorokban, az iskolai oktatást megelőzően a mérésekre már nem kerül sor – ha a gyermek fejlődése egyébként normálisnak tűnik. A normális fejlődés folyamata nem vitatott, de sok jel lehet ezen az úton, amelyek korrigálása, időben való speciális fejlesztése hozzájárul a gyermek optimális, zavartalan fejlődéséhez.

Az időn túl (fél-egy éves kor fölött) is gátolatlan (perzisztált) csecsemőkori reflexek késleltetik a gyermek idegrendszerének fejlődését, és akadályozzák annak későbbi zavartalan működését. A perzisztált bábireflexek negatív befolyása felnőttkorig is kihathat, és maradandó adatfeldolgozási, mozgásrendszeri, koordinációs, tanulási, viselkedési és immunrendszeri problémákhoz vezethet.

A gyermek számára teljes mozdulatlanságban, nyugodtan ülni vagy állni csak az izmai együttműködésével, az egyensúly és a testtartási reflexek teljes összhangjában lehetséges. Azok a gyermekek, akiknél a testtartás szabályozása fejletlen, nehezen tudnak megülni egy helyben és odafigyelni bármire, mivel az agy tudatos működéséért felelős részének küzdenie kell azért, hogy fenntarthassa az egyensúlyt, a testtartás és az ösztönös mozgások feletti uralmat, vagyis meg kell harcolnia mindazokért a működésekért, amelyeknek már az 5. életévtől kezdve olyan kéreg alatti agyrészek, mint a thalamus, a kisagy és az agytörzs automatikus szabályozása alatt kellene állniuk (Godard Blythe, 2006).

Az iskolaérettség többet jelent, mint a gyermek egyszerű kronológiai életkorát, mely a beiratkozáshoz szükséges. Ahhoz, hogy egy tanulási környezetben jól teljesítsen, tudnia kell nyugodtan ülni, figyelmesnek lenni, tollat, ceruzát használni és egy sor olyan szemmozgást irányítani, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az írás

vonulat félrenézés, eltévedés nélkül követni tudja a papíron. Ezek olyan fizikai képességek, melyek a motoros készségek és a testtartáskontroll, reflexfolyamatok fejlődésével, érettségével hozhatók összefüggésbe (Révész-Kiszela, 2018).

Az INPP® Gyakorlatprogram reflexek ingerlésére és gátlására helyezi a hangsúlyt, a módszer vizsgálatában az alábbi reflexeket érintettük: ATNR (aszimmetrikus tónusos nyaki reflex), STNR (szimmetrikus tónusos nyaki reflex), TLR (tónusos labirintus reflex), markolóreflex.

ATNR – aszimmetrikus tónusos nyaki reflex

Az aszimmetrikus tónusos nyaki reflex kiváltható, ha a fejet bármelyik irányba elfordítjuk. Ilyenkor az azonos oldali kar, kéz és láb kinyúlik, míg az ellenoldali végtagok behajlítva maradnak.

Ha ez a reflex iskoláskorban is aktív még, akkor álló helyzetben egyensúlyzavart okozhat. A fej egyik oldali félrefordításával a végtagok kiegyenesednek, a másikon behajlanak, megzavarva ezzel az egyensúly irányítását. Ezenkívül befolyásolhatja a kar és a kéz irányítását, a test középvonalának átlépését. Hatással van a jobb és bal oldal integrációjára, írás közben a kéz irányítására és az olvasáshoz szükséges vizuális képességekre, pl. a vizuális követésre. Ha az ATNR még mindig aktív az iskoláskorú gyermeknél – azáltal, hogy a szem/fej írást kísérő mozdulata a kar, kéz és ujjak kinyúlását vonja maga után –, akadályozhatja az íráshoz szükséges kéz-szem koordinációt, tehát az írástanulást. Befolyásolhatja az olvasáshoz szükséges szemmozgások fejlődését. Probléma lehet az oldalisággal és a keresztezett mozgásokkal.

STNR – szimmetrikus tónusos nyaki reflex

Amíg az aszimmetrikus tónusos nyaki reflex a test egyik vagy másik oldalán szabályozza az izomtónust, addig a szimmetrikus tónusos nyaki reflex (STNR) a test alsó és felső részének együttes működésére hat. Körülbelül 5-8 hónapos korban jelenik meg, amikor a csecsemő elkezdi feltámaszkodni kezeire és térdeire, hogy kússzon. A fej előrehajtásával a karok behajlanak, a lábak pedig kiegyenesednek; és fordítva is igaz, a fej hátrahajtásával kiegyenesednek a karok és behajlanak a lábak.

Ha az STNR akkor is fennáll, amikor egy gyermek belép az iskolába, az hatással lehet az ülő testtartására, beleértve a mozdulatlanság képességét, jellemző lehet rá az „összeroskadási hajlam”. Gyenge szem-kéz koordináció, függőleges szemmozgásokban végrehajtási és binokuláris (kétszemes együttlátási), valamint akkomodációs (két szemmel együttesen távolról közelre és vissza – fókuszálási, tábláról másolási) nehézségek léphetnek fel.

TLR – tónusos labirintus reflex

A tónusos labirintus reflex a fej előre, a gerinc szintje feletti helyzetbe, vagy hátra, a gerincszintje alatti helyzetbe történő mozgásával váltható ki. A perzisztáló tónusos labirintus reflex akadályozza a fejtartó reflexek kifejlődését is. Ha hiányzik a fejtartás szabályozása, akkor a szem működése is zavart szenved, mivel ezek az agyban ugyanahhoz az ideghálózathoz kötöttek, az úgynevezett

egyensúlyi-látási (vestibulo-ocularis reflex) reflexívhez (VOR). A perzisztáló tónusos labirintus reflex károsan befolyásolja az információk átvitelét az egyensúlyi rendszer idegmagvai és a belső érzékelés receptorai, a proprioceptorok között, ami zavarja a szem működését is (Goddard Blythe, 2006).

Ha a TLR még mindig aktív, amikor egy gyermek iskolába jár, az befolyásolhatja az egyensúly, a testtartás szabályozását, és befolyásolhatja az olvasás és az írás támogatásához szükséges szemmozgások ellenőrzésében részt vevő központokat, a szerialitás képességét.

Markolóreflex

Míg az ATNR, az STNR, a TLR és a fejgyenesítő reflexek az egyensúly működésén alapuló reflexek, addig az érintésre válaszoló reflexek is befolyásolják a tanulás eredményét. A fogóreflex ennek egy példája. Ha egy újszülött tenyerét megérintjük, akkor a hüvelykujja bezár, a többi ujj pedig szorosan rázár, olyan erős markolást kialakítva, amely elvileg elbírja az újszülött saját testsúlyát. Ha az első néhány hónap után is fennmarad a fogóreflex, akkor károsodik a hüvelykujj és a többi ujj szembeállításának kifejlődése, ami elengedhetetlen a „csippentő fogás” és az ujjak egymástól független használatának kialakulásához. Emiatt nem biztos, hogy meglesz az íráshoz szükséges biztos fogás, és néha még beszédhibákkal is összefüggésbe hozható. A beszédet azért érintheti ez az egyszerű reflex, mert ugyanaz az agyi központ a felelős a finom ujjmozgásokért, mint az ajkak, a nyelv és az arc izmainak működtetéséért. Ha ez a reflex aktív, akkor az írás tanulása során görcsös ceruzafogást eredményezhet.

Az INPP® Gyakorlatprogram

Az INPP Gyakorlatprogram® egy olyan szűrővizsgálatokra épülő primitív reflex ingerlő-gátló mozgásprogram, ami újratanítja az alapokat, az alapvető mozgásmintákat, és ezáltal a mozgásszabályozást és az idegrendszer érési folyamatait támogatja. A gyakorlatprogram során lépésről lépésre haladunk a fej emelésétől a kúszásig. A mozdulatok lassan, tudatos belső kép által fejlesztik a testképet, testtudatot, a térérzékelést és az egyensúlyérzéklet.

Az INPP®-módszer célja, hogy az esetleg fennmaradt, primitív – az iskolai tanulás során nem szükséges – reflexeket a mozgásprogram tudatosan összeállított gyakorlatainak rendszeres ismétlésével rendezett mozgásszabályozás váltsa fel. „Ismétlés a tudás anyja”, mondja a régi közmondás, és vallja az INPP-program megalkotója is. A gyakorlatprogram legfontosabb kritériuma a 9-12 hónapon át tartó napi rendszerességgel végzett gyakorlás, minden tanítási napon 10-15 percben. Véleményem szerint jól beépíthető az iskolai életbe, akár testnevelés órai, bármilyen egyéb közismereti, esetleg gyógytestnevelés-órai keretbe.

Összegzés

Az idegrendszeri fejlődést támogató INPP® mindennapos gyakorlatprogram hozzájárul a gyermekek iskolai beválásnak sikerességéhez. Az iskolai gyakorlatprogram során a gyerekek újraélik a csecsemőkori mozgásmintáikat a természetes fejlődés sorrendjében, csak nagyon apró lépésekben, részekre bontva. Az így elért összehangolt mozgás jóval mélyebben integrálódik. A tanuláshoz és a koordinált mozgáshoz szükséges alapvető képességek ugyanis, mint pl. a csipesz- vagy a tollfogás, az olvasáshoz szükséges integrált szemmozgatás, a helyes testtartás, az egyensúlymegőrző izomreakciók, térérzékelés, ritmus, időzítés stb., mind szervezeten kell, hogy működjenek. Amikor mindez még nem automatizálódott, és csak állandó kisegítő gyakorlás árán vagy extra energiabefektetéssel érhető el, akkor a gyermek még nem elég rugalmas ahhoz, hogy az új helyzetekhez alkalmazkodjék, és ebben az esetben még nem beszélhetünk megfelelően fejlett készségekről. A mozgásfejlesztő program jó lehetőség ezeknek a képességeknek a fejlesztéséhez, játékosan, iskolai környezetben, az iskola mindennapjaiban.

Miután a motoros képességek fejlődése és ezen belül a koordináció, a mozgásszabályozás idegrendszeri irányítás alatt állnak, nem mehetünk el e mellett a tény mellett. Szükségszerű a mozgáskoordináció és a mozgásszabályozás fejlesztéséről nyomatékosabban gondolkodnunk a kisgyermek mozgásfejlődése érdekében. A gyermek fejlődése során az első években a tapasztalatszerzés, a mozgásos feladatok változatos és rendszeres, az idegpályák bejáratását szolgáló gyakorlása szolgálja a fejlődést. Ezen mozgások viszont információt szolgáltatnak az idegrendszernek a testről, segítenek a térérzékelésben, a testséma, az oldaliség kialakulásában, a testrészek, testzónák érzékelésében (Goddard Blythe, 2006). Minél tudatosabban végzi az óvodapedagógus, a tanító ezt a fejlesztési folyamatot, annál eredményesebb lesz az oktató-nevelő munkája. Az aktivitások, a sokszínű tevékenységekben szerzett mozgástapasztalatok nagyszámú ismétlésével fejlődik optimálisan a gyermeki idegrendszer. A korai életévekben, a motoros képességek fejlődése során a hangsúlyt a koordinációs képességek, a mozgásszabályozás, mozgásalkalmazkodó, mozgásátállító képesség és mozgástanulási képesség alapozására kell helyezni, persze nem háttérbe szorítva a kondicionális képességek fejlesztését (Farmosi, 2021).

A mozgásprogram eredményei felhívják a figyelmet az alkalmazhatóságára, továbbá a motoros képességek közül a koordinációs és az ehhez kapcsolódó képességek fejlesztésére. Többek között a szemmozgás, a tónustartás, a mozgásszabályozás, a szem-kéz koordináció, a keresztmozgások, a finommotorika, a természetes nagymozgások fejlesztésének jelentőségére 3–12 éves korban. Ezen képességek fejlettsége, az idegrendszer érettsége nagymértékben hozzájárul az alsó tagozatos gyermekek tanulási eredményességéhez. A testnevelés eszköztárában megtalálhatóak továbbá, azok az egyszerű feladatok, amelyek ezen koordinációs képességek fejlesztését szolgálják. Feladatunk az óvodapedagógus- és tanítóképzésbe beépíteni azokat a részképességek fejlesztését szolgáló mozgásos feladatokat és mozgásprogramokat, módszereket, amelyek

alkalmazása során hozzásegítjük gyermekeinket a sikeresebb tanuláshoz, leendő pedagógusainkat pedig egy neuropreventív szemlélet kialakításával a kreatív és hatékony tanításhoz.

Felhasznált szakirodalom

- Ayres, A. J. (1979): Sensory integration and the child. Western Psychological Services, Los Angeles.
- Buda András (2019): Generációk, társadalmi csoportok a XXI. században, Magyar Tudomány, 1, 120–129.
- Gyarmathy Éva (2015): Diszlexia a digitális korban. Műszaki, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2017): Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. Új Pedagógiai Szemle, 67, 9-10, 5–20.
- Gyarmathy Éva (2020): Atipikus fejlődés és az idegrendszer érésének kulturális háttere. Sokszínű pedagógia, 24-36.
- Gyarmathy Éva, Gyarmathy Zsófia, Szabó Zénó, Pap Anna, Kraicziné Szokoly Mária (2019). Tizenévesek és felnőttek kognitív profiljának online mérése. Opus et Educatio, 6/3, 22, 297-309.
- Farmosi István (2021): Mozgásfejlődés. Lira Kiadó, Budapest.
- Fodorné Földi Rita (2005): Tanulási zavart okozó funkciózavarok differenciáldiagnosztikája, neuropszichológiai eljárások. Fejlesztő pedagógia, 16, 1, 5–12.
- Katona Ferenc (2001): Az öntudat újraébredése. Medicina, Budapest.
- Lakatos Katalin (2005): A mozgásérettség vizsgálatának jelentősége a tanulási zavarok korai felismerésében, Doktori (PhD) értekezés. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar Doktori Iskola, Budapest.
- Marton-Dévényi Éva (2005): Tapasztalataink és tanulságaink az Alapozó Terápiában. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- Nagy Ádám, Fazekas Anna (2017): Offline helyett online szabadidő? A fiatalok szabadidős tereinek és médiahasználatának átalakulása, Metszetek, 3, 41–57.
- North Eastern Education and Library Board (NEELB) (2004): An evaluation of the pilot INPP movement programme in primary schools in the North Eastern Education and Library Board, Northern Ireland. Final Report.
- Porkolábné Balogh Katalin, Balázsne Szűcs Judit, Szaitzné Gregorits Anna (2004): Komplex prevenció program: Kudarc nélkül az iskolában. Trefort, Budapest.
- Révész-Kiszela Kinga (2018): Intervenció program hatása az iskolaérettségre a tanulási- és motoros képességek tükrében. Doktori (PhD) értekezés, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Goddard Blythe, Sally (2014): Neuromotor Immaturity in Children and Adults: The INPP Screening Test for Clinicians and Health Practitioners. John Wiley and Sons Ltd, UK.
- Goddard Blythe, Sally (2006): Reflexek, tanulás és viselkedés. Medicina, Budapest.
- Szvatkó Anna (2016): Billenések. Oriold és társai, Budapest.

Taylor B., Hanna D & McPhillips M. (2019): Motor problems in children with severe emotional and behavioural difficulties: Motor problems and EBD. *British Journal of Educational Psychology*.

Levelező szerző:
Lívják Emília
livjak.emilia@unithe.hu

MÁCSÁR GÁBOR

A MAGYAR KARATE MEGHONOSODÁSA

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
Rendőrség Oktatási és Kiképző Központ, Képzésigazgatási Szervek
Rendészeti Szabadidő- és Sportcentrum, Budapest*

A kézirat célja a karate meghonosodásának bemutatása. A fellelhető írásos emlékek, történeti részének áttekintése lehetőséget teremt a valóság megismerésére, ugyanakkor óvatosságra int, hiszen aki az adatot leírta, „akarva-akaratlan” akár tévedhetett is. A félreérthető megfogalmazásokat és az oppozíciót tartalmazó adatok visszaellenőrzését számos interjúval és korabeli beszámolóval kontrolláltuk.

Megvizsgáltuk az előzményeket és a témában fellelhető szakirodalmat. Könyvtáraztunk, olvastunk, elemeztünk, jegyzeteltünk és számos interjút bonyolítottunk le. Tisztáztuk a feltárandó témakörrel kapcsolatos fogalmakat, az értelmező szótár és a szinonima szótár segítségével. A rendelkezésre álló írásos dokumentumokat, újságcikkeket, monográfiákat elemeztük, a kifejezéseket kvantifikáltuk, és százalékos arányokat elemeztük, értékeltük. Ezek abban korlátozottak, hogy csupán a leírt információkra hagyatkoznak, melyek keretei szűk spektrumot fognak át, és olykor a stíluszervezeti elkötelezettség szemüvegén keresztül rögzítették az információkat. Törekedtünk az adatok objektív feldolgozására, az ellentmondásos adatok és ködös megfogalmazások kiszűrésére, az összefüggések elemzéssel és észszerű logikával történő feloldására. A kapott eredményeket úgy kontrolláltuk, hogy a korabeli eseményeket és interjút párhuzamba állítottuk és ellenőriztük. A fellelhető anyagok áttanulmányozását, elemzését és értékelését lejegyeztük. A feltáró munka kapcsán interjúalanyaim voltak és egyeztetést folytattam: (dr. Udvardy Józsefné) Leishter Éva, Csengeri Pap Zsigmond, Kecskés Sándor, Gyebnár Ferenc, Bíró György, Börzsey Károly, Horvay Sándor, Simon Géza, Polyák József, Szabó Richárd, Vitkó Ferenc, prof. Borbély Attila és Antal János korszakbeszámolója.

A karate hazánkba érkezését megelőző időszak

Napjainkban nehéz elképzelni, hogy milyen vegyes, de főképpen félelemmel és a közéleti tájékozatlansággal átítatott volt a környezet, amelybe a karate sport megérkezett hazánkba. A kommunista pártideológia ellenségesen fogadta a karate sportot. Nehéz szemléltetni a korszak társadalmi hozzáállását az új sportághoz, így a korabeli sajtóorgánumok idézeteiből merítettünk, amely

szemléletesen tükrözik azt a fajta megosztottságot, amellyel átszöve jelent meg a karate. Tekintsük át a korabeli médiumok közléseit, hogy konkrét fogalmunk legyen arról, hogy milyen volt a hatvanas évek végén a karate sport fogadtatása Magyarországon, és mennyi ismerettel rendelkeztek a témában a „szakértők”, a sajtó munkatársai és az emberek. A karate generikus tárgyszóra az Arcanum.hu elektronikus adatbázisa 1698 találatot ad, melyek jó része „elgépelés”, leginkább az „akarata” szónak. A karate szó a magyar sajtóban 1963-ban jelent meg. Innentől tekintettük át a sajtóanyagokat kutatásunk előzményeinek feltárásához. (Az idézetek régies írásmódokat és korabeli leírást tartalmaznak, nem szöveghibák.)

1963/ Ország-Világ 1963. 06. 26./26. szám, japán sportok bemutatója, „támadások elhárítására szolgáló sport a karate” Testedzés Japán módra – hölgyeknek. A Hét 1963. december 22. „Veszélyes hölgy [...] arizonai 15 éves karate oktató [...] pusztá kézzel kettétör egy téglát” (shuto uchi-kiai)

1964/ Magyar Szó 1964. április 21., 11. oldal a nehéztatlétikai híradóban „Novi Sadon (Újvidék) karate klubot alakítanak”

Magyarország 1964. szeptember 06./32 szám 5. oldal: Makai György Harlemről szóló cikkében említi a Fekete Mozlimokat, akik „tanfolyamokon sajátítják el a divatos japán közelharc – technikát, a karatét (A karate mesterei keményre edzett kezük élével ketté tudnak törni egy téglát!”)

1965/ Magyar Szó 1965. március 26./83. szám 10. oldal: „Texas legjobb detektívje egy asszony” című cikkben: „Ezenkívül ismeri a japán karatét is, s ha más nem segít, akkor tenyerének élével vágja nyakszirten ellenfelét”

Magyar Szó 1965. május 30./146. szám 17. oldal. A jugoszláv televízió műsora: Intervízió 16.25 Mi a karate?

Magyarország 1965. 07. 18./29. szám. 14. oldal, „Vallatás Vietnámban” című cikk a „zöldsapkások” kiképzésénél említi, hogy „megismerkednek [...] a judó- és karaté-birkózás szabályaival, a gyilkosság és a gyermekrablás technikáival...”

Ország-Világ 1965. 11. 24./47. szám képriport „Kono, a híres japán karate-szakember Londonba érkezett, s az angol cselgáncs bajnokságon, a Crystal Palace közönsége előtt mutatta be: hogyan lehet egy rúgással kettétörni két egymás mellé tett fadarabot...”

Új látóhatár 1965/6. szám /Figyelő 570. oldal, Büky Barna: James Bond az új regényhős „[...] legfőbb erénye a fizikai erő és ügyesség, [...] a judo és a karate fogásainak beható ismerete.”

1966/ Képes Újság 1966. 10. 01./40. szám, 23. oldal (nő, tobi yoko geri kép) „Karate-nak nevezik a különleges önvédelmi sportot, amit általában eddig csak férfiak gyakoroltak. A felvétel viszont azt bizonyítja, hogy akadnak nők, akik semmitől sem ijednek meg...”

Magyarország 1966. október 09./41. szám, 11. oldal Dél Korea „te-kvan-do, a koreai karate: Napi másfél órán át törnek téglát pusztá kézzel”

Hétfői Hírek 1966 10. évfolyam 1966. 12. 27./52. szám „vegyék jegyzékbe a »hangtalan halál« művészetének klubjait [...], mert azok már veszedelmesen

elszaporodtak! Ezt a különös »művészetet«, amelyet eredeti nevén karate-nak neveznek, Japánból importálták a szigetországba ma már nem kevesebb, mint 150 »klubban« mintegy tízezen tanulják 6 japán »szakoktató« vezetése mellett a mukknélküli gyilkolást.”

A magyar nemzet 1966 novemberi számában azt írták, hogy „[...] Angliában a munkáspártiak kivizsgálják a Karate-klubok működését”.

Esti Hírlap 1966. november 1. kedd, 5. oldalon: „Karate klubok kivizsgálás alatt Londonban”.

1967/ Népsport 1967. március 23. évfolyam 1967. 03. 24. 59. szám: Mi a „karate”? Válasz: „A karate éppúgy, mint a judo, japán eredetű önvédelmi sportág. Külsőségei, öltözéke hasonlók. Az, amiben eltér tőle, a megengedett védekezési mód. Egyenes mozgásra, ütésre rúgásra épül - Éppen ezért alakult ki az a sablonos vélemény, hogy rendkívül veszélyes. Sportszerű keretek között úgyve azonban nem rejt magában nagyobb sérülési veszélyt, mint a többi küzdősport. A karate pusztá kézzel és meztelen lábbal is rendkívüli erejű ütések rúgásokat tesz lehetővé. Nemrég hazánkban is tartottak japán sportemberek karate bemutatót, ennek keretében pusztá tenyérrrel téglákat vágtak ketté és meztelen ököllel tetőcserepeket törtek át. Hazánkban egyelőre nem űzik ezt a sportot.”

A hét 1967/1. 12. évfolyam 1967. 04. 09./15. szám: „A japán rendőrség bevezette tagjai számára a karate kötelező oktatását. Azért volt szükség az önvédelmi harcra erre az oktatására, mert már a judo ismerete nem látszik elégségesnek, mivel a bűnözők többsége szintén kitűnően alkalmazza ezt a birkózási módot. (Kyodo)”

Magyar Ifjúság 1967. 11. évfolyam 10. 13. 41. szám. A cikk címe: A láthatatlan kéz. Beszélgetés Galla Ferenc főiskolai adjunktussal a judoról és az önvédelemről. „A karate egyébként láthatatlan kezet jelent, láthatatlan fegyvert. Bár művelője fegyvertelen, de a test általános adottságait úgy használja ki a küzdelemben, hogy az ellenfelet képes fizikailag is megsemmisíteni”.

Képes Újság 1967. júliusi 30. számában a karate úgy jelenik meg, mint a „cselgáncs továbbfejlesztése”.

Népszava 1967. március 60. szám: Karate-csapással halál okozásáról ír.

Új Élet 1967. 5 havi 9. szám: olvasói levelek, kérdések rovatban kérdésként felmerül, itt azt írják, rendkívül veszélyes, de sportszerű keretek között úgyve nem veszélyesebb, mint a többi sportág.

Az alábbiakban felsorolásra kerül az év és annak cikkei annak érdekében, hogy tartalmának bárki könnyedén utánanézhessen az Arcanum.hu weboldalán.

1968/ 3 cikk: Népsport, 1968. február 12. Hétfő, 24. évfolyam 29. szám, Karate, Élet és Tudomány 1968. 23. évfolyam 39-es szám, „A karate (a cselgáncs egyik változata)”. Esti Hírlap 1968. február 13. évfolyam 1968. 02. 03./29. szám (balogh), Fegyverem az üres kezem... Magyarország 1968. január 7. Kereszty András cikkében: „Karate-késsel csapás”.

1969/ 3 cikk: Magyar Hírlap 1969. szeptember 2. évfolyam 1969. 09. 23. 263. szám: idézet a Der Spiegel magazinból. Háromszék megyei tükör 1969. január 2. évfolyam 1969. 01. 18. 53. szám.

1970/ 1 cikk: Magyar Nemzet 1970. október 26. évfolyam 251. szám: „sportfanatizmus áldozata lett Japánban egy 18 éves diák”.

1971/ 1 cikk: Tükör 1971. 8. évfolyam 16. szám.

1972/ 2 cikk: Magyar Szó 1972. október 29. évfolyam 296. szám: Kilencvenkilencen az „aranyövért”. Magyar Rendőr a Belügyminisztérium képes hetilapja 1972. augusztus 3. Halász Kálmán (kép és szöveg) XXVI. évfolyam 31. szám, Budapest: Ismerkedés a karatéval.

1973/ 7 cikk: New Yorki Magyar Élet: Mi tilos a „munkásparadicsomban”? Népszava - augusztus 25. 198. szám: A kaszkadőr csak a félelemtől fél. Magyar Szó - január 19. 17. szám. Magyar Ifjúság 12. 28. Esti Hírlap - november 30. 281. szám. Népsport - január 28. 23. szám: Betiltották a női focit a Szovjetunióban. Magyar Szó - április 20. 108. szám: Zenta reménységei. Magyar Szó - Filmvilág - 07. 21.

1974/ Semmi találatra nem vezetett a keresés az Arcanum webes felületén. Ez az az időpont, amikor hivatalosan dinamikus a gyakorlatban kezdik terjeszteni (meghonosítani) a karatét a rendelkezésre álló információk szerint Magyarországon a polgári vonatkozásban.

Összegezve elmondható, hogy a kommunista pártállami rendszer minden olyan tevékenységet ellenőrizni kívánt, amely veszélyeztette vagy meggyöngyíthette volna pozícióját. Befolyásérvényesítés céljából egyszerűbb volt félelmet kelteni és elutasítani vagy megtiltani, mint tüzetesebben megvizsgálni annak egészét és értékrendszerét. A politikailag zárt kommunista rendszer nem egyszerűen cenzúrázta a nyugatról érkező információt, hanem teljesen elzárta és elutasította annak valamennyi formáját. A Belügyminisztérium a belső rend és biztonság fenntartása érdekében tiltotta a „kétes”, „támadó jellegű”, „veszélyes” irányultságú mozgásformák terjesztését, holott a judo már az 1920-as évektől jelen volt.

Ebben az időszakban már megjelentek Magyarországon az első olyan személyek, akik pénzkeresési céllal és rendkívül hiányos vagy szinte nulla ismerettel „karate”-oktatóként hirdették magukat, és borsos áron „tanították” verekedni a jelentkezőket. A 70-es évek elején még mindig nagy volt az ellenállás és erős volt a tiltás is, ugyanakkor már minőségi információ is kezdett beáramlani az országba. A tiltás hatásával ellentétesen érvényesült az érdeklődés. Az emberi érdeklődés, a kíváncsiság és az empirián alapuló valódi megismerés azonban megmutatta a valódi értékeit a karaténak. A karate negatív hangvételű, olykor információhiánnyal küzdő sajtója ellenére vagy annak okán az érdeklődés és az információéhség okozta vákuum következtében a közvélemény nagyobb nyitottsággal fogadta a karate sportágat hazánkban, mint a hatalmon lévő politikai vezetés.

Alapfogalmak

Alapító 1. Egy intézményt létesítő (személy), aki egy vállalatot, szervezetet létrehoz, működtetni kezd, annak célját, tevékenységi körét meghatározza. 2. Létesítéshez kapcsolódó [...] szervezet alapításához hozzátartozik, azzal együtt jár.

Alapítás, egy új csoport vagy szervezet létrehozásának folyamata; létrehozás, (meg)alakítás.

Meghonosodik 1. *Egy helyen elterjed*, és idegen mintára bevezetetté válik egy bizonyos szokás, intézmény úgy, hogy az nem látszik többé idegennek. 2. *Egy területen elterjed* a helyi viszonyokhoz szokva egy távoli országból, vidékről származó állat- vagy növényfaj. (Esetünkben a karate hazánkban történő meghonosítása.) 3. *Régies: Idegenként letelepszik* egy helyen; más vidékről, országból származó személy, közösség állandó otthonra talál. Megszokottá, mindennapivá, általánossá teszi. Új divatot, szokást, rendszert, tant honosít meg. (mek.oszk.hu) Az *alapít* szinonimái: megalkot, létrehoz, valóra vált, realizál, megvalósít, véghezvisz, megteremt, alapoz, létesít, épít, konstruál. Az alapító vagy alapítás szó magában foglalja a szervez, létrehoz, felépít és az alakít szavakat.

A honosító vagy **honosítás** kifejezés a *bevezet, divatba hoz, átültet, elterjeszt, elfogadtad, hozzátesz, importál, újít* kifejezésekkel helyettesíthető. A „**meghonosodik**” kifejezés a szinonimaszótár szerint: szokásba jön, ismertté válik, elterjed. (szinonimaszotar.hu)

Aki valamit meghonosít, az szokásba hozza, betelepíti, ismertté teszi, vagyis elterjeszti azt. Ha mindezt szervezett formában teszi valaki, akkor megnöveli hatékonyságát a terjesztésnek, tehát valóban „honosít”. Következésképpen a meghonosítás kifejezés szélesebb értelmezése egyben az elterjesztését jelenti az adott mozgásformának, tehát a hivatalos szervezett keretek között végzett hatékony ismeretátadás a honosítás (1. ábra).

A Magyar Karate Meghonosodásának ábrája

Készítette: Mácsár Gábor

Honosodást megelőző időszak		HONOSODÁS (elterjedés kezdete)	A karate robbanásszerű elterjedése hazánkban
Tájékoztatói időszak	Bemutatók, próbaedzések	Terjeszkedés megindulása	Stíluszervezetek alapításának időszaka
Előzmények: hiányos, olykor téves információk	A rendvédelem és a politika érdeklődésének felkeltése Bemutatók: Testnevelési Főiskolán Laktanyákban Főiskolákban - Külföldön élő magyar mesterek hazalátogatásának időszaka 1972-	1974. október 14. Sütő utcai Általános Iskola Az első karatestilus a SHOTOKAN Honosító mesterek: Antal János Hanshi 9. dan Kecskés Sándor Hanshi 7. dan 1974-	1975- Shito-Ryu Wado-Ryu Goju-Ryu Kyokushinkai Kick Box . . .
Információéhség Sajtó és pártpropaganda	Pontosabb információk elérése. Itt még nem volt rendszeres karateoktatás	Az első rendszeres és szervezett karateoktatás elindul	

1. ábra: A magyar karate meghonosodásának ábrája

A karate hazai meghonosítása a szakirodalom tükrében

Az első magyar nyelvű karate könyv: dr. Udvardy József, *Karate* 1980. BM Könyvkiadó (Udvardy, 1980). A szerző 2. danos fekete öves mester 1975-től tartott edzéseket a BM sporttelepen a Budapest IX. kerületi Vágóhid (ma: Fehér Holló utca) utcában 1979-ben bekövetkezett haláláig. A könyvben nem szerepelnek a gyakorlatokat bemutató személyek nevei, azonban sikerült néhányuk azonosítása Simon Géza, dr. Udvardy Józsefné, Horvay Sándor és Csengeri Pap Zsigmond segítségével. Az alábbi személyeket azonosítottuk: (9. o.) dr. Udvardy mestertől balra Szloboda Sándor (1 kyu barna öv) és Réti István (1 kyu barna öv). Borítón Csengeri Pap Zsigmond és Darnai János. A könyvben szereplő további közreműködők, a gyakorlatok bemutatását segítve: dr. Udvardy Józsefné Leishter Éva (az első női magyar karatés, aki a könyv létrejöttét is segítette), Baranyák István és Pető György. Szomorú, hogy Udvardy mester könyvének megjelenését már nem élhette meg. A mester az egyik edzés előtt rosszul lett, szívrohamot kapott, hamar kórházba szállították, de sajnos életét már nem tudták megmenteni. A könyv tartalmát és annak jelentőségeit következő cikkünkben részletezzük.

A következő könyv bemutatása előtt meg kell említeni Tótisz András, Gulyás Péter, *Koncz János* szintén 1980-ban megjelenő *Karate* címet viselő *kiadványát (sárga újság)*, melyet a Sportpropaganda vállalat adott ki azzal a céllal, hogy mind nagyobb körben ismertesse többek között a karate sportot. A füzet röviden, de pontosan ismerteti a karate sportot, azon belül is a shotokan karatét. (Tótisz, Gulyás és Koncz, 1980)

(letölthető: <http://www.garyokakudojo.eu/karate-ujzag-1980>)

A második hazai karatekönyv: Az 1982-ben megjelent a Koncz–Galambos–Kira: *A küzdelem művészete, Karate-sportkarate* címmel. Az összefoglaló áttanulmányozása kapcsán a következőket állapítottuk meg. A sportkarate vonatkozású mű számos hasznos információt közölt, és marketingszempontról is jól felépített eszközrendszerrel alkalmazott. Széles körű tájékoztatást célzó tartalommal kommunikálta a hazánkban fiatal sportágnak mondható karate válfajait. Az alkotók néhány tárgyi tévedése ellenére pozitív összhatást érvényesített, és hozzájárult a küzdőművészetek népszerűsítéséhez. A magyar karate meghonosodásával kapcsolatban is sok adatot tartalmaz, melyek jó része hiteles, azonban nem elég alapos, pontosításra szorul. Ezen a korrekciók a következők: A szakirodalmi beágyazottsága nem elég alapos, ami a szerzők érdemét nem kisebbíti. Ennek első eredménye, hogy tárgyi tévedésként jelentkezik a könyvben, „hogyan a mű az első Magyarországon, magyar nyelven megjelenő karate szakkönyv” (Koncz, Galambos és Kira, 1982. 5.), amely nem helyes, hiszen Udvardy 1980-as monográfiája megelőzi. A következő tárgyi tévedés: „Legkorábban a kyokushin karate ért el Magyarországra. Furkó Kálmán a TF-en kezdett el foglalkozni a sportággal 1970-ben. Még ebben az évben csatlakozott hozzá Adámy István.” (Koncz, Galambos és Kira, 1982. 27.) Ez az időpont az Első magyar szamuráj életrajzi jellegű könyvben 1972. (L. Murányi, 2018) Ekkor még nem volt karateoktatás

a Testnevelési Főiskolán. Ezen adat tisztázása kapcsán interjúalanyaimmal egyeztettem, az 1972-es dátumot valamennyien, külön-külön megerősítették. Más későbbi szakirodalomban is láttam korábbi dátumot, helytelenül. Pl. „A magyarországi kyokushin karate meghonosítása Furkó Kálmánhoz és személyemhez fűződik. 1970-től a Testnevelési Főiskolán dr. Galla Ferenc docens, a magyar Judo Dan Kollégium vezetőjének irányítása alatt mindketten cselgáncsot tanultunk. A judo edzéseken kívül a különböző irodalmak alapján érdeklődésünk a karate felé fordult.” (Adámy, 1985) Valós adat, hogy ők a kyokushinkai alapítói, az is, hogy akkor cselgáncsot tanultak, azonban az időpont azt sugallja, helytelenül, hogy a kezdet, amikor már karatéztek, korábbi, mint 1972. A helyes időpont az 1972, és még ebben az évben Antal János járt a Testnevelési Főiskolán, és tartott edzést is, ahogyan a beszámolójában szerepel több más hely mellett. „Ugyanebben az évben látogatott haza először Mészáros Attila mester is és tartott bemutató edzést a TF-en” (L. Murányi, 2018) – tény azonban, hogy rendszeres karateoktatás nem volt.

Szintén A küzdelem művészete, Karate-sportkarate könyvben szerepel: „1973-ban látogatott Magyarországra Mészáros Attila a Svéd Karate Szövetség akkori (magyar származású) elnöke, aki Galla Ferenc TF docens jelenlétében övvizsgát tartott és Furkó 3. kyu, és Adámy 5 kyu fokozatot kapott.” Ez az adat kérdéses, ha nem jártak sehová edzeni, és nem volt kitől tanulni, mit tanultak, kiknél fejlődtek, vizsgáztak, továbbá ekkor edzést még mindig nem tartottak.

Az első szervezett Shotokan karatecsoport 1974-ben jött létre a MÉLYÉPTERV SK Deák téri iskolában bérelt tornateremben, Kecskés Sándor és Szegedi János Tamás vezetésével és Antal János karatemester szakmai irányításával. E csoport „felsőfokú önvédelem” fedőnév alatt ismerkedett a karatéval, hónapokig szinte illegálisan. Ezek az adatok helytállóak. Kecskés Sándor elmondta, hogy Koncz János kék öves shotokan karatés volt, amikor felajánlották neki az osztrákok, hogy ha segít az All-stayl katate megalapításában, akkor hamar megkapja a fekete öv 1. dan fokozatot. Ezt Sándorral meg is beszélte. A Karate-sportkarate könyvben ez is hűen szerepel. „Nagyon jó szervező volt Koncz János és én mindenben támogattam az akkori új ötletét. Ha jól tudom, 1979-ben vizsgázott le 1. danra.” (Kecskés, interjú)

1983 karatemonográfiái

A következő szakirodalom 1983-ban dr. Gulyás Péter Karate, az alapoktól a fekete övig. Shotokan stílus című könyve volt. Ez a munka is rendkívül gyakorlatias, pontos adattartalommal bírt. A könyv alkalmas volt és támogatta a tanulókat egészen a fekete övig. Napjainkban kézbe véve is használható, jó metodikai felépítésű, a 80-as években pedig egészen modern pedagógiai anyag volt. „A karate hazánkba a hatvanas évek második felében jutott el. A különböző lapokban megjelent első cikkek a Shotokan stílus technikai elemeit mutatták be. A Shotokan karatét gyakorolták a Budapesten megalakult első magyar kara-

te-klubban is, amely a hetvenes évek első felében kezdte meg működését [...] Szinte hősiességnek nevezhető küzdelmet vívott a karatét életben tartó, változó elnevezésű vezető testület a sport-és egyéb hatóságokkal a karate hivatalos elismertetéséért. Az a különös helyzet állt elő, hogy mintegy 50 klubban több, mint 3000 ember gyakorolt egy olyan sportágat, amelyről a sportfőhatóságok nem voltak hajlandók tudomást venni. 1980-ban aztán létrehozták a Magyar Cselgáncs Szövetségen belül működő Karate Szakbizottságot..." (Gulyás, 1983) A monográfia tartalmazza a formagyakorlatokat, módszertanilag precíz, igazi profi munka volt az alkotás. Részletesen bemutatja a versenyszabályokat, tanácsot ad az edzés felépítéséhez.

Még ugyanebben az évben adták ki a Tótisz András, Gulyás Péter tollából származó Karate – A legendák sportja című könyvet. A kézikönyv számos új információt közöl a korábban megjelent monográfiákhoz képest. Bepillantást nyújt a karate küzdőművészet- és sportvonalkozásaiba, kialakulásának előzményeit tárja fel, és annak spirituális hátterébe is elmélyedhet az olvasó. (Tótisz, Gulyás, 1983)

Valamennyi könyv egyedi szellemi termék, és jó hátteret biztosított a karate meghonosodásához és a tudás szellemi hátterének (keleti filozófia), mélyebb és alaposabb megértéséhez, elsajátításához és a további munkához.

*Narratív interjút készítettünk **Kecskés Sándorral (7. dan)** a karate kezdeteiről, azonban ennek teljes tartalmát hely hiányában kivonatolva szerepeltetjük.*

A Sütő utcai általános iskolában volt egy Mélyépterv nevű sportegyesületünk, egy cselgáncsszakosztállyal. A Honvédből kivált judós „öregfiúkkal” edzettünk együtt. 1974 október 14-én Antal János, akkor Belgiumban élő magyar sporttárs bekopogott hozzánk, hogy úgy hallotta, hogy itt van valami olyan csoport, ami talán a karatéhoz hasonlíthat. Ezt megelőzőleg a TF-en érdeklődött, hogy van-e karateedzés valahol, mivel nem volt, így hozzánk irányították. János megkérdezte, hogy érdekelne-e minket a karate. Érdekel, így tartott egy edzést nekünk, ami után jópáran folytatták volna a karatéval. Így alapítottuk meg az ország első polgári karateklubját. Leraktuk a shotokan karate alapjait azon elvek alapján, amit a japánok is folytattak. Már a kezdetektől instuktori rendszerben végeztük „elsőként” az országban az oktatást. *Egyetlen klub sem volt, amelyik tartott volna karateedzést.* Elsősorban az egyetemek szervezeteinél, például támogattak, hál’ Istennek, és az ottani tornatermekbe és az egyetemről toborzott tanulókkal pillanatokon belül 2000 fő fölötti létszámmal rendelkezünk. Ez kb. 1976 nyara volt. Más stílusok körülbelül ekkortájt kezdtek el csak gondolkodni rajta, hogy mit kellene csinálni, hogyan kellene fejleszteni magukat. Ezzel elindul a magyar karate meghonosodása. A korábbi dzsúdó önvédelmi csoportból jelentkező, kiválasztott kb. 20 fő tanítvánnyal. Antal János Belgiumból hazaérkező karatemester szakmai irányítása mellett folytattuk a shotokan karate iskola alapjainak elsajátítását. Antal János és Kecskés Sándor víziója az volt, hogy el kell terjeszteni a shotokan karatét hazánkban. A második karateklub a Közgazdaságtudományi

Egyetemen jött létre Koncz János vezetésével, majd harmadikként megalakul a Kertészeti Egyetem shotokan karateklubja. Ebben az időszakban minden nap voltak edzések. 1975. márciust írjuk, ekkor már három shotokan karate klub létezett Magyarországon. Ezt követően megalakul az Állatorvosi Egyetem (Kurdi Gábor – 1984 óta shito ryu – vezetésével) és utána a Külker Főiskola karateklubja Molnár Laci vezetésével. Arra emlékszem, hogy 200 fő fölött volt a létszám a Közgáz egyetemen, ezért ketté kellett bontani a csoportot, akkora volt az érdeklődés. Jóval azután volt, amikor a kyokushin karatésok észbe kaptak, hogy itt terjeszkedni kell, mert a shotokan úgy el fog terjedni, hogy sehol nem rúghatnak labdába. Én ott voltam, tehát tényként kezelhetjük – mondja Kecskés Sándor mester – azt a beszélgetést, amikor Mészáros Attila hazajött Svédországból, aki akkor a kyokushin karate instruktora volt, és együtt találkoztunk Furkó Kálmánnal és Adámy Istvánnal. Ez 1976-ban volt, és arról folyt a beszélgetés, hogy a karate helyzete hogy működik az akkori Magyarországon. Mészáros Attila néha hazajött edzést tartani Kálmánnak és Istvánnak a TF-en. Amikor tájékoztattuk a fejleményekről, Attila ekkor, szinte szó szerint azt mondta Adámynak és Kálmánnak: látjátok, ti milyen ostobák vagytok? Ti még mindig a könyveket lapozgatjátok, ezek a shotokanosok meg már klubokkal rendelkeznek, és nem tudom milyen sokan vannak! Szó szerint leszúrta a két, akkor még fiatal srácot. És erről valahogy mindenki nagyon elfelejtkezik, holott ez volt a tény. Mi már klubokkal rendelkezünk, és komoly, shotokan karatét gyakorló tömegek álltak mögöttünk. Ezt követően kezdtek mozgolódni, Adámy István csinált egy karateklubot először 1976-ban, aztán Kálmán csinált egy klubot Szolnokon az ejtőernyősöknél, de ez már csak 1977 táján volt, ezt az adatot megerősíti L. Murányi 2018-as könyve.

1977. november 7. az első magyar karate csapatbajnokság a Kertészeti Egyetem szervezésében. Fári Miklós 6. kyu fokozatú shotokan karatéka kétszer veri el az akkor már fekete öves Adámy Istvánt. Ez úgy történt, hogy a Kertészeti Egyetem versenyzője, Fári Miki legyőzi Adámy Istvánt, mire óvást nyújtanak be a kyósok, így Miklós újra elverte Adámy mestert, majd a Kertészeti Egyetem megnyeri az első magyar karateversenyt. Csak megjegyzem, hogy akkor a kyósoknak csupán egy csapata volt, ahová a fekete öves nagymesterek álltak be verekedni. Erre a versenyre, mivel itthon volt Mészáros Attila, én hívtam meg. Mi haladtunk előre azon edzéstervek alapján, amiket Antal Jánostól kaptunk, elsősorban ezt adtuk tovább a Sütő utcában. Ezzel egy időben felvillantak hírek, hogy több helyen is van karate az országban. Ezeket a helyeket megpróbáltuk felkutatni, és próbáltuk végigjárni, kerestük a partneri kapcsolatokat. A Sütő utcai karatecsapat „magja” elkezdte körbejárni ezeket a helyeket, klubokat, hogy mi van ott, hátha találunk valamit. Nem találtunk. (Korai empirikus kutatás.) Sok történetet említett, melyből egyet röviden ismertetünk. Plakátok hirdették, hogy Polyák József Japánban képzett karatemester bemutatót tart egy zuglói moziban. Antal Jánossal és Börzsei Károllyal mentünk el a moziba, ahol beültünk az első sorba a karatebemutatóra. A vetítővászon előtti színpadon megjelent Polyák József fekete kimonó ruhában, és meglátott minket. Valószínűleg megismert valahonnan a csapatból valakit, ekkor visszament, hozott magával egy „katanát”

(kardot), és zavartan magyarázkodott, hogy ő igazából nem karatézik, hanem ő kendőzik, és hát őt félreértették, meg rosszul írták a plakátokra a bemutatót, úgyhogy ő egy kendőbemutatót fog tartani. Ezt a történetet Polyák József is megerősítette. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a tokba is nehezen talált vissza a kard hegye, illetve pengéje. Sok minden volt, sok mindennel találkoztunk, de nem találtunk karateklubbot, amit ne mi indítottunk volna be, pedig alaposan és sokáig keresgélünk az egész országban.

A karate néhány nemzetközi vonatkozása

„Funakoshi Gichin a modern karate honosító okinawai mestere 1957-ben meghalt. Munkáját fia, Funakoshi Yoshitaka folytatta, mégpedig azzal, hogy néhány lábtechnikát vezetett be a rendszerbe.” A könyv azt sugallja, hogy Funakoshi Gichin fia 1957 után folytatta apja munkáját, ez azonban tévedés (csak a 30-as évek végétől 1944-ig). Funakoshi Yoshitaka 1945-ben RTG-sugár-túladagolásban sajnálatos módon elhunyt, mivel kórházi RTG-asszisztens volt. Azt is írja, hogy a shotokan stílus kifejezést a tanítványok nevezték el, ami téves adat, hiszen Funakoshi Gichin stílusalapító mester az általa művelt küzdőművészetet „karate” névvel illette. „Akkor még nem voltak stílusok a karatéban. Funakoshi Gichin” (Kanazawa, 2003). Mivel Funakoshi mester zen verseket írt, ott a „Shoto” művész-nevet használta, innen a „shoto iskolája”, vagyis a Shoto-kan stílus kifejezés. (Koncz, Galambos, Kira, 1982. 20–21.) Igaz az is, hogy ez alapján nevezték el az edzőtermet tanítványai. (Újvári, 1986. 177.)

„A 30-as években militarizálódó Japánban nagy népszerűségnek örvendett a karate. Bár több okinawai mester rendszere is a későbbiekben népszerűvé vált, a Shotokan, Shito Ryu, Goju Ryu, Wado Ryu és a Kyokushinkai tekinthető az öt főbb karate irányzatnak. A stílusok alapítói közül ketten Otsutaka Hinori (Wado Ryut) és Masutatsu Oyama (Kyokushinkai) FUNAKOSHI tanítványai is voltak.” (Szabó, 2003) Ugyanúgy zajlott ez a fajta tanítás hazánkban, ahogyan Gichin Funakoshi Hanshi shotokan stílusalapító mestertől tanultak Japánban, a különféle stílusvezetők úgy tanultak Magyarországon is Antal János és Kecskés Sándor shotokan stílusvezető mesterektől néhányan a kezdetekkor; Furkó Kálmán, Adámy István (Kyokushinkai) vagy Kurdi Gábor (Hajashi-ha Shitor-ryu) alapító mesterek. Emellett és emiatt is mondhatjuk, hogy Antal és Kecskés tették le a magyar karate polgári elterjesztésének sziklaszilárd alapjait.

Mind a mai napig az egyik legnagyobb dolog a karatéban, hogy az edző/mester együtt végzi a gyakorlatok jelentős részét a tanítványokkal. A személyes példamutatás tehát elengedhetetlen része a karate oktatásának. A legfőbb példa egy tanítvány számára a kiváló karatemester. A jó edző egyben kiváló motivátor is. Az edzések után a totális fáradtság érzését tapasztalhattam meg, és kizárólag a hidratációra és az életben maradáshoz szükséges vegetációra maradt energiám. A gyorsabb és hatékonyabb regenerálódási képesség, amit részben a rendszeres mozgásnak tulajdoníthatunk (Mácsár, Bognár, Plachy, 2017),

a kemény edzés után is érvényesült. A shotokan karate saját versenyrendszere a Shobu Ippon rendszer, ahol egy teljes értékű pontig, egy tökéletes támadás végrehajtásáig folyik a küzdelem. Ez nem annyira a sportkaratéra hasonlít, inkább hordozza magán a tradicionális életszerű küzdelem jegyét.

Ezen időszak hazai eseményei **Antal János (†) 9. dan Hanshi** beszámolójának feldolgozása alapján

A hetvenes évek elejét írtuk. Antal János 9. dan Hansi magyar shotokan karate alapító mestere ekkor már 15 éve karatézott. Belgiumban élt, és a híres Bravo Karate Center fekete öves tagja volt. Belga válogatottban edzett és versenyzett Antal mester, 1972-ben elvégezte **Masatoshi Nakayama** mesternél a legmagasabb szintű JKA nemzetközi instruktori, edzői és bírói tanfolyamokat, és megkapta az azokat tanúsító diplomákat. Számos, kiváló didaktikai monográfiát írt Nakayama mester, mint például a *Dynamik Karate művet* (Nakayama, 1966). *Antal János 1972-ben hosszú idő után először jött Magyarországra.*

Első edzéseit Győrben Juhász Istvánnál, Komáromban Bencsik Jánosnál, Oroszlányban Juhász Istvánnál és Baján Kovács János dzsúdócsoportjánál tartotta. Miután dr. Galla Ferencsel sikerül a kapcsolatot felvenni, bemutatóedzést tartott a *Testnevelési Főiskola cselgáncsedző tanfolyamán*. Ezen részt vett Hetényi Antal, Tuncsik József, Furkó Kálmán és Moravec Ferenc is. *Ekkor a TF-en kizárólag dzsúdóoktatás folyt, és a dzsúdósoknak tartotta az edzést*. Edzéseket tartott a Komáromban állomásozó szovjet haderő bázisán is. Arra vágyott, hogy az egész országgal megismertesse a shotokan karatét, és meghonosítsa hazájában azt. 1974 nyarán edzést tartott az óbudai amfiteátrumban pár embernek, akik egyben a későbbi Sütő utcai általános iskolában tanuló szervezett önvédelmi csoport későbbi, karatecsoport alapító tagjai lettek. Korabeli újság támasztja alá, hogy Antal mester mellett a *SHOTOKAN karate stílus alapítói*, akik ma is karatéznek: Kecskés Sándor, Bíró György, Juhász György, Kisgéczi Jenő, Kurdi Gábor, Kozma Erzsébet, Molnár László, dr. Rédei Barnabás, Koncz János és Stefanidesz Arisztotelész voltak, majd egy év múlva (1975-ben) csatlakoztak az alapítókhoz: Börzsei Károly, dr. Gulyás Péter és Somogyi Károly. (Tótsz, Gulyás és Koncz, 1980)

1974–77 között az alábbi shotokan karateklubok alakultak az országban:

Dunaújváros (Bruzsa Ferenc), Baja (Fejes Ferenc), Szombathely (Harrer Róbert), Mélyépterv (Antal János, Kecskés Sándor 1974), Közgazdasági Egyetem, Hunyadi János SE (Koncz János és Juhász György 1975), Kertészeti Egyetem (Bíró György és Börzsei Károly 1975), Vendéglátóipari Főiskola (Juhász György 1975), Külker Főiskola (Molnár László 1976), Állatorvostudományi Egyetem (Kurdi Gábor 1976), Volán Elektronika SC (Kisgéczi Jenő 1977), Csepel Csi SE (Somogyi Károly 1977) Óbuda SC (dr. Gulyás Péter 1977).

Magyarország bekerült a nemzetközi karate-vérkeringésbe. Ettől kezdve az események felgyorsultak. 1977. EB Essen: Kecskés Sándor komitében bekerül a legjobb 8 közé. Az esseni Európa-bajnokság után Kecskés Sándor és Haár Ottó vizsgázott le 1. dan fekete öves mester fokozatra. 1978. EB Belgrád: Börzsei Károly

legyőzte komitében a rendkívül rutinos, tapasztalt, 4. dan fokozatú (angol) exvilág-bajnok Higginst, ezzel 5. helyet szerzett. Az Európa-bajnokság után Antal mester és Myazaki sensei Budapesten tartottak edzőtábort és azt követően danvizsgát a sportkórház tornatermében. 10 fő vizsgázott fekete övre. A majd' négyórás vizsga után hat vizsgázó kapta meg az *1. dan fokozatot*: Börzsei Károly, Gulyás Péter, Kozma Erzsébet, Kurdi Gábor, Molnár László és Stefanides Arisztotelész. Számos eredmény után 1978-ban Kecskés Sándor vezetésével megalakul a *Magyar Karate Testület*. 1980 az OTSH Buda István államtitkár jóváhagyásával a magyar cselgáncsszövetség keretén belül megalakult a *Karate Szakbizottság*, melyben a shotokan szakágat dr. Gortvay István képviselte. A Karate Szakbizottságon belül helyet kapott a Kyokushin szervezet, az All Style sportkarate (később Kick-box) és a Taekwondo szakág is. Ennek a jelentősége az volt, hogy a Cselgáncs Szövetségtől függetlenül tudta folytatni a munkáját a Karate Szakbizottság.

1982-ben Antal János mester véglegesen hazatelepült Belgiumból, még ugyanabban az évben megalakult az *első önálló Magyar Karate Szövetség*. Ebben az időszakban már folyamatosan megyei és fővárosi szinten is folyt a *segédedzői* (ma sportoktatói), valamint a Testnevelési Főiskola Továbbképző Intézet keretein belül a kétéves karateedző képzés - *középfokú edzői* (ma sportedzői) képzés.

1990-ben alakult meg a Magyar JKA Karate Szövetség. Napjainkban 35 egyesület létezik 1600 hivatalosan regisztrált taggal, ez a második legnagyobb stílusszövetsége a Magyar Karate Szakszövetségnek. Tagja a JKA WF-nek és más európai shotokan szervezeteknek. Antal János mester támogatásával Mazura Katalin megírja a *Karate – Shin, Waza, Tai – Szellem, Test és Technika* című könyvet, amit 2003-ban adtak ki. (Mazura, 2003)

A rendőri karate legjelentősebb szervezete és annak utódja

A Magyar Rendőr (Police) Karate Szekció (1997–2007 között működő szervezet volt, a továbbiakban: MR(P)KSZ megszűnése előtt 2002. február 22-én a budapesti XIV. kerület Dózsa György út 1-3. Thököly Étteremben megalakult a Magyar (International Japan Karate Association) „IJKA” Karate Közhasznú Egyesület, Shotokan karate stílusszervezet. Az „IJKA” alapító tagjai: Kovács József (†), dr. Dobozi József, Hafuzi Avnija, Mikó Sándor (†), Kecskés Sándor, Mácsár Gábor, Dóra János, Kiss Gábor, Baranyai Sándor, Rab Sándor, Kollarik Mihály, Molnár Tamás, dr. Búza János, Sárosi Pál, Polyák József és Bencze István. A kezdetekkor a szakmai vezetést Tetsuhiko Asai 9. dan Shihan vállalta, aki egy valódi samurájként, irdatlan technikai tudással látta el ezt a feladatot egészen 2006-ban bekövetkezett haláláig (†), majd Kovács József r. ezredes 7. dan MR(P)KSZ elnök szakmai munkáját Sadashige Kato 9. dan (1943–2020) stílusvezető segítette, ahogyan a rendőr karatéák szakmai fejlődését a szekció feloszlását követően is támogatta.

Jelenleg a nemzetközi IJKA Karate Világszövetség elnöke Hafuzi Avnija 5. dan, Albánia tb. konzulja, aki közel két évtizede segíti a Magyar IJKA-t, és a világszövetség vezető nemzetközi instruktorának Utsumi Takatót 6. dan kérte fel, aki vállalta a megbízatást.

Mácsár Gábor c. r. alezredes 6. dan a Magyar IJKA technikai igazgatója, a Magyar Rendőrség küzdősport szakértője, karateedző, országos versenybíró,

japán vizsgáztatói jogosultsággal harmadik dan fokozatig, az IJKA nemzetközi instruktora, egyetemet végzett testnevelő tanár (MSc), a cikk megjelenésekor doktorandusz jelölt, számos szakmai publikáció szerzője.

Vitkó László 3. dan az IJKA világszövetség nemzetközi referense és az IJKA nemzetközi instruktora.

1998-ban hazatelepül Amerikából Leslie B. Sáfár 10. dan, aki az Amerikai JKA főinstruktor, Nakayama sensei, Nishiyama sensei és Okazaki sensei tanítványa. Antal János mellett ő a másik magyar, aki elvégezte a JKA legmagasabb instruktorképző tanfolyamát, de ő nem Európában, hanem Amerikában. Ő a legnagyobb danfokozatú magyar származású shotokan karatéka. (Szabó, 2003)

Mára elmondható, hogy számos shotokan stíluszervezet gyakorolja a karate ezen ágát, több mint tízezer fővel az országban. A shotokan után és azzal kis késéssel ugyan, de párhuzamosan kialakulnak a nagyobb stíluszervezetek, mint a shito-ryu, goju-ryu, wado-ryu, kyokushinkai. Így véget ér a karate meghonosodása hazánkban. Jelenleg a Magyar Karate Szakszövetségnél több mint negyven stíluszervezet van regisztrálva. A shotokan karate a legrégebbi karatestílus, bázisát adta a később kifejlődő karatestílusoknak (shito-, wado-, goju-ryunak és a kyokushinkainak). A mai napig az egyik legkeményebb, leghatékonyabb pusztakezes önvédelmi harcmódor. A szabályrendszer alkalmazása miatt rásütötték, hogy lágy stílus, pedig nem. Nem is bírják sokan. Ahhoz pedig a mozgásos intelligencia és a tudás magas fokán kell állni a karatékának, hogy a legnagyobb erővel és sebességgel végrehajtott technika kivitelezése során se okozzon súlyos sérülést az ellenfelének versenykörülmények között, hiszen a versenyek alkalmával éppolyan felfokozott idegállapotba van az egyén, mint egy stresszes, agresszív támadás elhárításakor egy élethelyzetben.

2013-ban Antal János Hanshi (1938–2016) a magyar karate területén folytatott több mint négy évtizedes áldozatos munkája elismeréseként megkapta a 9. dan fokozatot a Magyar Karate Szakszövetségtől.

Napjaink törekvése, hogy az iskolai oktatásban legyen tanítva a karate mozgásműveltség tartalma, melyben nagy szerepet vállal a Testnevelési Egyetem és a Magyar Karate Szakszövetség vezetése. Bekerült a Nemzeti alaptantervbe (NAT), így a testnevelő tanárok továbbképzésébe a karate. A NAT 2020 programja alapján a „Karate az iskolai testnevelésben” elnevezésű képzést az Európai Unió is támogatta, amelyen több mint 700 fő főiskolát és egyetemet végzett testnevelő továbbképzésének lefolytatásával az egyik legeredményesebb gyakorlatorientált továbbképző programot bonyolították le a Magyar Diáksport Szövetség közreműködésével (Mácsár és Csákvári, 2022).

Ki kezdte meghonosítani Magyarországon a karatét?

A fogalmak tisztázása mellett, a szakkönyvek, újságcikkek felkutatásán, pontos idézésén túl az interjúalanyok kiválasztása és felkutatása jelentette a legnagyobb

feladatot. Ezek után az összefüggések feltárására, elemzése és az értékelés logikai vonalvezetés mentén, sportszakmai kontroll mellett zajlott. Így egy tudományos megközelítést tudunk közreadni. Először fogalomtisztázással (definitio nominalis) kezdtük a gondolatsort. Ezt követően a hazai fellelhető szakirodalom áttekintésével, majd azon személyekkel történt interjúk mentén haladtunk, akik az alapításkor jelen voltak. Az így nyert adatok és információk alapján összegeztük gondolatainkat, és a kapott adatok legvalószínűbb eredményét adjuk közre a következőkben.

Miért karatézunk? Azért, hogy erősebbek, gyorsabbak, jobb felépítésűek, egészségesebbek, kitartóbbak vagy izmosabbak legyünk? Vagy azért, hogy az elsajátított ismereteinket továbbadjuk másoknak, és ezzel elterjesszük az adott mozgásrendszert? Ha ez a cél, akkor további kérdés, hogy miért akarjuk elterjeszteni azt? Ha mások is gyakorolják az általunk kedvelt mozgásanyagot, akkor ők is lehetnek olyan ügyesek, mint mi, és akkor már nem mi leszünk a legjobbak. Ez nem jó. Lehet, hogy jobb, ha addig önállóan edzünk, ameddig nem válunk magunk is mesterévé a kedvenc mozgásunknak. Lehet, hogy vagyunk olyan rendesek, hogy társakat akarunk magunk mellé, és nem bánjuk azt, ha jobbakká lesznek a később kezdő, de mellettünk gyakorló kortársaink. A Furkó Kálmánról írt Első Magyar Szamuráj könyv életrajzi részében szereplő elbeszélés alapján egyértelmű következtetésként levonható, hogy ő, mivel keménykötésű, fiatal testnevelő volt, tisztán látta, hogy a korábban gyakorolt sportokban, mint az atlétika vagy a dzsúdó, nem tud kiemelkedő eredményt elérni. Ezért esett a választása a karatéra, amit akkoriban igen kevesen láttak és gyakorolhattak, így eleinte nem törekedett annak terjesztésére, kizárólag zárt körben Adámy Istvánnal gyakoroltak, mindaddig, ameddig nem jelent meg a színen Antal János, aki éppoly nagydarab, keménykötésű srác volt, és még karatézni is igen jól tudott. (Bíró György ezt interjújában megerősíti.)

Egy adott sportágat művelő egy, esetleg két személyt, aki nem oktatja másoknak a megszerzett, elsajátított ismeretet, az ő tevékenységüket öncélú gyakorlásnak, egyfajta önfejlesztésnek tekinthetjük. Nézzünk erre egy egyszerű példát: Ha nem tudok úszni, de megmutatják nekem valamelyik úszásnemet, hogyan kell azt gyakorolni, és sekély vízben addig gyakorlom a mozdulatokat, ameddig nem tudok fennmaradni a víz felszínén, akkor egyéni, esetleg társas tanulásról, tanításról beszélhetünk. Attól még nem leszek az úzás meghonosítója, tehát elterjesztője. Még akkor sem, ha általam megtanulja egy-két barátom, és már ők sem fulladnak meg a mély vízben. Ha mások is megtanulnak más úzásnemekben úszni, és ezzel ők is fennmaradnak a vízen, akkor már többen tudunk különféle módokon úszkálni, ami nagyon hasznos, főleg a mély vízben, de nem adjuk tovább a megszerzett ismeretet, nem terjesztjük el, akkor az számunkra ugyan rendkívüli haszonnal bír, de sajnos nem leszünk prófétái az úzás oktatásának.

Következésképpen egy adott sportág, esetünkben a „karate” gyakorlása és annak öncélú felfedezése nem tekinthető valami széles körű ismeret átadásának, vagyis honosításnak. Itt kizárólag az 1972–1976-ig terjedő civil időszakról beszélek,

amikor nem tartottak edzést sehol a kyokushin karatésok, csak páran edzettek együtt maguknak. L. Murányi László könyvében azt írja Furkó Kálmán elmondása alapján, hogy Antal mester mondta azt 1976-ban, „János egy alkalommal jól letolt bennünket, Adámyt és engem; nézzétek meg a Shotokánosokat, már mennyien vannak, mennyien úzik a sportágot, ti meg, még mindig csak saját magatokat bolondíttjátok! És tényleg, akkor ő már valóban nagy létszámú Shotokan ténin-geket tartott sorozatban, *mi pedig még jórészt csak magunk edzettünk.*” Tehát nem propagálták a kyokushint egészen 1975 végéig. A kezdetekkor nem akarták átadni a tudásukat, hogy mások is „esetleg” jobbak legyenek, lehessenek náluk, persze később már igen. Azzal a dologgal, hogy Antal János mondta volna, hogy miért nem oktatják a karatét, csak az a baj, hogy 1. Antal mesternek nem volt érdeke, hogy a kyokushinosokat felvilágosítsa, hogy terjeszkedjenek; 2. ezt Mészáros Attila instruktor mondta (Kecskés, interjú), aminek a valószínűsége nyilvánvaló és okszerű. Miért nem Mészáros Attila a kyokushin karate meghonosítója? Hiszen magyar származású, és Furkó Kálmán szerint ő hozta el a kyokushin karatét hazánkba. A válasz egyszerű: hiszen nem ő terjesztette el azt. A másik kérdéses esemény, hogy Furkó Kálmán 1967 őszén Polyák Józseftől látta a karatelépéseket, illetve tőle látott először karatemozgásokat, aki a sajtó és a színészek oktatása által számos alkalommal megjelent különböző médiumokban. (említik: Az első magyar szamuráj könyvben) A *karate* kifejezés először Polyák József újságinter-júiban jelenik meg. (Koncz, Galambos és Kira, 1982) Ez egyezik a Kecskés Sándor által elmondottakkal, amikor is Polyák József bemutatóján részt vettek abban a bizonyos moziban, a XIV. kerületben, és ott elhangzott, hogy tulajdonképpen *Polyák mester nem karatézott, hanem „kardozott”* külföldön, így tőle sem látha-tott karatemozgást Furkó Kálmán. Azt is ebben a könyvben írják, hogy edzést tartott a TF-en, ami igaz, de nem karateedzést, hanem dzsúdóedzést. Ezt Antal János, a magyar karate meghonosítója is megerősítette, hogy a cselgáncsedző tanfolyamra beérkezve tartotta a bemutatóedzését dr. Galla Ferencnél. Ott ezen időszakban kizárólag dzsúdóoktatás folyt, és ezért küldték Antal mesterhez a Sütő utcába a TF-ről. Antal János mester ajándékozta az első kyokushin karate könyvet Furkó Kálmánnak, ezt Kálmán mondta el egy edzőképzésen a TF-en. Antal János 9. dan Hanshi is járt 1972-ben hazánkban, és számos bemutatóedzést tartott, ami a beszámolójában is szerepel, de ettől ő lényegesen többet tett a magyar karate alapjainak megteremtéséért. Bevezette a magyar karatésokat a nemzetközi vérkeringésbe kapcsolatrendszerén keresztül. Milyen okai lehetnek annak, hogy valamely karatestílus első akar lenni a teljes magyar karate meg-honosításának folyamatában? Oka lehet a stílus dominanciájának bizonyítása, ezt tovább erősítheti hivatali pozícióval, a tekintélyelv érvényesítése, irányítani és diktálni akar, az újdonság (unikalitás) értékszempléletének közvetítése az első által, a terjeszkedés, elterjedés és hatékonyság bizonyításának alátámasztása, ha elégszer leírjuk, akkor az igaz is lesz stb.

Nem szeretném elvitatni azt a munkát, vért, verejtéket, edzés- és izzadság-mennyiséget, amiért derék sporttársaink megszenvedtek. Hiszen a mai napig minden karatestílus profitált abból, hogy a média felkapta a karate sportágot,

és ebben Kálmán mester jelentős munkát végzett el, ahogyan Adámy mester is számos könyvet írt, és ő volt az, aki az első kyokushin klubot létrehozta. Büszkének kell lenni rá minden karatékának. Horvay Sándor ny. rendőr ezredes a kéziratot olvasva elmondta, hogy Furkó Kálmán 1972-ben csak dzsúdóedzéseken vehetett részt és azt tarthatott a TF-en, mivel ott karateoktatás nem volt. Ő tartotta a kapcsolatot a rendvédelmi szervek részéről a TF-en Galla Ferencsel. Ezt Gyebnár Ferenc ikonikus dzsúdómester is megerősítette 2019-es narratív interjújában, melyet a TEK Budo gálán adott. Ebben az időszakban jót tett minden megmozdulás valamennyi karateágnak és a testületen belüli küzdősportolók elismertségének egyaránt. Köszönet mindenkinek, aki ebből a munkából valamilyen formában kivette részét! A fellelhető irodalom elemzése, az interjúk feldolgozása, az ellentmondások feloldása és a fogalmak tisztázása egyértelműen igazolta alábbi teóriánkat. A *karate* kifejezésnek és egyben megjelenésének mintegy előfutára volt Polyák József dzsúdómester és kaszkadóredző. Az ő nyilatkozataiban és bemutatóin lehetett hallani először a karatéről. (Koncz, Galambos, Kira, 1982. 27.) Ő nem karatézott, de információi, sajtónyilatkozatai segítették az új sportágat és annak médiaoldalról történő elfogadtatásának folyamatát. Ennek okán tekinthetjük Polyák Józsefet a karate előhírnökének. A „karateklubok” között voltak, akik tornatermekben, és voltak, akik fűtetlen termekben, pincékben működtek („pincések”), a legnagyobb titokban működtek, a hatóságok és a rendvédelmi szervek tudta és beleegyezése nélkül. (Börzsei Károly interjú)

Az 1970-es évek elején számos önjelölt karategyakorló jelent meg hazánkban. Közülük kevesen művelték a karate válfajait sokáig, akik mégis kemény munkával és kitartással tették dolgukat, őket nevezhetjük stílusalapítóknak. Több külföldön élő magyar származású karatéka próbált útmutatást adni, segítséget nyújtani, hazalátogatva a távol-keleti küzdőművészetek válfajainak kezdeti lépéseihez. Ilyen volt Antal János shotokan karatemester, aki 1982-ben végleg hazatelepült.

Összegezve a sajtóforrások információit, a negatív sajtó ellentétes hatást gyakorolt a karate hazai elterjedésére, hiszen a sajtóban megjelent negatív híradások ellenére rendkívüli gyorsasággal és nagy létszámmal kezdték gyakorolni a shotokan karatét, mint új sportágat. Kiderült, hogy a rendszerszerű, dinamikus klubhálózati terjesztés elősegítette a karate hazai meghonosodását. Alig másfél év alatt közel 3000 fő gyakorolta hazánkban a shotokan karatét, melyben nagy jelentősége volt a japán instruktorhálózati rendszer átvételének és hatékony alkalmazásának. Az első karatemonográfiák alkotóinak nagy része a shotokan stílus művelői közül került ki, ami azt támasztja alá, hogy ezen stílus volt a honosító. A shotokan karate volt az első hazai stílusszervezet, amelyet a magyar nyelvű szakirodalom teljes áttekintése és strukturált feldolgozása megerősített. Az ellentmondásos adatok logikai elvek mentén történő tisztázása és az interjúkkal való visszaellenőrzés is ezt erősítette meg. Egymástól függetlenül Kecskés Sándor és Börzsei Károly is elmondta, hogy korabeli empirikus kutatást végeztek, ami abból állt, hogy minden működő és újonnan megjelenő karateklubot visszaellenőriztek, és nem találtak semmi olyat, amit nem ők indítottak be, és valós karatemozgásos értékkel bírt volna. 1972 nyara volt, amikor megjelent

a karate oktatása a rendőrségen, ezt a Magyar Rendőr cikke (Halász, 1972) és Horvay Sándor ezredes interjúja is megerősítette. A csopaki képzésen részt vevő kiképzők már átadták az elsajátított ismereteket a rendőri állománynak, azonban a rendszeres karateoktatásra még várni kellett 1975-ig. Feltételeztük, hogy a kutatás eredményeként a karate alapítóinak személye mellett az időpont is tisztázódik. Egyértelmű, hogy Kecskés Sándor és Antal János mesterek a magyar karate honosító mesterei, aminek a pontos időpontja pedig 1974. október 14. Bárhol hallottak karateklub létezéséről Budapesten vagy az országban, visszaellenőrizték, azzal a céllal, hogy kapcsolatokat keressenek, hátha találnak partnereket, más értékes karategyakorlókat. Jártak bemutatókon, „állítólagos” karateedzéseken, de nem találtak semmit. Ezen korabeli kutatómunkájuk eredményeként elmondhatjuk, hogy úttörő szerepet folytattak mind a karate hazai meghonosításában, mind pedig annak visszaellenőrzésében is. „Antal János mester 1977-ben megnézte az edzőmunkáját Udvardy mesternek és beszéltek is egymással.” (Antal beszámolója) Ez a találkozás is azt bizonyítja, hogy minden felbukkanó karateedzést visszaellenőriztek.

A magyar karate honosítóinak **Antal János 9. dan** (†), aki egyben az első magyar fekete öves karatemester volt, és **Kecskés Sándor 7. dan** shotokan mesterek tekinthetők, melynek szervezett formában történő időpontja **1974. október 14.**, helye a **Sütő utcai általános iskola tornaterme** volt. Hozzájuk jártak edzésre, akik tanulni akartak és fejlődni: Kurdi Gábor (1984-ig shotokan mester, 1984 novembertől shito-ryu) (Hajashi-ha Shito-Ryu alapítója), Furkó Kálmán (kyokushinkai alapítója), Adámy István (kyokushinkai alapítója) és még sokan mások. A honosítási folyamatot jelentősen felgyorsította a dinamikus klubhálózat kialakítása és az intenzív edzőmunka. Aki bizonyíthatóan az első karateedzést tartotta heti rendszerességgel a BM Vágóhíd utcai sportcsarnokában, az **dr. Udvardi József 2. danos** shotokan karatemester volt, 1975-ben. Őt tekinthetjük a BM, vagy ha úgy tetszik a Magyar Rendőrségi Karate alapító mesterének és egyben honosítójának. Bizonyíték rá az első karate könyv megjelenése, amit már fentebb említettem. (Udvardy, 1980) Az első szervezett karateoktatás Csupakon volt a rendőrség szervezésében a rendőri kiképzők és sporttisztek számára, amelyet dr. Galla Ferenc tartott. Erről a Magyar Rendőr 1972. számában megjelent, fényképekkel illusztrált cikk tanúskodik. A Testnevelési Főiskola egykori tanára felkérésre tartotta a háromhetes edzőtábort, ő is egy stílusoktól független ütés- és rúgásoktatást tartott. A karateütések és -rúgások gyakoroltatása ettől az időponttól lett elfogadott a rendőri képzések során. (Horvay interjúja)

Párhuzam a dzsúdóval

A dzsúdó elterjesztésére és honosítására először gróf Szemere Miklós tett kísérletet, azonban a meghonosítás Vincze Tibor mester nevéhez fűződik, aki több dzsúdókönyv szerzője. Magyarországon szervezett keretek között már 1906-ban oktatták a dzsúdót. Gróf Szemere Miklós meghívására ez év májusában

hazánkba látogatott a dzsúdó megalapítója, Jigoro Kano megbízásából Sasaki Kichisaburo, a dzsúdómesteri fokozattal rendelkező kiváló pedagógus (Cselőtei, 1920). Akkoriban az önvédelmi fogások átadásának pedagógiája, melyeknek fő alapja a dzsúdómozgások tanítása volt (esések, gáncsok, dobások, fojtások, kar-, lábvesztések, leszorítások, elvezető fogások stb.), kiegészült az ütés és rúgás technikáinak, valamint azok kivédésének oktatásával. Eleinte úgyszólván elzárták a civil szférától ezt a fajta tudást. A „palack dugója” azonban kinyílt és a szellem kiszökött. A legkorábbi magyar nyelven megjelent önvédelmi és dzsúdókiadványok: Sok Natsz (1906): Önvédelem. Ez egyben *az első magyar nyelvű önvédelmi könyv*, melyet egy rendőr írt (Sok, 1906). Sasaki Kichisaburo 1907, Speidl Zoltán fordításában: A japán dzsiu-dzsicu tökéletesített módszere (Sasaki, ford. 1907). dr. Cselőtei Lajos: A japán rendszerű torna alapgyakorlatai (Cselőtei, 1920). A következő könyv a cselgáncs-, jiu-jitsu-könyv az Országos Testnevelési Tanács kiadványa volt 1926-ban, itt nem szerepel szerző, és irodalomjegyzék sem (Támadó és védősportok: Cselgáncs, 1926), ezt követte Vincze Tibor, a Magyar Népköztársaság önvédelmi sportmestere, aki 1951-ben megírta a Belügyminisztérium felkérésére a Fegyvernélküli Önvédelem – Csak fegyveres erők számára című könyvet, melynek terjedelme 260 oldal. (Vincze, 1951) Vincze Tibor mesternél tanult Gyebnár Ferenc dzsúdómester és dr. Galla Ferenc dzsúdómester is. (Galla, Horváth, 1982) Számos dzsúdó- és önvédelmi könyv között említeném meg Sebestyén László (1984) Önvédelem című munkáját, ami a téma kiváló ötvöze, hiszen mind a dzsúdó, mind pedig a karate technikáit tartalmazza (Sebestyén, 1984). A belügyminisztériumi vagy rendőrségi vonal *itt is megelőzte a civil vonalat*, és támogatta annak zárt körben történő terjesztését.

Felhasznált szakirodalom

- Adányi István (1985): Kyokushin karate, Zrínyi Katonai Kiadó, Budapest. ISBN 963 3265460
- Cselőtei Lajos (1920): A japán rendszerű torna alapgyakorlatai, Stefaneum Nyomda, Budapest.
- Gulyás Péter (1983): Karate alapoktól a fekete övig, Vác. ISBN: 9635002424
- Galla Ferenc és Horváth István (1982): Judo övvizsgák, Athenaeum Nyomda, Budapest, 50-61. o. ISBN: 963 253 333 X
- Halász Kálmán (1972): Magyar Rendőr a Belügyminisztérium képes hetilapja, XXVI. évfolyam 31. szám, 1972. augusztus 3. Budapest.
- Koncz János, Galambos Péter, Kira Péter (1982): Karate-sportkarate, A küzdelem művészete, Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó Vállalat, Pécs, pp. 5-27. ISBN 963 422 621 3
- L. Murányi László (2018): Az első magyar szamuráj, Fotogruppe Kiadó Kft., ISBN 9786158030489 pp 42-48.
- Mazura Katalin (2003): Karate - Shin, Waza, Tai - Szellem, Test és Technika, Helikoninvest Nyomda, Keszthely, ISBN: 9634303706

- Nakayama Masatoshi (1966): *Dynamic Karate Instruction by the Master*, Kodansha International, Tokyo, New York, London, LCC 66-28954 ISBN O-87011-788-2 ISBN 4-7700-1288-8 (in Japan)
- Mácsár Gábor, Bognár József, Plachy Judit (2017): *Recreation, A Közép-Kelet Európai Rekreációs Társaság Magazinja, Sportolási és életmód szokások kérdőíves vizsgálata a Budapesten szolgálatot teljesítő rendőrállomány körében, VII. évfolyam 4. szám, Magyar Posta Zrt. Nyomdaüzeme, ISSN 2064-4981 pp 13-15. <https://doi.org/10.21486/recreation.2017.7.3.1>*
- Mácsár Gábor, Csákvári László (2021): *FEJLESZTŐ PEDAGÓGIA: PEDAGÓGIAI SZAKFOLYÓIRAT 32 A karate sport iskolai oktatásba illesztése és «titkos összetevői»: 4-6 pp. 32-38., 7 p. (2021)*
- Kanazawa Hirokazu (2003): *Karate-My Life*, Translated by Alex Benett, Kendo World Publications Ltd., Printed in Singapore, ISBN 4-9901694-2-5 C2057
- Országos Testnevelési tanács kiadványa (1926): *Testnevelési utasítás, II. rész, Testnevelési és sportágak, 6-C. füzet, Támadó és védősportok: Cselgáncs (Jiu-Jitsu), Stádium Sajtóvállalat Részvénytársaság, Budapest.*
- Sebestyén László (1984): *Önvédelem*, BM Könyvkiadó, Petőfi Nyomda, Kecskemét, ISBN 963 03 1880 6
- Szabó Richard (2003): *Kitekintő, Shotokan Karate, Kung Fu Magazin (elektronikus kiadvány), 2013/02. 3. évfolyam, 2. szám, július, KUNG-FU; Kiadó: Kyuhn Faat Harcművészeti és Kulturális Egyesület; p. 42. forrás: <https://kyuhnfaat.hu/index.php/kiadvanyok-termekek/ujtag>*
- Tótiusz András, Gulyás Péter, Koncz János (1980): *Karate, Sportpropaganda vállalat, Egyetemi Nyomda, Budapest eng. sz.: 41 514*
- Tótiusz András, Gulyás Péter (1983): *Karate a legendák sportja, Sportpropaganda Vállalat, Zrínyi Nyomda, Budapest. ISBN: 963754268X*
- Udvardy József (1980): *Karate, BM Könyvkiadó, Petőfi Nyomda, Kecskemét, ISBN 9630309432*
- Újvári Miklós (1986): *A Délkelet-Ázsiai Harci Művészetek, Révai Nyomda Egri Gyáregysége, 1986, ISBN 963 500 390 0*
- Vincze Tibor (1951): *Fegyvernélküli önvédelem - csak fegyveres erők számára, Belügyminisztérium kiadványa, Vörös Csillag Nyomda, Budapest.*
- Sok Natzs (1906): *Önvédelem, A „Monori Sport Club” kiadványa*
- Sasaki Kichisaburo (1907): ford. Speidl Zoltán, *A japán dzsiu-dzsicu tökéletesített módszere, Hornyánszky Nyomda, Budapest.*

Online források

<https://www.arcanum.hu/hu/> Letöltés dátuma: 2019. október 18. 16.30

<https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?csakcimben=&szo=MEGHONOSÍT&offset=0&kereses=honosít> Letöltés dátuma: 2020. március 17. 10.35

<https://szinonimaszotar.hu/keres/meghonosodik> Letöltés dátuma: 2020. március 17. 10.44

<http://www.garyokakudojo.eu/karate-ujsg-1980> Letöltés dátuma: 2020. március 4. 09.25

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Tóth Tibor 4. dan mesteremnek a tanítását, Budai Tamás 4. dan (†) edzőtársam barátságát, Szabó Richárd 1. dan Óbudai Egyetem tanárának és karatés barátomnak, továbbá Hafuzi Avnija 5. dan barátomnak, aki az IJKA Világszövetség elnöke és tb. konzul, és dr. Plachy Judit (†) konzulensemnek a segítségét, a sok-sok támogatását és pozitív megerősítést. Külön köszönöm Kecskés Sándor mesternek, hogy rendelkezésre állt, aki oroszánrészt vállalt a magyar karate meghonosításában és a shotokan és egyben a magyar karate elterjesztésében. Köszönöm valamennyi interjúalanyomnak, hogy segítette a kutatás eredményességét; dr. Udvardy Józsefné Leishter Éva asszonynak, Csengeri Pap Zsigmond úrnak, Gyebnár Ferenc mesternek, Bíró György senseinek, Börzsey Károly senseinek, Horvay Sándor ezredes úrnak, Simon Géza dandártábornok úrnak, Polyák József mesternek, Vitkó Ferenc 5. dan barátomnak. Antal János korszakbeszámolóját Szabó Károly sensei bocsájtotta rendelkezésemre, hálás vagyok érte. Köszönöm Kato Sadashige Shihan (†) és Tetsuhiko Asai Shihan (†) tanítását és Mikó Sándor (†), az MKSZ általános alelnökének és Kovács József ezredes (†), az MR(P)KSZ elnökének barátságát.

Levelező szerző:
Mácsár Gábor
macsarekszer@gmail.com

TARTALOMJEGYZÉK

Tanulmányok

Herpainé Lakó Judit

A társas hatások szerepe a sportolási szokások alakulásában7

Varga Attila, Karsai István, Révész László

A CAS-kérdőív (Számítógép Attitűd Skála)
alkalmazhatóságának vizsgálata hazai testnevelő tanárok mintáján..... 19

Horváth Cintia

Az iskolai egészségnevelés elméleti megközelítése
az Egészségnevelési Programok dokumentumelemzésével.....31

Műhely

Csibi Sándor

A testedzésfüggőség koncepciójának elméleti
és gyakorlati megközelítései..... 49

Lívják Emília

A gyermekek rabszolgái vagy urai a reflexeiknek? 57

Mácsár Gábor

A magyar karate meghonosodása..... 69