

KOVÁCS KATALIN

SPORTJÁTÉKOK OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI NAPJAINKBAN. A KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI A TESTNEVELÉSÓRÁN

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

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

Absztrakt

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

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

Abstract

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

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

Bevezetés

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

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

Konstruktív pedagógia

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

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

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

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

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

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

Konstruktív pedagógia és a testnevelés

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

Konstruktív tanításelmélet és a sportjátékok oktatása

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

Játék

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Problémamegoldás

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

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

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

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

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

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

Konstruktív felfedezés

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

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

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

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

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

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

A közvetítő ismeretforrásból való tanulás

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kispályás játékok mint a konstruktív pedagógia oktatási módszerei

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Megbeszélés

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

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

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

Felhasznált szakirodalom

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

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

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

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

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

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

Levelező szerző:

Kovács Katalin

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