



ACTA UNIVERSITATIS DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE

SECTIO SPORT | TOM. LIV.

REDIGIT:
JÓZSEF BOGNÁR

EGER, 2023

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

**AZ ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

LIV. KÖTET

**TANULMÁNYOK
A SPORTTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL**

A KÖTETET SZERKESZTETTE
BOGNÁR JÓZSEF

EGER, 2023

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. LIV

SECTIO SPORT

REDIGIT
JÓZSEF BOGNÁR

VOLUME EDITOR:
JÓZSEF BOGNÁR



EGER, 2023

A szerkesztőbizottság elnöke:

Bognár József

A szerkesztőbizottság elnökhelyettese:

Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella

Szerkesztőbizottság

Fügedi Balázs, Révész László, Suszter László

Tanácsadó testület

Atlasz Tamás – Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Beregi Erika – Miskolci Egyetem, Miskolc

Géczi Gábor – Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Budapest

Gösi Zsuzsanna – ELTE PPK, Budapest

Livják Emília – Tokaj Hegyalja Egyetem, Sárospatak

Simon István – Soproni Egyetem, Sopron

Szakály Zsolt – Széchenyi István Egyetem, Győr

Tóth László – Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Budapest

Vajda Ildikó – Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza

Nemzetközi szerkesztőbizottság/International Editorial Board

Bendíková Elena – Catholic University in Ruzomberok

Halasi Szabolcs – Újvidéki Egyetem, Szabadka

Dobay Beáta – Selye János Egyetem, Révkomárom

Kállay Éva – Babeş-Bolyai Egyetem, Kolozsvár

Krška Peter - Catholic University in Ruzomberok

ISSN 2677-0105 (Nyomtatott)

ISSN 2498-6917 (Online)

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Kusper Judit

Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely

Megjelent: 2023-ban, 30 példányban

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

TANULMÁNYOK	5
--------------------------	---

FÜGEDI BALÁZS

Az állóképesség és maximális oxigénfelvevő képesség (vo ₂ max) mint fittségi mutató eredményeinek összevetése motoros teszteken keresztül	7
--	---

ERDŐSI ZOLTÁN, BALOGH JUDIT

A Game Performance Assessment Instrument (GPAI) vizsgálati módszer alkalmazhatósága és az ultimate frizbi transzferálhatósága az inváziós csapatjátékok oktatásában a testnevelésórákon	19
---	----

MŰHELYMUNKA	35
--------------------------	----

BEREGI ERIKA

Iskolai egészségfejlesztés, hogyan másként?	37
---	----

MOLNÁR ANITA

Különbségek a testnevelő tanárok és a testnevelőtanár-jelöltek értékorientációjában	47
--	----

ESSZÉ	59
--------------------	----

SISA TIBOR

Figyelemmegosztó képesség fejlesztése a döntésképeség összetevőjeként Mit olvasunk, látunk, hallunk edzéseken, tévés szakértőktől, bloggerekedtől: Emeld fel a fejed, ne nézz a labdára, szkennelj	61
--	----

TANULMÁNYOK

FÜGEDI BALÁZS

AZ ÁLLÓKÉPESSÉG ÉS MAXIMÁLIS OXIGÉN FELVEVŐ KÉPESSÉG (VO₂MAX) MINT FITTSÉGI MUTATÓ EREDMÉNYEINEK ÖSSZEVETÉSE MOTOROS TESZTEKEN KERESZTÜL

COMPARISON OF ENDURANCE AND MAXIMAL OXYGEN UPTAKE (VO₂MAX) AS FITNESS INDICATORS THROUGH MOTOR TESTS

Sporttudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger
Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

Absztrakt

A fizikai állapot és állóképesség mérésének kiváló eszközei a motoros tesztek, melyek egzakt végrehajtási kritériummal és értékelőrendszerrel rendelkeznek. Alkalmazásuk által lehetőségünk nyílik pontosabb képet kapni testünk fizikai állapotáról. A fizikai fittség tulajdonképpen a fizikai jóllét állapota, ami öt összetevőből áll: a megfelelő testösszetétel-arányból, a vázizomzat erejéből, állóképességéből és rugalmasságából, a megfelelő motoros funkcióból, a szív- és érrendszer állóképességéből, valamint az anyagcsere megfelelő működéséből. Ezek közül a motorikus teljesítmény állapotát monitorozhatjuk a motoros tesztekkel, melyek közül a legismertebbek az állóképességet mérő tesztek. Azonban számos tényező befolyásolhatja az eredmények pontosságát, akár két különböző teszt során is. Éppen ezért tanulmányunk célja megvizsgálni két állóképességi motoros teszt eredményeinek kapcsolatát.

Kulcsszavak: *állóképességi motoros tesztek, becsült VO₂max, fittségi állapot*

Abstract

Motor tests are an excellent tool for measuring physical fitness and endurance, with precise implementation criteria and a scoring system. By using them, we can get a more accurate overview of the physical condition of our body. Physical fitness is in fact a state of physical well-being, which consists of five components: adequate body composition ratio, musculoskeletal strength, endurance and flexibility, adequate motor function, cardiovascular endurance and proper metabolic function. Of these, the status of motor performance can be monitored by motor tests, the best known of which are endurance tests. However, a number of factors can affect the accuracy of the results, even in two different tests. Therefore, the aim of our study is to investigate the relationship between the results of two endurance motor tests.

Key-words: *endurance motor tests, estimated VO_{2max}, fitness status*

Bevezetés

A fittség mérésének szerepe a testnevelésben és a sportban is alapvető, hiszen a tudatosan és tervszerűen felépített testnevelésórákhoz, valamint az edzésekhez egyaránt nélkülözhetetlen a tanulók és sportolók képességeinek és aktuális fitsségi állapotának, erőnlétének ismerete. A fittség mérésére, illetve becslésére számtalan módszert dolgoztak már ki kutatók, így ma céljainkat és lehetőségeinket mérlegelve válogathatunk a különböző motorikus tesztek és teljesítmény-élettani laborvizsgálatok között (Domokos, 2013). A megfelelő teszt kiválasztása, különösképpen annak kiértékelése – minden egyszerűség ellenére is – azonban szakembert igényel. A motoros tesztek közül a legismertebbek közé tartozik a Cooper-teszt és a 20 m-es ingafutás teszt, valamint az ezekhez kapcsolódó matematikai algoritmus alapján becsült élettani mutató, a maximális oxigénfelvevő képesség – VO_{2max} . A motoros tesztek tehát nem műszeres mérésen alapuló eljárások, azonban már számos kutatás igazolta az állóképességi motoros teszteredmények és a becsült VO_{2max} közötti kapcsolatot (Astrand és Ryhming 1954; Balke, 1963; Cooper, 1968; Cooper és Storer, 2004; Léger és Lambert, 1982). Ezek természetesen a becsült, relatív VO_{2max} -értékre vonatkoznak.

A teljesítményszint felmérése kapcsán, a sporttudomány területén gyakran alkalmazzák a szakemberek a fitsségi vizsgálatokat, elemzéseket. A fitsségi állapotfelmérő teszteknek két fő típusa, a labortesztek és a motoros tesztek eltérő sajátosságokkal rendelkeznek. A laborteszt hátránya, hogy lassú, drága, és viszonylag kis elemszámmal dolgozik. Előnye, hogy jóval pontosabb adatokat lehet kapni. Ezzel szemben a motoros tesztek során kevés

eszközzel számos adatot lehet megállapítani gyorsan és olcsón. Ehhez nagy segítséget adnak a különböző validált képletek, számítási módszerek, amelyekkel következtetni tudunk például a maximális oxigénfelvevő képességre. Az értékelést mindig a tudományosan megállapított standardokhoz kell viszonyítani (Fügedi, 2015). Az értékelés során a kapott eredményeket legtöbbször 5 kategória alapján lehet értékelni: kiváló, átlag feletti, átlagos, átlag alatti és gyenge besorolást alkalmaznak.

A kardiovaszkuláris fittségi állapot az életkor előrehaladtával azonban romlik, ami egyrészt magyarázható a rendszeres fizikai aktivitás életkorfüggő csökkenésével is (Csányi és mtsai., 2016). Az esetünkben vizsgált két motoros teszt a terhelés intenzitásának teljesítménygörbéjében jelentősen eltér, ami alapján feltételezzük, hogy ez befolyásolja az eredményt, ezáltal az alkalmazhatóságot is.

A szakirodalmi ismeretek birtokában felmerült bennünk a kérdés, hogy milyen kapcsolat mutatható ki a két pályateszttel mért aerob kapacitás értékei között; illetve a hozzá kapcsolódó becsült élettani mutató, a maximális oxigénfelvevő képesség eredményei alapján van-e különbség a két motoros teszt teljesítményszintje (ezáltal értékelése) között.

Felmerült kérdéseink kapcsán feltételezzük, hogy a két motoros teszt eredményei a megtett távolság (m-ben kifejezve) alapján jelentősen különböznek a nem, az életkor és a sportág tekintetében, ami úgy véljük, az eltérő terhelésgörbének (irányított vs. tanult terhelésadagolás) tudható be.

Feltételezzük továbbá, hogy ezek alapján a becsült maximális oxigénfelvevő képesség (bVO_{2max}) élettani mutatója szintén eltérést mutat a két teszt vonatkozásában a nem, az életkor és a sportág tekintetében.

Célmeghatározás

Mindezek alapján célunk volt megvizsgálni az állóképességi pályatesztek (Cooper teszt és 20m ingafutás) kapcsán a teljesítményszintek összefüggéseit, valamint a maximális oxigénfelvevő képesség becsült (bVO_{2max}) eredményei közötti kapcsolatot. Választ kerestünk a nem, az életkor, a sportág változói kapcsán tapasztalható összefüggésekre.

Anyag és módszer

Mintánkat 26 fő (20 ffi és 6 nő; átlagéletkor: $31,961 \pm 7.634$) sporttudományi képzésben részt vevő hallgató alkotta, akiket szakértői mintavétellel (életkor, sportmúlt, aktivitásszint) választottunk ki. A minta bemutatását a leíró statisztika mentén tesszük meg (1. és 2.

táblázat). A Cooper-teszt és az ingafutás eredményei összefüggéseinek vizsgálatára a Pearson-féle korrelációelemzést, a nem, a sportág és a motoros tesztek különbségének vizsgálatára a varianciaanalízist (ANOVA), valamint a nem, az életkor és a BMI kapcsolatának vizsgálatára a lineáris regresszióanalízis módszereit alkalmaztuk.

Az elemzéshez a következő adatokat rögzítettük: életkor, nem, sportág, testmagasság, testsúly, BMI, relatív testzsír százalék, relatív izomszázalék, Cooper-teszt eredménye, maximális pulzus, becsült maximális oxigénfogyasztás a Cooper-teszt során, ingafutás eredménye és a becsült maximális oxigénfogyasztás az ingafutás során. A testzsír- és izomszázalék mérésére az Omron BF511 bioelektromos impedancia elvén működő eszközt használtuk. A mérésre a délelőtt folyamán, tanórai keretek között, az állóképességi pályateszt előtt került sor.

A BMI eredményét úgy dolgoztuk fel, hogy a testsúly és testmagasság alapján kalkulált BMI-értéket a WHO (2010) osztályozás alapján besoroltuk, és így a nyolc kategória alapján értékeltük a résztvevőket: az első három kategóriába senki sem esik, a legalsó érték a normál testsúly kategória, míg a legmagasabb a III. fokú elhízás volt. Természetesen tisztában vagyunk a BMI képletének korlátaival (ti. nem veszi figyelembe a testösszetételt, csak a nyers testtömeget), ugyanakkor az elemzés során nagy jelentőséget tulajdonítottunk a testtömegindexnek mint a teljesítményt esetlegesen befolyásoló tényezőnek (2. táblázat), hiszen a testtömeg kapcsolatban van az aerob kapacitás teljesítményszintjével.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Életkor	26	21,00	48,00	31,96	7,63
TTM	26	160,00	195,00	181,69	8,60
TTS	26	52,00	144,00	84,88	19,53
WHO kategória (BMI)	26	4,00	8,00	4,69	,92
Összlétszám	26				

1. táblázat: A minta antropometriai mutatói

Forrás: saját szerkesztés

	Gyakoriság	%	Összegző %
18,5–24,99 normális testsúly	13	50,0	50,0
25–29,9 túlsúlyos	10	38,5	88,5
30–34,99 I. fokú elhízás	2	7,7	96,2
>40 III. elhízás	1	3,8	100,0
Összlétszám	26	100,0	

2. táblázat: A minta jellemzése a BMI alapján

Forrás: saját szerkesztés

A maximális oxigénfelvevő képességet a Cooper-teszt (Cooper, 1968) és a 20 m-es ingafutás (Léger és Lambert, 1982) állóképességi pályatesztekkel vizsgáltuk. A tesztekre a délelőtti folyamán, tanórai keretek között és pihent állapotban került sor, tehát előtte az alanyok nem vettek részt fizikai aktivitásban, illetve a tesztet megelőzően min. 3 órával nem fogyasztottak táplálékot, min. 1-1,5 órával folyadékot. A tesztek segítségével a résztvevők relatív oxigénfelvevő képességéről kaptunk információt, így mindkét teszt esetén meghatározásra került a becsült, relatív VO_{2max} (ml/min/kg). A Cooper-teszt esetén a becsült VO_{2max}-értékét a (távolság méterben – 504,9) / 44,73 képlet, míg az ingafutás becsült VO_{2max}-értékét pedig az 5,857 x maximális sebesség – 19,458 képlet segítségével határoztuk meg.

A maximális pulzust (HR_{max}) egyszeri alkalommal, a Cooper-teszt során, szívfrekvencia-diagnosztikán alapuló mellkaspántos pulzsmérő eszközzel detektáltuk.

A statisztikai elemzéshez a Microsoft SPSS 23.0 statisztikai elemző szoftvert használtunk. Az eredményeket 5%-os szignifikanciaszint mellett fogadtuk el. Azokat az összefüggéseket tekintettük szignifikánsnak (statisztikailag megalapozottnak), melyek során $p \leq 0,05$ (Falus és Ollé, 2008).

Eredmények

A mintába került személyek több különböző sportág képviselői, ezek közül a kézilabda fordult elő legtöbbször. Az átlagmagasság viszonylag magasnak tekinthető (181,69±8.601cm). A testtömeg is elég magasnak tekinthető, viszonylag magas szórással (84,88kg ±19,531) Mindezek ellenére a BMI átlagértéke a normál, 18,5–24,9 közötti sávba esik (23,54±8,34) (3. táblázat).

	N	%	Átlag	Szórás	Min - Max
Sportág					
Kézilabda	12	46,2			
Kosárlabda	5	19,2			
Triatlon	2	7,7			
Tenisz	4	15,4			
Hobbi	2	7,7			
Vívás	1	3,8			
Életkor			31,96	7,63	21 – 48
Magasság			181,69	8,60	160-195
Súly			84,88	19,53	52-144
BMI			23,54	8,34	19-43
Testzsír%			21,45	7,49	11-45
I%			39,09	13,14	26-76
Cooper(m)			2657	354	1600-3200
HRmax			187	10,01	156-201
becs. VO2max_cooper (ml/min/kg)			48,77	6,70	33-62
Ingafutás(m)			1888	255	900-2400
becs. VO2max_inga (ml/min/kg)			46,41	6,60	30-59

3. táblázat: A változók eloszlása a mintában (n = 26)

Forrás: saját szerkesztés

A Cooper-teszt átlaga 2657 m, ami kiemelkedőnek tekinthető, kifejezetten már csak az életkort figyelembe véve is, és a standardizált értékelőtáblázat alapján a *nagyon jó* és *kiváló* kategóriák határán helyezkedik el (Cooper, 1968). A Cooper-teszt alapján a vizsgált minta állóképességi mutatója kifejezetten erősnek tekinthető. Az ingafutásteszt, habár a méterben (m) kifejezett érték alapján jóval kevesebbnek tűnik, az értékelőtáblázat alapján az eredménye hasonlóan pozitív teljesítményt mutat (Léger és Lambert, 1982). Ezért is voltunk kíváncsiak a motoros tesztek közötti kapcsolat erősségére.

A korrelációelemzés eredménye (4. táblázat) alapján a Cooper-teszt és a 20 m-es ingafutás eredményei erősen korrelálnak egymással ($r = 0,856$; $p < 0,01$).

	Cooper	Ingafutás
Cooper	1	0,856**
Ingafutás	0,856**	1

4. táblázat: A Cooper- és 20 m-es ingafutás tesztek korrelációelemzése (n = 26)

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Forrás: saját szerkesztés

A nem, a sportág és a Cooper-teszt eredménye közötti különbséget varianciaanalízissel vizsgáltuk (5. táblázat). A férfiak átlagosan 2700m, a nők 2516m-es eredményt értek el. A sportágak közül a hobbisportot űzők érték el a legjobb eredményt, a legalacsonyabb a kosárlabdázók és vívók eredménye lett. A különbség a csoportok között azonban nem szignifikáns (ez betudható az alacsony elemszámnak), így nem volt statisztikailag kimutatható eltérés a nem, a sportág és a Cooper-teszt eredménye között.

Nem		átlag (m)	szórás
Férfi	20	2700	389,24
Nő	6	2516	143,76
Sportág			
Kézilabda	12	2724	248,90
Kosárlabda	5	2522	581,31
Triatlon	2	2625	176,78
Tenisz	4	2575	434,93
Hobbi	2	2875	459,62
Vívás	1	2500	

5. táblázat: A nem és a sportág, valamint a Cooper-eredmény különbözősége (ANOVA, n = 26)

Nem: p = 0,275; Sportág: p = 0,834

Forrás: saját szerkesztés

A változók és a 20 m-es ingafutás különbözőségét is hasonló módon vizsgáltuk (6. táblázat). Itt meglepő módon a nők eredménye volt magasabb. A sportágak közül ismét a hobbi emelkedett ki, és a kosárlabda végzett rosszul a mintában. Szignifikáns különbség a változók között itt sem volt kimutatható (amit továbbra is az alacsony elemszámnak tulajdonítunk).

Nem		átlag	szórás
Férfi	20	1879	291,02
Nő	6	1920	46,90
Sportág			
Kézilabda	12	1957	154,17
Kosárlabda	5	1694	446,30
Triatlon	2	1925	35,36
Tenisz	4	1800	244,95
Hobbi	2	2100	141,42
Vívás	1	1900	

6. táblázat: A nem és a sportág, valamint az ingafutás eredményének különbsége (ANOVA, n = 26)

Nem: $p = 0,738$; Sportág: $p = 0,358$

Forrás: saját szerkesztés

A testi adottságok és a Cooper-teszt közötti kapcsolatot lineáris regresszióanalízissel vizsgáltuk (7. táblázat). A változók közül a nemet, az életkort és a BMI-t vontuk be a regressziós modellbe. A modell alkalmazása azért volt szükséges, mert így az esetleges torzítások kiszűrhetők, a változók hatása „tisztán” érvényesül. A nem és a Cooper-teszt eredménye között szignifikáns, de negatív összefüggés volt tapasztalható ($b = -509,40$; $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy a férfiaknak szignifikánsan magasabb a Cooper-teszt-eredménye, mint a nőknek. A BMI és a Cooper-teszt eredménye között is negatív kapcsolat volt kimutatható ($b = -49,49$; $p < 0,01$).

Független változó	b	Std. hiba	p	Összefüggés iránya
Nem	-509,40	152,52	0,003**	-
Életkor	-12,79	7,36	0,096	Nincs szig.
BMI	-49,49	14,46	0,002**	-

7. táblázat: A testi adottságok és a Cooper-teszt eredményének a kapcsolata (lineáris regresszióanalízis, n = 26)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Forrás: saját szerkesztés

A 20 m-es ingafutás és a testi adottságok között is felfedezhető volt kapcsolat (8. táblázat). A nemek esetében hasonló az összefüggés, mint a Cooper-tesztnél volt, azonban gyengébb a kapcsolat ($b = -229,14$; $p < 0,05$). Ennek ellenére itt is kijelenthető, hogy a nem és az ingafutás eredménye között szignifikáns az összefüggés, a férfiak jobban szerepelnek.

A BMI és az ingafutás között negatív a kapcsolat, a nagyobb BMI rosszabb ingafutás-eredménnyel jár együtt ($b = -41,45$; $p < 0,001$), az összefüggés még erősebb, mint a Cooper-teszt esetében.

Független változó	b	Std. hiba	p	Összefüggés iránya
Nem	-229,14	102,07	0,035*	-
Életkor	-9,31	4,93	0,072	Nincs szig.
BMI	-41,45	9,68	0,000***	-

8. táblázat: A testi adottságok és az ingafutástereszt eredményének a kapcsolata (lineáris regresszióanalízis, $n = 26$)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Forrás: saját szerkesztés

Megbeszélés, következtetések

A két teszt között erős korrelációt sikerült kimutatni, amiből arra lehet következtetni, hogy a feltételezésünk ellenére mindkét teszt ugyanazt a kompetenciát vagy kompetenciákat vizsgálja, mégpedig hasonlóan hatékony módon. Ez azt jelenti, hogy mindkét teszt nagyjából ugyanazokat a képességeket ugyanolyan szinten méri, és ezáltal megelölegezhető, hogy aki az egyik teszten jól szerepel, nagy valószínűséggel a másikon is jól fog szerepelni. Mindkét teszt eredményét meghatározza a résztvevő neme, a férfiak jobb eredményt érnek el a teszteken. Az eredmény azért fontos, mert a férfiak átlaga a mintában alacsonyabb volt, azonban itt az életkor és BMI változók kiszűrésével, tisztán a nem változó hatását tekintve mégis kijelenthető, hogy a férfiak jobb eredményt érnek el.

A Cooper-teszt esetében ez a hatás erősebb, a férfiaknak itt nagyobb előnyük van a nőkhöz képest. A Cooper-teszt tehát a nemre érzékenyebb teszt.

Az életkor és a teszteredmények között jelen vizsgálatban nem volt szignifikáns kapcsolat, így mindkét teszt esetében kijelenthető, hogy a vizsgált korosztályban (21–48 év közötti fiatal felnőttek és középkorúak) az életkor nem befolyásolta az eredményt.

A magasabb BMI-érték negatívan függ össze mindkét teszt eredményével. A mintában egy ponttal nagyobb BMI-érték alacsonyabb teszteredményt jelentett a Cooper-teszt során. Ez igazolta azt az elképzelésünket, hogy a testösszetétel pontos ismerete nélkül is, csupán a testtömegindex (BMI) is teljesítménybefolyásoló hatással van a teszteredményekre. Az ingafutás esetében ez a tényező meghatározóbb, az ingafutástereszt érzékenyebb a részvevő BMI-értékére, mint a Cooper-teszt.

A vizsgálatok előtt azt feltevést állítottuk fel, hogy az eltérőnek látszó terhelésintenzitás, vagyis a folytonos vs. ciklikus terhelés (tanult vs. irányított) jelentősen befolyásolja

az eredményességet. Végül feltevésünk nem állta meg a helyét, az eredmények ezt nem bizonyították. Eredményeink alapján a Cooper-teszttel és a 20 m-es ingafutás teszttel is jól fel lehet mérni az állóképességet, hiszen erős korrelációt (4. táblázat) találtunk a két teszt eredménye között. Ennek alapján akár a közoktatásban jelenleg érvényben lévő NETFIT-mérések során az állóképességi teljesítmény értékelésére kapcsán ugyanolyan hatékonysággal alkalmazható a Cooper-teszt, mint a NETFIT bevezetése előtt.

Az excentrikus igénybevétel és a mechanikai terhelés váltakozása az aciklikus sportágakban jellemzőbb. Ennek oka az, hogy mivel az ingatesztnél megtörik a mozgás a kitámasztások miatt, így sportágspecifikusabb, mint például a kézilabda sportág esetében, ahol kifejezetten jellemző a sok megállás-kitámasztás-elindulás. Azonban teljesítményorientált motoros próbák során (pl. élsport, teljesítménysport) az aciklikus sportágakban az ingatesztet, míg a ciklikus sportágakban a Cooper-tesztet tudnánk ajánlani, pontosan azért, mert az eltérő terhelésintenzitás és folytonos terhelésváltás jelenik meg a különböző sportágakban.

Összefoglalás

A két motoros teszt esetében szoros összefüggést találtunk az eredmények szempontjából, így elmondhatjuk, hogy mindkét teszt egyforma hatékonysággal méri az állóképességi teljesítményt és becsüli a maximális oxigénfelvevő képességet. Ugyanakkor a testtömegindex mutató alapján elmondható, hogy a BMI befolyásolja az eredményeket, valamint a tesztek érzékenyek a nemre. Azonban mindkét teszt azonos hatékonysággal használható a fittségi állapot állóképességi mutatójának meghatározásához, viszont a teljesítményorientált felmérések (élsport) szempontjából javasoljuk a differenciált alkalmazást az érzékenység (nem, BMI) tekintetében. Vagyis ahol pontosabb eredményekre van szükség (pl. élsport), azonban csak a pályatesztek állnak rendelkezésre, ott érdemes figyelembe venni a tesztek alkalmazása során a feltárt változókra való érzékenységet. Természetesen eredményeink a minta elemszámára való tekintettel korlátozottan általánosíthatóak, a mélyebb összefüggések feltárására nagyobb elemszámot és megismételt vizsgálatokat tartunk szükségesek.

Felhasznált irodalom

- Astrand, P.O., Ryhming, I. (1954) A nomogram for calculation of aerobic capacity (physical fitness) from pulse rate during sub-maximal work. *Journal of Applied Physiology* 7:218-21.
- Balke, B. (1963) A simple field test for the assessment of physical fitness. Civil Aeromedical Research Institute Report 63-18. Oklahoma City: Federal Aviation Agency.
- Cooper, C.B., Storer, T.W. (2004) Exercise testing and interpretation: a practical approach. Cambridge University Press, Cambridge
- Cooper, K.H. (1968) A means of assessing maximal oxygen intake correlation between field and treadmill testing. *Journal of American Medical Association* 203:201-4.
<https://doi.org/10.1001/jama.1968.03140030033008>
- Csányi, T., Kaj, M., Vass, Z., Boronyai, Z., Király, A., és Saint Maurice, P.F. (2016) A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fittségi állapota (2015). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2014/2015. tanévi országos eredményeiről. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Domokos, M. (2013) A testnevelés és sport tanításának elmélete és módszertana, TÁMOP-4.1.2.E-13/1/KONV-2013-0011 online: http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/testnevtan/a_fittsgi_llapot_mrse.html
- Falus, I., Ollé, J. (2008) Az empirikus kutatások gyakorlata. Nemzedékek Tudása, Budapest.
- Fügedi, B. (2015) Állapotfelmérő eljárások, egészségprogramok tervezése, értékelése. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sporttudományi Intézet, Szombathely.
- Léger, L.A., Lambert, J. (1982) A maximal multistage 20-m shuttle run test to predict Vo_{2max}. *European Journal of Applied Physiology* 49:1-12.
<https://doi.org/10.1007/BF00428958>
- WHO, 2010. A healthy lifestyle - WHO recommendations. *BMI*. Europe: WHO, Regional Office for Europe. letöltve: 2022. augusztus 5. <https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle---who-recommendations>

Levelező szerző

Fügedi Balázs
fugedi.balazs@uni-eszterhazy.hu

ERDŐSI ZOLTÁN^{1,3}, BALOGH JUDIT^{2,3}

**A GAME PERFORMANCE ASSESSMENT INSTRUMENT
(GPAI) VIZSGÁLATI MÓDSZER ALKALMAZHATÓSÁGA
ÉS AZ ULTIMATE FRIZBI TRANSZFERÁLHATÓSÁGA
AZ INVÁZIÓS CSAPATJÁTÉKOK OKTATÁSÁBAN
A TESTNEVELÉSÓRÁKON**

**THE APPLICABILITY OF THE GAME PERFORMANCE
ASSESSMENT INSTRUMENT (GPAI) TEST METHOD
AND TRANSFERABILITY OF ULTIMATE FRISBEE IN
TEACHING INVASION TEAM SPORTS IN PHYSICAL
EDUCATION CLASSES**

1 Neveléstudományi Doktori Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

2 Sporttudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

*3 Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Eger*

Absztrakt

A huszadik század végén az angolszász területeken megjelent játék- és taktikaalapú sportjátékoktatási módszerek hazánkban még mindig alig ismertek és alkalmazottak a mindennapos testnevelésben – annak ellenére, hogy ezek hatékonyságát számos nemzetközi kutatás megerősítette. Az ún. reformmodellek mellett szóló egyik érv a transzferhatásokban rejlő lehetőség, mely szerint az inváziós sportjátékok családjába (labdarúgás, kézilabda, kosárlabda, floorball, Ultimate frizbi stb.) tartozó sportágak közös taktikai/logikai alapjait elegendő egyszer megtanítani a diákoknak. Mivel a NAT-ban szereplő csapatsportágak közül a legkevesebb technikai előképzettséget az Ultimate frizbi igényli, taktikai módszerrel minden bizonnyal ez a legkönnyebben tanítható sportjáték. Kutatásunkban nyolc, a közoktatásban és a felsőoktatásban dolgozó, Ultimate frizbit is oktató testnevelővel készítettünk félig strukturált interjút. Az eredmények szerint a közoktatásban tanító testnevelők több transzferálható elemet látnak az Ultimate frizbi és a többi inváziós csapatjáték között, és a sportág speciális sajátosságait is pozitívabban ítélik meg. A GPAI-módszer alkalmazhatóságának korlátját minden interjúalany a ráfordítandó idő és energia nagyságában látja. A

pozitívumok esetében az egyetemi oktatók inkább a versenysportban, edzőkörülmények közötti alkalmazhatóságot emelték ki, míg a közoktatásban dolgozók közül többen a GPAI-nak a folyamatról adott információit tartják hasznosnak, ami visszajelzés a testnevelő munkájáról, így beilleszthető lenne a reflektív ciklusba. Vizsgálatunk alapján az Ultimate frisbi alkalmas az inváziós labdajátékok oktatásnak megkezdésére, a GPAI azonban ebben a formában egyelőre nem megfelelő eszköz a testnevelők számára.

Kulcsszavak: *taktikaalapú oktatás, teljesítménymérés, intézménytípus, korosztály*

Abstract

The game- and tactics-based sports game teaching methods that appeared in the Anglo-Saxon areas at the end of the twentieth century are still hardly known and applied in everyday physical education in Hungary - despite the fact that their effectiveness has been confirmed by numerous international studies. One of the arguments in favour of the so-called reform models is the potential of transfer effects, according to which it is sufficient to teach students the general tactical/logical basics of sports belonging to the family of invasive sports games (football, handball, basketball, floorball, ultimate frisbee, etc.). As Ultimate Frisbee requires the least technical training of the team sports included in the National Core Curriculum, it is certainly the easiest sport to teach using the tactical method. In our research, we conducted semi-structured interviews with eight physical education teachers who teach Ultimate Frisbee in public and higher education. The results show that physical education teachers in public schools perceive more transferable elements between Ultimate Frisbee and other invasion team games and a more positive perception of the specific characteristics of the sport. All interviewees indicated that a limit to the applicability of the GPAI method is the amount of time and energy required. In terms of benefits, university teachers tended to emphasize the applicability in competitive sport, in training environments, while many of those working in public education considered the information provided on the GPAI process as useful feedback on the work of the physical education teacher, which could be integrated into the reflective cycle. Our research suggests that Ultimate Frisbee is a suitable way to start teaching invasive ball games, but that GPAI in this form is not yet an appropriate tool for PE teachers.

Key-words: *tactical approach, performance analysis, type of institution, age group*

Bevezetés

A huszadik század végén megjelent játék- és taktikaalapú sportjátékoktatási modellek alapjaiban változtatták meg a labdajátékok tanításáról való gondolkodásmódot. A korábbi, a technikai elemek elsajátítását előtérbe helyező, a taktikával csak bizonyos technikai tudásszint elérése után foglalkozó szemlélet helyett a taktikát fókuszba állító módszereket dolgoztak ki. A nyolcvanas évek elején megjelent Teaching Games for Understanding (TGfU) modell alternatívát kínált az addig általánosan alkalmazott, a sportági technika elsajátítására koncentráló oktatásra (Bunker & Thorpe, 1982). A TGfU elméletét továbbgondolva több módszer is napvilágot látott: pl. Tactical Game Approach (TGA), Game Sense, Constraint Led Approach (CLA), Play Practice, Nonlinear Pedagogy (Chow et al., 2007; Griffin et al., 1997; Harvey, 2007; Launder & Piltz, 2013; Light, 2013). A különböző modellek közös eleme, hogy olyan módosított játékokat javasolnak az oktatás kezdeti szakaszában, melyek minimalizálják az előzetes technikai tudás szükségességét (kisebb pálya, kevesebb játékos, ismert sporteszköz stb.) (Chow et al., 2007).

Habár a reformmódszerek számos előnye bizonyítást nyert, a játék- és taktikaalapú sportjátékoktatás hazánkban egyelőre sem a tanárok képzésében, sem a testnevelésórákon nem terjedt el széleskörűen. A hazai testnevelők többsége ugyan nem ismeri a játék- és taktikaalapú oktatási modellek tudományos hátterét, de nyitott lenne a tradicionális oktatási módszerek alkalmazása mellett/helyett az ún. reformmodellek alkalmazására a testnevelésórákon (Erdősi & Kovács, 2023; Kovács & Erdősi, 2023).

Az új modellek megjelenésével szükségessé vált a módszerek hatékonyságának vizsgálata is. Az egyéni teljesítmény objektív mérése rendkívül nehéz feladat a csapatjátékokban, mivel a döntések hatása a sikerességre nem állapítható meg egyértelműen. Habár érte némi kritika (pl. Memmert & Harvey, 2008), az Oslin és munkatársai (1998) által a Team Sport Assessment Procedure (TSAP) mérőeszköz továbbfejlesztésével kidolgozott Game Performance Assessment Instrument (GPAI) általánosan elfogadott a játék- és taktikaalapú sportjátékoktatási módszerek hatékonyságának vizsgálatára. A GPAI egy olyan többdimenziós játékos teljesítmény-mérő eszköz, mely a taktikai tudásra alapuló teljesítményt és a taktikai helyzetek megoldásához szükséges technika megfelelő alkalmazását egyaránt vizsgálja (Oslin et al., 1998). Az eszköz kidolgozói a játékos tevékenységének mérésére hét taktikai összetevőt határoztak meg, hogy mérhetővé tegyék az egyén teljesítményét (Mitchell et al., 2006):

1. Helyezkedés: visszatérés az alaphelyzetbe vagy a megfelelő pozícióba az egyes játékelemek között;
2. Mozgás: játékmenetnek megfelelő mozgás támadóként és védőként;

3. Döntéshozatal: helyes döntéshozás labdás támadóként;
4. Végrehajtás: az alkalmazott elem hatékony végrehajtása;
5. Támogatás: a labdaátvételhez szükséges labda nélküli mozgás;
6. Fedezés: labdát birtokló vagy labdáért mozduló társ védelme;
7. Emberkövetés/emberfogás: védekezés labdás vagy labda nélküli támadójátékoson.

A hét komponensből a megfigyelő választja ki azokat az elemeket, melyeket relevánsnak tart az oktatott sportjátékban, illetve fontosnak vél az értékelésben, ezáltal azt teljes mértékben adaptálhatja az iskolai vagy sportkörnyezethez és saját elvárásaihoz. A módszer segítségével az oktató felmérheti, hogy tanítványai megértették-e az adott játék logikáját, döntéseiket a tanultak alapján hozzák-e meg, ami pozitív értékelés esetén segítheti a tanulókat a megszerzett tudás transzferálásában más sportjátékok tanulása során is. Mindez egyrészt segíti a tanár munkáját, másrészt lehetővé teszi a tanítványok számára a magasabb színvonalú játékot, ami élvezetesebbé teszi a labdajátékok tanulását.

Az Ultimate frizbi az 1960-as évek végén létrejött csapatsportág, mely logikai felépítse, célja és egyéni taktikai elemei alapján egyértelműen az inváziós játékok családjába tartozik. Ugyanakkor több sajátos szabályából kifolyólag mind oktatásmódszertani lehetőségeiben, mind a benne rejlő pedagógiai hozzáadott értékek tekintetében eltér a többi inváziós csapatsporttól. A sportágat játékevezető nélkül játsszák, mivel a vélt szabálytalanságok miatti játékmegállításkor tilos a visszarendeződés, s ezáltal nincs taktikai falt a játékban. A bírók szerepét így a játékosok veszik át; minden pályán lévő játékos felel a szabályok betartásáért és betartatásáért – amit a pedagógusnak meg kell tanítania, és ami ugyanakkor hatással van a tanuló személyiségformálására is (sportszerűség, konfliktuskezelés, asszertív kommunikáció). A sportágban minden testi kontaktus és az arra készítés is szabálytalan. Ezáltal nemcsak a védekező játékosok célja tér el a labdás inváziós játékokban megszokottól, de a támadók számára is tilos például az elzárás vagy az elzárásba vezetés. Ennek megfelelően mind a támadó, mind a védekező játékosok kizárólag a levegőben lévő eszköz megszerzésére koncentrálnak a játék során. Mindez kiküszöböli a játékosok érettségéből és fizikumából adódó egyenlőtlenségeket és az asszertív testi érintkezésre való hajlam különbségeit, ezért kiválóan alkalmas az inváziós csapatjátékok bevezetésére a testnevelésórákon. Harmadik unikális szabálya, hogy az eszközzel a támadó nem haladhat, passzolnia kell. Ezáltal már a kezdetektől egyedülállóan kooperatív a játék, hiszen egy játékos önmagában nem tudja érdemben meghatározni a támadójáték képét. Negyedik kiemelendő sajátossága a szabad eszköz hiánya. A földet érő eszközért nem indul harc a játék során, az automatikusan az addig védekező csapat birtokába kerül. Ami egyben azt is jelenti, hogy a játékosoknak a játék egyetlen pillanatában sem kell döntést hozniuk arra vonatkozólag, hogy megtámadják az eszközt, vagy védekezésre rendezkednek be, esetleg kivárnak. Minden pályán lévő játékos

a játék minden pillanatában tudhatja, hogy milyen szerepet tölt be. Összegezve elmondhatjuk, hogy az Ultimate frizbivel hatékonyan tudatosítható a csapatmunka szükségessége, valamint számos kondicionális és a koordinációs képesség is eredményesen fejleszthető. A játék taktikai alapjai hasonlóak a többi inváziós csapatjátékéhoz, a megszerzett készségek így eredményesen transzferálhatók a többi sportjátékba (Martin, 2004). Mindeközben a sportág tanítása és tanulása a non-kontakt jellege és számos technikai elem (pl. labdavezetés) hiánya miatt sokkal könnyebb, mint bármely labdás inváziós játéka (Erdösi, 2021).

Jelen kutatásunk célja annak megismerése, hogy az Ultimate frizbi oktatásában jártas hazai testnevelők hogyan látják az Ultimate frizbi oktathatóságát és elemeinek transzferálhatóságát más inváziós csapatjátékok oktatásába, illetve miként vélekednek a GPAI-eszköz alkalmazhatóságáról az iskolai testnevelésórán történő inváziós csapatjátékok és az Ultimate frizbi oktatási módszereinek vizsgálatában. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az interjúalanyok eltérően vélekednek-e annak függvényében, hogy melyik korosztály(oka)t tanítják.

Módszer

Minta

Kutatásunk során négy Ultimate frizbit is tanító, közoktatásban dolgozó testnevelővel, három egyetemi oktatóval és egy mindkét intézménytípusban dolgozó tanárral készítettünk félig strukturált interjút. Átlag életkoruk 39 év, a legidősebb 47, a legfiatalabb 28 éves. Mindegyikük többéves szakmai tapasztalattal rendelkezik, iskolai munkájuk mellett egy kivétellel mindannyian edzőként is dolgoznak. Kiválasztásuknál fontos szempont volt, hogy megfeleljenek a Magyar Repülő Korong Országos Sportági Szakszövetség által koordinált edzői licencképzések feltételeinek. A minta legfontosabb jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza.

Oktató neve	Intézménytípus	Mióta tanít	Mióta tanít Ultimate frizbit	Milyen sportágban edzősködik	Alkalmaz-e kisjáték (játék/taktika) -alapú oktatásmódszertant testnevelésórán	Ismerte-e korábban a GPAI-módszert	Rendszeresen készít fel versenyre Ultimate frizbi sportágban
Nő	Egyetem	2017	2019	Labdarúgás	Igen	Nem	Nem
Nő	Egyetem	2018	2022	Kézilabda	Igen	Nem	Nem
Férfi	Egyetem	1994	2020	Küzdősport	Igen	Nem	Nem
Férfi	Egyetem és középiskola	2018	2018	Ultimate frizbi	Igen	Nem	Igen
Férfi	Középiskola	2003	2016	Ultimate frizbi	Igen	Nem	Igen

Férfi	Középiskola	2009	2016	Labdarúgás, Ultimate frizbi	Igen	Nem	Igen
Nő	Általános iskola	2004	2017	Semmilyen	Igen	Nem	Igen
Férfi	Általános iskola	2000	2023	Labdarúgás	Igen	Nem	Igen

1. táblázat. A minta jellemzői.

Adatfelvétel

A félig strukturált interjúkat az oktatók mindegyikével személyesen vettük fel, előre egyeztetett időpontban. Az interjúk időtartama az egyes oktatókkal 60-90 perc volt. Az interjúkról írásos jegyzet és hangfelvétel egyaránt készült; az interjúk átírata a lényegyet emeli ki.

Az interjúvázlatban négy kérdéscsoport szerepelt:

1. az oktatóra vonatkozó demográfiai kérdések;
2. az Ultimate frizbi sportágban való jártasság;
3. a kisjátékalapú oktatásmódszertan ismerete;
4. a GPAI mérési módszer véleményezése.

Adatelemzés

Az adatokat három témakörben elemeztük:

1. az Ultimate frizbi sajátosságai;
2. transzferhatások;
3. a GPAI értékelése.

Ennek megfelelően kerestük azokat a kulcsszavakat, kifejezéseket, melyek az interjúalanyok válaszaiban ismétlődő jelleggel jelentek meg. Minden témakör esetében vizsgáltuk azt is, hogy az oktatott korosztály szerint kapunk-e jellemzően eltérő válaszokat.

Eredmények

Az Ultimate frizbi sajátosságai

A megkérdezettek véleményét az Ultimate frizbi specifikumairól a 2. táblázat tartalmazza. A sportág sajátosságai közül a megkérdezettek közül legtöbben a testi kontaktus és a játékvezető(k) hiányát említették. Szintén többen megjegyezték a passzkényszert, a zónák támadását mint taktikai elemet, illetve hogy nincs szabad eszköz a játékban, így nem alakulhat ki „harc” a földet ért korongért. Egy-egy testnevelő az eszköz különlegességét, a koedukált játéklehetőségét

get és a sok sprintet emelte ki. A válaszokból kiderült, hogy az interjúalanyok jól ismerik a sportágot, nem volt olyan egyedi játékoszetevő, melyet ne említettek volna.

Oktató neve	Intézmény-típus	Mit tart kiemelendőnek az Ultimate frizbi szabályaiból?			
		1.	2.	3.	4.
Nő	Egyetem	nincs testi kontaktus	rengeteg sprintet igényel		
Nő	Egyetem	nincs játékevezető	nincs testi kontaktus	zónát kell támadni	
Férfi	Egyetem	nincs játékevezető	nincs kontaktus	zónát kell támadni	
Férfi	Egyetem és középiskola	nincs testi kontaktus	nincs játékevezető	emberkövető védekezés	
Férfi	Középiskola	nincs testi kontaktus	nincs szabad eszköz	nincs játékevezető	
Férfi	Középiskola	nincs testi kontaktus	koedukált	passzkényszer	eszköz
Nő	Általános iskola	passzkényszer	nincs szabad eszköz	koedukált	eszköz
Férfi	Általános iskola	nincs játékevezető	passzkényszer		

2. táblázat. Az Ultimate frizbi fő sajátosságai a szakemberek szerint az említés sorrendjében.

A válaszokat a tanulók életkora szerint vizsgálva különbségeket találunk. Az egyetemen oktatók mindegyike az első két helyen említette a testi kontaktus hiányát, s négyből hárman a játékevezető hiányát is. A közoktatásban tanítók közül kettő viszont egyáltalán nem tartotta kiemelendőnek ezt a sajátosságot, és csak egyikük tette az első két hely valamelyikére a játékevezető hiányát.

Az egyetemi oktatók közül ketten is említették, hogy a támadandófelület egy zóna, ami az egyetemisták számára szokatlan. A közoktatásban dolgozók ezt nem tartották említésre méltónak, ugyanakkor a passzkényszert hárman, a koedukált jelleget ketten, a szabad eszköz hiányát ketten és az eszközt (frizbit) is ketten emelték ki. Az egyetemen oktatók közül ezeket a sajátosságokat senki nem vélte kiemelt jelentőségűnek.

Az eredményeket elemezve szembeűnő, hogy a non-kontakt jellegnek és a játékevezető hiányának a közoktatásban dolgozók az előnyeiket emelték ki, míg az egyetemi oktatók közül ketten inkább ennek hátrányait látják.

„Nincs bírő, ez nekem abszurd, játékosként szét is cincálnám a meccset.” (Nő, egyetem)

„Nincs bírő, a hallgatók érdeklődve veszik tudomásul, nem is mindig működik.” (Férfi, egyetem)

„Pedagógiailag mindenképpen egy erős fonal lehet, hogy a gyerek személyisége hova fejlődik attól, hogy neki döntéseket kell hozni és egyezkedni kell, hogy kinek van igaza, és hogy azt is el kell fogadni, ha nem tudnak megegyezni.” (Nő, általános iskola)

„Rájönnek arra, hogy hát most akkor nincs igazad, én így látom, te meg úgy látod – fontosabb cél az, hogy folytatódjon a játék. Erre ráéreznek. Azt gondolom, hogy ez megint egy olyan transzferálható hatása magának a frizbinek, amit nagyon fontos lenne nemcsak a testnevelésben, hanem a pedagógiai kultúrában is integrálni. Láthatjuk másként a világot, de van-e olyan közös pont, amiben meg tudunk állapodni.” (Férfi, középiskola)

Transzferhatások

Az interjúalanyok többsége tapasztalt transzferhatásokat az inváziós sportágak között, és az Ultimate frizbiben is lát olyan elemeket, melyek segítenek a többi labdás csapatjáték elemeinek elsajátításában (3. táblázat).

Oktató neve	Intézménytípus	Tapasztalt-e transzferhatást az inváziós játékok között?	Tapasztalt-e transzferhatást az Ultimate frizbi és a labdás inváziós játékok között?
Nő	Egyetem	Üresbe mozgások	Nem
Nő	Egyetem	Nem	Nem
Férfi	Egyetem	Üresbe mozgások	Sarkazás (kosárlabda)
Férfi	Egyetem és középiskola	Igen	Sarkazás (kosárlabda), helyzetfelismerés, üresbe mozgás (rögbi, amerikai foci)
Férfi	Középiskola	Emberfogás, hosszú indítás	Sarkazás, passzkényszer, üresbe mozgás (kosárlabda, labdarúgás)
Férfi	Középiskola	Labdás ügyesség, irányváltások, helyzetfelismerés	Irányító játékos szerepe (labdarúgás), üresbe mozgás
Nő	Általános iskola	Helyezkedés (floorball, labdarúgás)	Üresbe mozgás, súlypontáthelyezés, emberfogásos védekezés
Férfi	Általános iskola	Üresbe mozgások (labdarúgás)	Kondicionális képességfejlesztés, motiváció

3. táblázat. Transzferhatások értékelése a szakemberek szerint.

Különbség mutatkozott azonban a válaszok között aszerint, hogy a válaszadók milyen intézménytípusban tanítanak. Az egyetemi oktatók egyike mindkét kérdésre nemmel válaszolt, mert nem tanít különböző csapatjátékokat ugyanazoknak a hallgatóknak, ezért nem tudta érdemben megválaszolni a feltett kérdéseket. A másik három válaszadó is szűkszavúan nyilatkozott, ennek fő oka az, hogy alacsony óraszámban tanítanak sportjátékokat. Mindhárman elsősorban az üres területek támadását említették az inváziós játékokba transzferálható készségeként.

A közoktatásban tanítók – az egyetemi oktatókkal ellentétben – éveken át figyelemmel kísérik diákjaik fejlődését több csapatjáték tanulása során is, ennek megfelelően bővebb

válaszokat tudtak adni. A transzferhatásokat számos komponensben felfedezhetőnek vélik, és sok esetben építenek is rá, volt, aki konkrét sportágközi példákat is tudott említeni.

Kifejezetten az Ultimate frizbi esetében hasonló tendencia figyelhető meg. Az egyetemi oktatók semmilyen vagy csak kevés transzferhatást figyeltek meg (pl. sarkazás), míg a közoktatásban tanítók hosszasan sorolták tapasztalataikat. Legrelevánsabbnak a döntéshozatalt (passzkényszer, irányító szerep), a súlypontáthelyezést és az emberkövető védekezés elemeit találják a frizbiből a labdás inváziós játékokba transzferálhatónak.

Habár nem volt erre vonatkozó kérdés az interjú során, mégis több válaszadó megjegyezte, hogy a labdavezetés és a (taktikai) fault hiánya miatt nemcsak a kooperáció válik az Ultimate frizbi kiemelt elemévé, de a gyorsasági állóképesség fejlesztésére is kiválóan alkalmas, emellett az élményalapú játék a motivációs szint emelésére is unikális eszköz.

„Heti két órán rengeteget játszunk, rengeteg futás van, így a 2000 m (eredménye) rengeteget javult. Az állóképességük, az atlétikai eredmények a frizbi hatására javultak. Sőt, ezáltal a hozzáállás is sokat javult: úgy áll oda, hogy le tudja futni, tud javítani – ami azért egy 16 éves lánynál nem magától értetődő.” (Férfi, középiskola)

GPAI-módszer

Habár a GPAI-módszert előzetesen egyik pedagógus sem ismerte, a csapatjátékok videóelemzésével már mindannyian találkoztak. Az egyetemi oktatók és a közoktatásban dolgozók számos közös elemet említettek az erősségek és a hátrányok tekintetében is (4. táblázat). A módszerrel szembeni legfőbb érvként vagy legalábbis használatának nehézségeként a ráfordítandó idő és energia merült fel elsőként az interjúalanyokban. A nyolc válaszadóból hat az elemzés időigényességét emelte ki az alkalmazhatóság legfőbb korlátjaként, habár a visszanezethetőség és a megbízhatóság miatt mind a nyolcan hatékonyan tartják a videóelemzésen alapuló módszereket. A közoktatásban dolgozók közül többen is megjegyezték, hogy a tanárt segítheti a módszer abban, hogy vizsgálni tudja az oktatási folyamatot, ami alapján visszajelzést kaphat tanítási hatékonyságáról. Az egyetemi tanárok – a közoktatásban dolgozókkal ellentétben – nehezen vonatkoztattak el a versenysporttól.

„Hosszabb távon agyzsibbasztó lehet. A fociban használatos Catapult rendszert lehetne inkább használni.” (Nő, egyetem)

„A mesterséges intelligencia bevonása segítheti majd a videóelemző módszereket a tanárok és az egyesületek számára.” (Férfi, egyetem és középiskola)

„Húsz tanóra alatt rengeteget lehet fejlődni. Jónak tűnik.” (Nő, általános iskola)

„Nagy kérdés egy GPAI-vizsgálat után, hogy a kiértékelésnél mik lesznek a fejlesztendő területek. Nem feltétlenül fog ez mindenkiben pozitívan leképződni. Meg kell tanulni jól

kommunikálni az eredményeket, hogy a tanár és a diák jó következtetést vonjon le.” (Férfi, középiskola)

„Nagyszerű módszer, mert egy fejlődési folyamatot tud végigkövetni.” (Férfi, általános iskola)

Oktató neme	Intézmény-típus	GPAI erősségei	GPAI hátrányai	A frizbiben nem releváns komponensek	Különbségek, ha labdával frizbiznek
Nő	Egyetem	Kiinduló módszernek jó.	Rengeteg energiabe-fektetéssel jár, nagy tömegeket nem lehet vizsgálni.	Fedezés Labdás ember megvédése	Koronggal játszva hosszabb passzok vannak, így a mozgások, sprintek is hosszabbak, mint labdával játszva.
Nő	Egyetem	Videót vissza lehet nézni.	Emberi tényezőt és időt tekintve nem szerencsés.	Fedezés Eszközös támadón védekezés	Alig van különbség. Kézilabdához hasonló mozgásanyag.
Férfi	Egyetem	Alapos elemzés, minden passznál megállítva.	Ez rengeteg időt emészt fel. Amíg esetleg nem tud MI-vel működni.	Fedezés	Labdával nem lehet tenyerest dobni, emiatt a támadás és védekezés mozgásai eltérnek.
Férfi	Egyetem és középiskola	Videót vissza lehet nézni. Akár a játékosoknak is.	Nagyon időigényes akár egy 5 perces videót is elemezni.	Fedezés	Nincs nagy különbség, egészen kicsiknél is minden szituációt ugyanúgy le lehet játszani.
Férfi	Középiskola	20 tanóra alatt rengeteget lehet fejlődni.	Korosztályonként nagyon eltérő lehet. Versenysportban hasznosabb lehet	Fedezés	Nincs
Férfi	Középiskola	Minden információgyűjtés hasznos, de kérdés, hogy mit kezdünk vele.	A testnevelőnek alkalmazni kell lennie a helyes értékelésre – az eredmények helytelen felhasználása inkább káros, mint hasznos.	Labdavezetés	Labdával játék csak a szabályok megértéséig. Az ügyesebbek már 2-3 óra után tudnak kanyarodós tenyerest dobni, emiatt átalakul a többiek mozgása is.
Nő	Általános iskola	Fejlődési folyamatot tud végigkövetni.	Rengeteg időt igényel. Védekezést nehezebb értékelni.	Eszközös támadón védekezés	Labdával könnyebb, ezért azzal kezdi az oktatást.
Férfi	Általános iskola	Tanárnak jó visszajelzés, hogy a játékos módszer hatékonyabb.	Rengeteg időt vesz igénybe. Inkább versenysportban használható.	Fedezés	Passzok típusa más, de az alapmozgások ugyanazok.

4. táblázat. A GPAI-eszköz értékelése.

Az Ultimate frizbi egyedi szabályaiból eredően lehetnek olyan játékkomponensek, melyek mérését a GPAI minden inváziós játékban javasolja, ebben a sportágban azonban nem relevánsak, mivel nem részei a játéknak. A nyolc megkérdezett mindegyike talált erre példát a módszer által vizsgált összetevők között. Legtöbben (hatan) az eszközös társ fedezését jegyezték meg, hiszen az eszközt a védő nem veheti el a támadótól. Említették

továbbá a védekezést, ami csak részben mérhető, mivel az emberkövetés szabályos, de az emberfogás során más sportágakban szabályosan alkalmazott érintkezésekkel ellentétben a frizbiben a legminimálisabb kontaktus is tilos. Egy testnevelő a döntéshozatalt hozta fel, ami az Ultimate frizbiben a támadó számára korlátozottabb, mint más labdás inváziós játékokban, hiszen sem eszközös megindulás, sem célra lövés/dobás nem fordul elő. Az eszközös támadó döntéshozatala ezért arra korlátozódik a játék során, hogy mikor és kinek továbbítja a korongot.

Az Ultimate frizbi koronggal és labdával játszott változatának értékelésében nem az intézménytípus, hanem a sportági tapasztalat bizonyult meghatározónak. Azok a válaszadók, akik csak pár éve oktatják a sportágot, és/vagy versenyekre nem készítenek fel csapatot, egyáltalán nem vagy csak alig látnak különbséget a sportág két változata között. Akik viszont rendszeresen készítenek fel csapatokat versenyekre – akár sportági edzőként is –, a korong dobásának variációs lehetőségeit a labdánál sokrétűbbnek értékelik, aminek következtében koronggal játszva az eszköz nélküli támadók és a rajtuk védekező emberkövető játékosok mozgásanyaga is jelentősen bővül.

„Frizbivel előbb indulnak el előre, míg labdával inkább a labdás társ felé mozdulnak. A frizbi messzire száll és kanyarodik, ezért az elmozgások oldalirányba szélesebbek, és hosszabbak a lefutások, mint labdával.” (Nő, egyetem)

„Hamar szeretek frizbire áttérni. Van, aki 2-3 óra után már kanyarodós tenyerest tud dobni. Több szegmense lesz a játéknak, emiatt a helyezkedés és a védekezés is másként alakul.” (Férfi, középiskola)

Megbeszélés

A sportág egyedi szabályaiból mást emeltek ki az egyetemen oktatók, mint a közoktatásban dolgozó testnevelők. Előbbiek számára a non-kontakt jelleg és a bíró hiánya a legfőbb egyediség, ennek azonban több esetben inkább a negatívumait látják. Utóbbi csoportban a passzkényszer (kooperáció), a koedukáltság, a szabad eszközért folyó harcok hiánya és maga az eszköz (korong) bizonyult a legfontosabb sajátosságnak. A különbség oka az lehet, hogy az egyetemi oktatók elsősorban a taníthatóság szempontjából közelítették meg a sportágot, mivel csak rövid idő áll rendelkezésükre egy-egy sportág megismertetésére, és a csoportok összetétele is változó. A sajátos szabályozás így nehezíti a sportág elsajátítását, mert azok más, előzetesen ismert sportágból nem transzferálhatók. Ezzel szemben a közoktatásban dolgozók éveken át magas óraszámokban, több sportágban is oktatják diákjaikat, így több

idejük jut a gyakorlásra és a szemléletváltásra a tanulási folyamat során, emellett jobban figyelembe tudják venni tanítványaik igényeit és fejlődési ütemét is.

A transzferhatásokra vonatkozóan is volt eltérés a válaszok között a tanított korosztálytól függően. Az egyetemen oktatók az üresbe mozgásokat és a sarkazást említették transzferálható elemként, míg a közoktatásban dolgozók a fentiek mellett a döntéshozatalt, a súlypontáthelyezést és az emberfogásos védekezést is kiemelték. Ennek egyik oka lehet, hogy a közoktatásban a testnevelők több sportágot tanítanak, mint a felsőoktatásban dolgozók, ezért jobb rálátással rendelkeznek a sportágak kölcsönhatására. Az is magyarázhatja a különbségeket, hogy az iskolai évek alatt a gyermekek sokat fejlődnek és változnak, ezért hatékonyabban és eredményesebben taníthatók, mint a többnyire felnőtt, kialakult mozgáskultúrával és beidegződésekkel rendelkező egyetemi hallgatók. A transzferhatások témakörében kapott eredményeink megerősítik azokat a nemzetközi vizsgálatokat is, melyek az Ultimate frizbi és egyes labdás inváziós játékok közötti vertikális transzferhatást mutatták ki (Chow et al., 2023; Martin, 2004).

Az eredményekből kiderült, hogy mind a nyolc interjúalany ismeri és alkalmazza a csapatjátékok oktatásakor a kisjátékos módszertant, de a megkérdezettek egyike sem ismerte korábban a GPAI-módszert, mellyel az oktatásmódszertan hatékonyságát vizsgálni lehet. Az eszköz megismerését követően mindannyian megfogalmaztak hátrányokat és előnyöket is. A GPAI gyengeségeként egységesen a ráfordítandó idő és energia nagyságát jelölték meg, amire jelenleg nincs kapacitásuk. A pozitívumok esetében az egyetemi oktatók inkább a versenysportban, edzőkörülmények közötti alkalmazhatóságot emelték ki, míg a közoktatásban dolgozók közül többen a GPAI folyamatról adott információit tartják hasznosnak, ami visszajelzés a testnevelő munkájáról, így beilleszthető lenne a reflektív ciklusba. A GPAI-t néhány hátránya ellenére is hasznos eszköznek tekinthetjük, melynek véleményezésére mutató eredményeink részben egybeesengenek a nemzetközi szakirodalommal (Arias-Estero et al., 2020; Gonzáles-Espinosa et al., 2020; Hodges et al., 2018; Hollis et al., 2017; Martin, 2004; Sierra-Ríos et al., 2020; Smith et al., 2015), jelenleg azonban hazánkban nem adottak a feltételek ahhoz, hogy az iskolai testnevelésben bevett gyakorlattá váljon. A GPAI-módszert kifejezetten az Ultimate frizbi szabályaival korábban nem vetették össze nemzetközi irodalomban sem, ezért az erre vonatkozó eredményeink nemzetközileg is úttörőnek tekinthetők.

Értékes tapasztalat, hogy azok a testnevelők nem találtak különbséget a labdával és a koronggal játszott Ultimate frizbi mozgásanyaga között, akik nem készítene fel sportági versenyre rendszeresen. A sportágot edzőként is oktató válaszadók mindegyike ugyanakkor megfogalmazta, hogy a korong dobásában sokkal több a variációs lehetőség, ami kihat nemcsak az eszköz nélküli támadók, de a védekező játékosok mozgására is. Úgy tűnik, hogy a magasabb szinten űzött, a játékosoktól nagyobb technikai-taktikai felkészültséget

igénylő versenyszintű Ultimate frizbi – a többi sportághoz hasonlóan – túlmutat az oktatási intézmények testnevelésóráin elérhető játékminőségen, és ezáltal jóval nagyobb fejlesztési potenciált rejt.

Javaslatok

A sportági sajátosságok előnyei miatt érdemes lenne az Ultimate frizbit a tantervbe az általános iskolai testnevelésben kezdő inváziós csapatjátékként illeszteni, az alsós testnevelési játékok és a felső tagozattól oktatandó labdás inváziós sportjátékok közötti összekötő tartalomként. A testnevelők által tapasztalt transzferhatás a későbbiekben megkönnyítheti a csapatjátékok oktatását, ami az egy-egy sportágra jutó óraszám korlátozottsága miatt megnövelhetné a testnevelők hatékonyságát. A kerettantervi ajánlás mellett hasznos lenne egy ötödik évfolyamos tanévet végigkísérni a transzferhatások mérésével, hogy megbizonyosodjunk feltevésünk helyességéről.

A GPAI-módszer összetettsége miatt jelenleg nehezen alkalmazható a testnevelésben, de egy leegyszerűsített változat kidolgozása megváltoztathatná az eszköz megítélését. A diákok teljesítményének monitorozása mindenképpen szükséges az eredményes munkához, a sportjátékok oktatásának átalakítása alapjaiban változtathatná meg azok kedveltségét, ami hosszú távon az élethosszig tartó mozgást is eredményesen alapozhatja meg.

Limitációk

Bár a GPAI-módszer eredeti kidolgozásakor is mindössze hat fővel validálták, jelen vizsgálatunkban a nyolc főt sem tekintjük optimálisnak. A mintavétel során a tervezett feltételeinknek megfelelő potenciális interjúalanyok közül nyolcan vállalták a részvételt. A kutatási probléma mélyebb megismeréséhez nagyobb elemszám lenne célszerű

Felhasznált szakirodalom

Arias-Estero, J. L., Jaquero, P., Martínez-López, A. N., & Morales-Belando, M. T. (2020). Effects of two TGfU lessons period on game performance, knowledge and psychosocial variables in elementary Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3378. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103378>.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251–278. <https://doi.org/10.3102/003465430305615>
- Chow, J. Y., Meerhoff, L. A., Choo, C. Z., Button, C., & Tan, B. S. (2023). The effect of Nonlinear Pedagogy on the acquisition of game skills in a territorial game. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077065>
- Erdösi, Z. (2021): *Ultimate frizbi. A repülő korong csapatsport oktatása testnevelés-órai keretek között*. Mediabook.
- Erdösi, Z., & Kovács, K. (2023). Hazai testnevelő tanárok véleménye és gyakorlata a sportjátékok taktika-centrikus oktatásáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 24(3), 54–62.
- González-Espinosa, S., Antúnez, A., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2020). Monitoring the external and internal load under 2 teaching methodologies. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(10), 2920–2928. <https://doi.org/10.1519/jsc.0000000000002799>
- Griffin, L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Human Kinetics.
- Harvey, S. (2007). Using a generic invasion game for assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(4), 19–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598002>
- Hodges, M., Wicke, J., & Flores-Martí, I. (2018). Tactical Games Model and its effects on student physical activity and gameplay performance in secondary Physical Education. *The Physical Educator*, 75(1), 99–115. <https://doi.org/10.18666/tpe-2018-v75-i1-7551>
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school Physical Education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Kovács K., & Erdösi Z. (2023). Hazai testnevelő tanárok véleménye és gyakorlata a sportjátékok játékcentrikus oktatásáról. In Magyar M. & Gösi Zs. (szerk.), *Képzési, nevelési és gazdasági kérdések a sportban, rekreációban* (pp. 5–28). Akadémiai Kiadó.
- Lauder, A., & Piltz, W. (2013). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Human Kinetics.
- Light, R. L. (2013). *Game Sense: Pedagogy for performance. participation and enjoyment*. Routledge.

- Martin, R. J. (2004). *An Investigation of tactical transfer in invasion/territorial games*. Poster session, AAHPERD National Convention and Exposition, UK.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220–240. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.220>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231–243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Sierra-Ríos, J. V., Clemente, F. M., Rey, E., & González-Víllora, S. (2020). Effects of 6 weeks direct instruction and Teaching Games for Understanding programs on physical activity and tactical behaviour in U-12 soccer players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5008. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145008>
- Smith, L., Harvey, S., Savory, L., Fairclough, S., Kozub, S., & Kerr, C. (2015). Physical activity levels and motivational responses of boys and girls: A comparison of direct instruction and tactical games models of games teaching in Physical Education. *European Physical Education Review*, 21(1), 93–113. <https://doi.org/10.1177/1356336X14555293>

Levelező szerző:

Erdősi Zoltán

erdosizoli9@gmail.com

MÚHELYMUNKA

BEREGI ERIKA

ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS, HOGYAN MÁSKÉNT?

Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar

Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

Bevezetés

Az egészségnek mint legfőbb értéknek, az egészséges életmód jelentőségének hangsúlyozása számtalanszor megjelenik a mindennapi élet és az iskolai nevelés-oktatás során (Olvasztóné et al., 2007). Serdülők körében az egészségkárosító magatartásformák előfordulása növekszik, noha az egészségvédő magatartásformák tekintetében, mint például a sportolás, csökkenő tendenciát figyelhetünk meg (Inchley et al., 2020; Kulig, Brenner & McManus, 2003). A fizikailag aktív egészség-magatartás kialakulása hosszú és komplex szocializációs folyamat következménye (Bognár & Huszár, 2009), mely során a család sarkalatos feladata mellett a kortársak és az iskola szerepét is érdemes kiemelni (Horváth & Bognár, 2020; Németh, 2007).

A Nemzeti alaptanterv 1995 óta megjelent valamennyi alapdokumentumában rögzített, kiemelt fejlesztési terület a testi és lelki egészségnevelés. A legutóbbi NAT 2020-ban is megfogalmazásra került, hogy az egészséges életmódra nevelés hozzásegíti az egyént az egészséges testi és lelkiállapot örömteli megéléséhez és az ehhez szükséges ismeretekhez (Bognár, 2020). Továbbá célként fogalmazódott meg, hogy a pedagógusok ösztönözzék a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, a mozgásra és a stresszkezelés módszereinek alkalmazására. Az iskola feladatákként határozza meg, hogy a családdal együttműködésben felkészítse a tanulókat az önállóságra, a betegségmegelőzésre, a szabályok betartására a közlekedésben, a testi higiénében, a veszélyes körülmények és anyagok felismerésében, valamint a váratlan helyzetek kezelésében (NAT, 2020).

A fiatalok megváltozott szociális közegben élik napjaikat. A technológia felgyorsult fejlődése átalakította a kommunikációs szokásaikat, emberi kapcsolataikat (Ujhelyi, 2013). Az információs és kommunikációs technikák viharos gyorsasággal történő fejlődéséhez, valamint a generációk változásaihoz való alkalmazkodás elősegítése érdekében elengedhetetlen a régi tartalmak és módszerek felülvizsgálata, valamint az új tanulási környezethez való alkalmazkodás.

Jogsabályi előírások, egészségnevelési programok és az intézményi gyakorlatok is fontos irányvonalat mutatnak az iskolai egészségfejlesztést támogatva. Azonban a nem javuló egészség-magatartás háttérének vizsgálata, az iskolai szintéren való egészségnevelés lehetőségeinek feltárása, tartalmi és módszertani megújítása is szükségesnek tűnik (Beregi & Bognár, 2022; Nagy, 2005).

A téma aktualitását adja a prevenció, az egészségfejlesztés fontosságának előtérbe kerülése napjainkban, illetve ezzel szemben a fiatalok nem megfelelő fizikai aktivitásának problematikája. Jelen munka célja az iskolai egészségnevelés és -fejlesztés problémáinak felvázolása és erre építve lehetséges megoldási javaslatok megfogalmazása, gyakorlati tapasztalatokra és szakirodalmi eredményekre támaszkodva.

Fiatalok egészség-magatartásának jellemzői

Az egészség-magatartás magába foglalja azon magatartási mintákat, cselekvéseket, szokásokat, melyek hozzájárulnak az egészség fenntartásához, helyreállításához vagy javításához (Gochman, 1997). Szakály (2008), az egészség-magatartást olyan komplex rendszerként határozta meg, melynek része a testmozgás, a higiénia, a lelki egészség, a tudatos táplálkozás, valamint a káros élvezeti szerek kerülése. Ezekhez kapcsolódik a rendszeresen végzett egészségügyi önvizsgálat és a szűrővizsgálatokon való részvétel. Az egészség-magatartás jelentőségét alátámasztja, hogy az egészségveszteségek legjellemzőbben a viselkedéssel és szokásrendszerrel összefüggésbe hozható kockázatokra vezethető vissza (Németh, 2016; Bauer et al., 2017). Az egészségnevelés céljainak maradéktalan elérése érdekében nélkülözhetetlen az egészségtudatos magatartás kialakítása (Pál et al., 2005).

A Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) kutatás Magyarországon 1985 óta zajlik, mely nemzetközi háttérrel rendelkező országosan reprezentatív, iskoláskorú gyermekek egészség-magatartásának vizsgálatát célozza meg. A 2017/2018. tanév eredményeit tartalmazó kutatás számos problémára világított rá. Figyelemre méltó, hogy a legtöbb serdülőkorú táplálkozása nem felel meg az ajánlásoknak, ennek megfelelően pedig egyértelműen negatív hatást gyakorol az egészséges fejlődésére. Három serdülőből nagyjából két fő nem fogyaszt kielégítő tápanyagban gazdag ételt. Folyamatosan emelkedő tendenciát mutat a túlsúlyos esetek száma, ami a fiatalok ötödét érinti. Az alkoholfogyasztás és a dohányzás csökkenő tendenciát jelez, azonban arányuk továbbra is magas. Öt fiatal közül kevesebb mint egy fő teljesíti az Egészségügyi Világszervezet testmozgásra vonatkozó ajánlásait (WHO Regional Office for Europe, 2020).

Az iskolában szerzett kedvező vagy kedvezőtlen tapasztalatok befolyást gyakorolnak a gyermekek énképére és egészség-magatartási szokásrendszerére, ugyanis ezek éppen az

érzékeny fejlődési periódusukat érintik (Tánczos & Bognár, 2020). Mindez a későbbiekben pedig hatással lesz az egészségi állapotukra, az étellel való elégedettségükre és egyúttal az életminőségükre is (Bradshaw & Keung, 2011).

Iskolai egészségfejlesztés a szabályozó dokumentumok és ajánlások oldaláról

Az iskolai szintéren történő egészségfejlesztés jogszabályok által meghatározott, kötelezően előírt célokat és tevékenységeket foglal magába. A Nemzeti alaptantervben (NAT) megfogalmazottak alapján az egészségnevelés a közoktatás kiemelt fejlesztési feladata, melynek az iskolai oktatás valamennyi elemét át kell hatnia. Mindemellett elő kell segíteni a tantárgyközi kapcsolatok erősítését, a tanítás-tanulás szemléleti egységét. Kiemelendő továbbá, hogy a NAT 2012-ben szereplő Testnevelés és Sport elnevezés a NAT 2020-ban Testnevelés és Egészségfejlesztés műveltségi területre módosult, hangsúlyozva ezáltal a testnevelés és egészségfejlesztés kapcsolatát (Nemzeti alaptanterv, 2020). Az iskoláknak a nevelési program részeként, a Köznevelési törvény 2003-as módosítását követően (mely jelenleg már hatályát veszítette) bekerült új rendelkezés értelmében el kellett készíteniük az egészségnevelési és környezeti nevelési programot. Ennek tartalmaznia kellett az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai teendőket, a mindennapi testedzés feladatainak megvalósítására szolgáló programokat (2003. évi LXI. törvény).

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény olyan köznevelési rendszer megalkotását tűzte ki, mely elősegíti a gyermekek harmonikus testi és értelmi fejlődését. A köznevelés egészségnek részeként az egészséges életmódra nevelés is meghatározásra került.

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet rögzítette a tanulók egészségével és biztonságával kapcsolatos feladatokat. Az intézményeknek a teljes körű egészségfejlesztéssel kapcsolatos teendőit koordináltan, nyomon követhetően, valamint mérhető és értékelhető módon szükséges tervezniük. A programot az iskola-egészségügyi szolgálattal együttműködve a nevelőtestület készíti el, és az egészségfejlesztési programban kerül rögzítésre.

A szabályozó dokumentumok mellett ajánlások is segítenek az iskolai egészségfejlesztési programok elkészítéséhez, az egészségnevelés megvalósításához. Ilyen például az „Egészségügyi ellátórendszer szakmai módszertani fejlesztése” projekt részeként létrehozott Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban című kiadvány (Nemzeti Népegészségügyi Központ, 2017). Annak érdekében, hogy valamennyi iskola minden tanulója egészségfejlesztő iskolában tanulhasson, az Egészséges Iskolák Európában hálózat (EIE) jelentős lépéseket tett (Vilaça et al., 2020). Ezen tevékenységet egy magyar nyelvű módszertani útmutató, az EIE Iskolai Kézikönyv is támogatta.

Az iskolai egészségfejlesztés nehézségei

Somhegyi (2016) megfogalmazta, hogy az iskolai egészségfejlesztés akkor hatékony, ha teljes körű megfogalmazásában, irányultságában és szerepeiben, tehát az iskola életben folyamatosan jelen van. Az iskola minden tanulója, a teljes tantestület és az iskola valamennyi dolgozója részt vesz benne, emellett bevonja a szülőket, civil szervezeteket, az iskola társadalmi környezetét. Iskolai egészségfejlesztést alakító elméletek, modellek alapján nem elegendő az egészségnevelés során csupán ismereteket átadni (Pál et al., 2005). Pozitív eredmények, fejlődés eléréséhez, a készségek kialakításához egészséges életmódot támogató környezetre, továbbá a tanulók motivációjára is szükséges szisztematikus hatást gyakorolni. A rendszertudományi megközelítés szerint a fejlődés érdekében többféle társadalmi-gazdasági szereplő bevonására és többféle intervenció eszköz és módszer együttes alkalmazására van szükség (Bognár, 2009; Járomi & Vitrai, 2016).

Ismert, hogy az iskolák jellemzően eleget tettek törvényi kötelezettségeiknek, és elkészítették az egészségnevelési programjaikat (Beregi & Bognár, 2022; Deutsch, 2011; Meleg, 2002; Nagy, 2005). Ugyanakkor az is tapasztalható, hogy az egészségfejlesztés többletfeladatként jelenik meg a tanárok munkája során (Meleg, 2002; Nagy, 2005). A pedagógusok szerepfelfogásában kevésbé meghatározóan vannak jelen a nevelési feladatok (Paksi, 2009), az egészségnevelést nem érzi minden tanár saját kompetenciájának (Masa, Tobak & Deutsch, 2021).

A holisztikus, multidiszciplináris iskolai egészségfejlesztés kivitelezéséhez szükséges feltételek hiányoznak, az egészségfejlesztés közoktatásba integrálásához a közoktatás átalakítása szükséges (Benkő, 2010). Hasonlóan Somhegyi (2016) is a köznevelési intézményekben történő hatékony beavatkozás szükségességére hívta fel a figyelmet. Az egészségvédő programokhoz kötődően a hagyományos módszerek helyett az újszerű interaktív technikákra, eszközökre való igény szükségessége is felmerült a magyar középiskolások véleménye alapján (Feith et al., 2016; Tobak & Deutsch, 2021).

A Z generáció életében már a virtuális térben való informális tanulás meghatározó. Ennek következtében nehéz őket a hagyományos oktatási módszerekkel motiválni (Tari, 2011). Napjaink tanulóinak fontos jellemzője a „multitasking”, mely során egyszerre több dologra figyelnek, több információt dolgoznak fel. Nagy igényük van arra, hogy a közvetített információ gyorsan változzon, mivel az ingerekhez hamar hozzászoknak, és ezáltal számukra unalmassá válnak (Szabó, 2015). E jellemzőket az egészségfejlesztés során is lényeges szem előtt tartani.

Folyamatosan változik a releváns tudás tartalma, kibővül a digitális kompetenciákkal. A hangsúly a diszciplináris elméleti és zárt jellegű tudásról áttevéődik az adaptív, kreativitást, valamint a problémamegoldást előtérbe helyező tudásra (Komenczi, 2009). Nemcsak az

ismeretek elsajátítása, hanem a képességek, készségek fejlesztése, a megfelelő attitűdök kialakítása is fontos. Ezek együtt jelentik a kompetenciákat, melyeket mozgósítani lehet új helyzetek megjelenésekor a problémák megoldása érdekében. Az információs társadalomban a tanulást végző egyénre és a tanuló aktivitására tevődik a hangsúly, ennek megfelelően az elsajátítandó tananyag és a tanulási környezet is ehhez idomul (Námesztovszki, 2008).

Következtetések, javaslatok

Az iskolai egészségfejlesztés fontossága nem vitatott. Feladatai törvények, jogszabályok által meghatározottak, kivitelezése egészségfejlesztési programokkal támogatott. Mindezek ellenére a fiatalok egészség-magatartásában nem tapasztalható áttörő javulás.

A szakirodalom ajánlásait figyelembe véve és kiegészítve a fiatalok egészség-magatartásának javítását célzó iskolai egészségfejlesztés eredményességét elősegítő lehetőségeket fogalmaztunk meg.

1. Első lépésként lényeges feladat a problémák feltárása mind országosan, mind szinten a környezeti és az egyéni sajátosságokra fókuszálva. E tekintetben lényeges az egészségfejlesztésben részt vevő valamennyi szereplő megkérdezése, beleértve a tanulókat is.
2. A nevelőtestület minden egyes tagja vegyen részt az egészségfejlesztési program részletes kidolgozásában az elkészítéséhez szükséges kellő információ begyűjtését és elemzését követően. A program ismerete, az elkészítésében való aktív közreműködés hozzásegítheti az egyént ahhoz, hogy elköteleződjön az egészségfejlesztési munkában való cselekvő részvétel iránt.
3. Fontos, hogy az elérendő célok és a sikeres teljesítéshez szükséges kritériumok, mutatók pontosan meghatározásra kerüljenek, mérhetőek legyenek a folyamat minden pontján. Az eredmények értékelése, a szükséges fejlesztések, módosítások csak a megvalósulás pontos mérését követően realizálhatóak.
4. A teljes körű iskolai egészségfejlesztés koncepciójának, ajánlásának globális figyelembevétele elengedhetetlen: miszerint nem szűkül le egyik-másik beavatkozási területre, egy-egy akció időtartalmára, egy iskolai közösség valamelyik részére, a tantestület egyes tagjaira, az iskolán belüli közösségre.
5. Az újabb generációk tanulási környezete során az elektronikus környezet meghatározó, ami egyfelől az inaktivitást fokozhatja. Ugyanakkor a virtuális tér, a mobileszközök adta lehetőségeket is célszerű kiaknázni az egészségnevelés során. Például az okostelefonok által elérhető különböző fitnessalkalmazások, valamint

az ezekhez kapcsolódó kihívásfeladatok segítséget nyújthatnak a fizikai aktivitás növeléséhez, a motiváció, valamint az egészségesebb szokásrendszer kialakításához, megszilárdításához.

6. A pedagógusok szerepe kiemelendő, hiszen az egészségneveléssel kapcsolatos attitűdjük, egészség-magatartásuk példaként jelenik meg a tanulók számára. Elérendő cél lehetne az „Egészséges munkahelyek” kampányokhoz hasonlóan az „Egészséges iskola”, ahol tanárok és tanulók együtt dolgozhatnak a cím elnyerése érdekében. Ez érinthetné az egészséges életmód különböző elemeit hosszú távra megtervezve. A fizikai aktivitás növelése érdekében az iskolák vetélkedhetnek havi, éves lebontásban, például a legtöbb lépésszám, a legnagyobb megtett táv, a legtöbb sportoló és sportág gyakorlása tekintetében is.
7. A „Legjobb egészségnevelési programmal rendelkező iskola” és a „Legeredményesebb egészségfejlesztő iskola” pályázati lehetőség is motiváló tényezőként szerepelhet. Ehhez szükséges a program részletes kidolgozása, a kiemelkedő iskolák jutalmazása.
8. Az egészségfejlesztéshez kapcsolódó jógyakorlatok feltérképezése, összegyűjtése is segítséget nyújthatna a pedagógusok számára.

Összességében elmondható, hogy a fiatalok kedvezőtlen egészség-magatartása, az új generációk sajátosságai, a technika gyors fejlődése, a tanulási környezet változásai is indokolják a korábban alkalmazott egészségnevelési módszerek felülvizsgálatát. Az eredmények tükrében pedig lényeges feladat az új lehetőségek feltérképezése, alkalmazása, folyamatos felülvizsgálata a nevelési-oktatási folyamat, illetve az egészségfejlesztési tevékenység során is.

Felhasznált szakirodalom

- Bauer, B., Pillók, P., Ruff, T., Szabó, A., Szanyi, F. E. & Székely, L. (2017). Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúság kutatás első eredményei, ezek a mai magyar fiatalok! Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft., Budapest. ISBN 978-963-12-7965-8
- Benkő, Zs. (2010). Egészségfejlesztés a közoktatásban és a tanárképzésben. *Népegészségügy*, 88, 37–42.
- Beregi, E., & Bognár, J. (2022). A tanulók fizikai aktivitásának szerepe az iskolai egészségnevelési programokban. In: Karlovitz J. T. (szerk.). Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok. International Research Institute, Komárno, Szlovákia, 127–135. ISBN 978-80-89691-75-3

- Bognár, J. (2009). Sporttudomány és tudományelmélet. In. Szatmári, Z. (szerk.), *Sport, életmód, egészség*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 307–325. ISBN 978 963 454 121 9
- Bognár, J., & Huszár, A. (2009). A sport hatása az egészségtudatos magatartás kialakításában. In. Bognár, J. (szerk.), *Tanulmányok a kiválasztás és a tehetséggondozás köréből*. Budapest, Magyarország, Magyar Sporttudományi Társaság, 130–141.
- 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. Eger, Magyarország, EKE Líceum Kiadó. ISBN: 978-963-496-185-7
- Bradshaw, j. & Kenug, A. (2011). Trends in child subjective well-being in the UK. *Journal of Children's Services*. 6(1), 4–17. <http://dx.doi.org/10.5042/jcs.2011.0122>
- Deutsch, K. (2011). Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1-2-3-4-5), 225–234. (Letöltve: 2021. 03. 05.) http://epa.oszk.hu/00000/00035/00145/pdf/EPA00035_upsz_2011_01-05_225-234.pdf
- Feith, H. J., Melicher, D., Máthé, G., Gradvohl, E., Füzesi, R., Darvay, S., Hajdú, Zs., Nagyné Horváth, E., Soósné Kiss, Zs., Bihariné Krekó, I., Földvári- Nagy L. Lenti, K., Molnár, E., Szalainé Tóth, T., Urbán, V., Kassai, A., & Falus, A. (2016). Tapasztalatok és motiváltság: magyar szakközépiskolások véleménye az egészségvédő programokról. *Orvosi Hetilap*, 157(2), 65–69. <https://doi.org/10.1556/650.2015.30338>
- Gochman, D. S. (ed.) (1997). *Handbook of Health Behavior Research*. Plenum Press New York.
- Horváth, C., & Bognár, J. (2020). A szülők iskolai végzettségének szerepe a fiatal felnőttek egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerére. In. Hideg, G., Simándi, Sz., & Virág, I. (szerk.) *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debrecen, Magyarország. Debreceni Egyetemi Kiadó, 140–151. ISBN: 978-963-318-857-6
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jastad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arrnarson, Á. M. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. Copenhagen. ISBN 978 92 890 5500
- Járomi, É., & Vitrai, J. (2017). Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi szemléletének bemutatása. *Egészségfejlesztés*, 8(1), 36–48. <https://doi.org/10.24365/ef.v58i1.145>
- Komenczi B. (2009). Informatizált iskolai tanulási környezetek modelljei, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (Letöltve: 2021. 10. 05.) <https://ofi.oh.gov.hu/komenczi-bertalan-informatizalt-iskolai-tanulasi-kornyezetek-modelljei>

- Kulig, K., Brenner, N. D., & McManus, T. (2003). Sexual activity and substance use among adolescents by category of physical activity plus team sports participation. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 157, 905–912. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.9.905>
- Masa, A., Tobak, O., & Deutsch, K. (2021). Egészségnevelési attitűd és egészségmagatartás középiskolai pedagógusok körében. *Egészségfejlesztés*, 62(2), 26–35. <https://doi.org/10.24365/ev.v62i2.5907>
- Meleg, Cs. (2002). Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 11–28.
- Námesztovszki, Zs. (2008). A tanítók megváltozott szerepköre az információs társadalomban, a tanítóképzés jövőképe. Fórum Könyvkiadó, Újvidék. 276–284.
- Nagy, J. (2005). Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 105(4), 263–282.
- Németh, Á. (2007). Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az iskoláskorú gyermekek felmérésének Nemzeti jelentése. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest.
- Németh, Á. (2016). Megjelent az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása kutatás legújabb felmérésének nemzetközi jelentése. *Egészségfejlesztés*, 57(1), 60–61.
- Németh, Á., Horváth, Zs., & Várnai, D. (2019). Egészségmagatartás serdülőkorban – Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*, 28(3), 473–494. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.3>
- Nemzeti Népegészségügyi Központ (2017). Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai és Módszertani fejlesztése. EFOP-1.8.0-VEKOP-17-2017-00001. Iskolai egészségfejlesztés a gyakorlatban. Egészségfejlesztési módszertan, Nemzeti Népegészségügyi Központ.
- Olvasztóné Balogh Zs., Bognár, J., Gangl, J., Polgár, T., & Fügedi, B. (2007). Felnőttek érték- és tevékenységrendszerének feltárása, *Egészségfejlesztés*, 48(5-6), 7–13.
- Pál, K., Császár, J., Huszár, A., & Bognár, J. (2005). A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(6), 25–32.
- Somhegyi, A. (2016). Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. *Különleges bánásmód*, 2(4), 61–80. <https://doi.org/10.18458/KB.2016.4.61>
- Szabó, É. (2015). A digitális szakadékon innen és túl – a tanárszerep változása a XXI. században, *Oktatás-Informatika*. 7(1), 17–31.
- Szakály, Z. (2008). Trendek és tendenciák a funkcionális élelmiszerek piacán: mit vár el a hazai fogyasztó? *Élelmiszer, Táplálkozás és Marketing*. 5(2-3), 3–11.
- Tánczos, Z., & Bognár, J. (2020). A munkahelyi egészségfejlesztés és az egészségtudatos magatartás fókuszban az egyházi fenntartású iskolákba járó gyermekek szülei. *Magyar Sporttudományi Szemle* 84(21), 53–60.

- Tari, A. (2011). *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó, Budapest. ISBN: 978-963-9633-92-6
- Ujhelyi, A. (2013). Digitális nemzedék – szociálpszichológiai szempontból. In: Digitális Nemzedék Konferencia 2013 – Konferenciakötet. (Letöltve: 2021. 10. 23.) <http://digitalisnemzedek.hu/wp-content/uploads/2013/03/digitalisnemzedek-konferencia-2013.pdf>
- Vilaça, T., Darlington, E., Miranda, M. J., Martinis, O., & Masson, J. (2020). SHE SCHOOL MANUAL 2.0. A Methodological Guidebook to become a health promoting school. Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE). ISBN 978-87-971891-4-6
- World Health Organization Regional Office for Europe (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health behaviour in school-aged children (HBSC) Survey in Europe and Canada International Report. Volumene 2. Key data. (Letöltve: 2021. 05. 14.) <https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/publications/2020/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-2.-key-data>
2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról (Letöltve: 2021. 02. 08.) <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV>
- 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról (Letöltve: 2021. 01. 20.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>
- 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (IV. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 17. sz.

Levelező szerző:

Beregi Erika
erika.beregi@uni-miskolc.hu

MOLNÁR ANITA

KÜLÖNBSÉGEK A TESTNEVELŐ TANÁROK ÉS A TESTNEVELŐTANÁR-JELÖLTEK ÉRTÉKORIENTÁCIÓJÁBAN

*Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet, Nyíregyháza
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger*

Bevezetés

Az emberek életében a megfelelő egészségi állapot kialakításához elengedhetetlen tényező a célirányos iránymutatás és támogatás, amelyet már kisgyermek- és serdülőkorban szükséges megalapozni (Németh, 2014). A család mellett a közoktatási intézmények felelőssége, hogy megfelelő értéket, viselkedésmintát és motivációt közvetítsenek a tanulók számára, hisz egy ilyen korú gyermek élete az iskola köré rendeződik (Eccles és Wigfield, 2000).

Az iskolai oktatás-nevelés során az egészségtudatos szokásrendszer és életmód kialakítása kiemelt helyet foglal el a korábbi időszakhoz viszonyítva. Kiindulópontja a közoktatási intézményekben a pedagógusok által megvalósuló fizikailag aktív egészséges életmódra nevelés, amely körütekintő, pontosan megtervezett nevelési stratégián keresztül válik a személyiség részévé (Csányi, 2010). A testnevelés tantárgy oktatása során tudják a testnevelő tanárok leginkább kialakítani az egészségtudatos szokásrendszert és az egészséges életmód iránti értékítéleteket és szemléletet, mivel több kutatási eredmény is megerősítette, hogy a testnevelő tanárok nagymértékben befolyásolják a tanulók sportolási szokásait és a sportolás iránti elkötelezettségét, ezáltal hatással vannak a tanulók egészséges életmódjának megalapozására (Verstraete és mtsai., 2007; Messing és mtsai., 2019; Neil-Sztramko és mtsai., 2021; Lappints és H. Ekler, 2022). Viselkedésük része a rejtett tantervnek, melyen keresztül tudatosan vagy tudattalanul nevelnek az egészségre vagy annak ellenkezőjére (Meleg, 2015).

Kutatásom legfőbb célja, hogy bemutassam a testnevelő tanárok és testnevelőtanár-jelöltek értékorientációjának különbségeit, ugyanis jelentős problémát jelent a tanárképzés és az iskolai gyakorlat közötti különbség, amely befolyással van a gyermekek érték- és szokásrendszerének kialakítására.

A testnevelés célja az értékek mentén

A testnevelés egyik lényeges feladata vitathatatlanul a társadalmi elvárásokon alapuló alapelvek közvetítése és kialakítása. A különböző értékek az idő múlásával érték- és szokásrendszeré válnak, melyben nem elhanyagolható tényező, hogy a meglévő alapelveket erősítik vagy gyengítik. Az egészség mint érték általában az emberek életében kiemelt helyet foglal el, emellett az egészséges társadalom meghatározó tényezője a felnövekvő generáció egészség-magatartása (Vajda és mtsai., 2018).

Az értékrendszerünk meghatározza az életmódunkra vonatkozó döntéseinket. Az egészség fenntartása és biztosítása mindenkitől tudatos magatartást követel (Mikulán, 2013; Fügedi, 2018). A gyermekkorban szerzett tapasztalatok alapján kialakulnak a gyermekek értékei és eszmerendszere, amely hozzájárul az egészségtudatos szokásrendszer és a készségek kialakításához, illetve a képességek fejlődéséhez (Barnett és mtsai., 2008; Moschonis és mtsai., 2013; McKenzie és Lounsbury, 2013).

A testnevelés tantárgy céljai és a testnevelő tanári nézetek dinamikusan változnak a mindennapos testnevelés bevezetésével. A korábbi kutatásokban a hangsúly egy-egy sportág technikai alapelemeinek elsajátítására helyeződött, napjainkban pedig elengedhetetlen tudatosítani, hogy a sportágak és különböző technikai elemek miben járulnak hozzá a tanulók egészséges életmódjának kialakításához. A korszerű oktatásra és nevelésre hatással van a tanárok szemlélete, az értékorientáció és a társadalmi kontextus (Fien és Maclean, 2014). Bognár (2019) meghatározása alapján a minőségelvű testnevelés során a testnevelő tanár a tantervnek, saját szemléletének és tudásának megfelelően tervez és oktat, amiben meg kell valósulnia az aktív tanulásnak, ki kell alakulnia a gyakorlati, elméleti és jövőre mutató tapasztalatok és szokásrendszerek egységének a komplex tantárgyi és tantárgyközi fejlesztések során. A testnevelés célját befolyásolják a jogi szabályozások, a szakma hagyományai, innovatív fejlesztései és a társadalmi-közösségi elvárások. A testnevelésre vonatkozó dokumentumokban a tantárgyi, a személyes és a társadalmi értékek nem mutatnak egységességet annak ellenére, hogy a tanterv és az erre épülő gyakorlat értékorientációja közvetlenül hat a felnőttkori szokásrendszerre és magatartásra (Bognár, 2019). Emellett problémát jelent, hogy a NAT 2020 és a kerettantervek a korábbiakhoz képest nem hoztak nagy változást, sőt néhány pontban visszafejlődést is jelentenek, ugyanis nem veszik figyelembe a legújabb tudományos eredményeket (Csányi és Révész, 2021).

A különböző országok testnevelő tanár szakos hallgatói és a testnevelőtanár-képzés oktatói egyetértenek a testnevelés általános céljával, amely a tanulók helyes egészség-magatartásának és élethosszig tartó fizikai aktivitásának kialakítása. A cél nemcsak az, hogy a tanulók fittek legyenek, hanem hogy a testnevelők átadják azokat az értékeket és módszereket, amelyekkel hosszú távon egészséges és aktív életmódot tudnak kialakítani. A

testnevelés célja tehát a mozgás megszerettetése, azonban a testnevelőtanár-képzés oktatói nem biztosak a testnevelés hatékonyságában a képzés és a hallgatók pedagógiai hiányosságai miatt (McEvoy és mtsai., 2017)

A testnevelő tanárokkal szemben állított követelmények

A testnevelő tanárok feladata és a velük szemben állított követelmények több területre is kiterjednek, amelyek befolyással vannak a testnevelő tanárok és hallgatók értékeinek alakulására. A legfontosabb követelmények a szakmai és pedagógiai felkészültség, az erkölcsi követelmények, melyeknek fontos részét képezi a pedagógusok példamutatása, valamint az általános műveltség, ahol elengedhetetlen a megfelelő nyelvi műveltség (Bíróné és mtsai., 2011). A NASPE (2004) 6 sztemderden keresztül mutatja be a kezdő pedagógusokra vonatkozó elvárásokat: tudományos és elméleti tudás, készség alapú és mozgás alapú kompetencia, tervezés és megvalósítás, hatékony kommunikáció és a hallgatók elkötelezettségének kialakítása, a diákok tanulásának ösztönzése és megfelelő szakmai felkészültség.

Nagy problémát jelent, hogy a testnevelőtanár-képzésre vonatkozó szabályozó dokumentumok nem mutatnak egységes irányt az értékek alapján, valamint a tanárképzést és a köznevelési rendszert meghatározó követelmények, elvárások és iránymutatások között jelentős eltérés mutatkozik (Bognár, 2020). A testnevelő tanárookra vonatkozó követelmények mellett az sem elhanyagolható, hogy a felsőoktatásban a képzési és kimeneti követelmények milyen elvárásokat támasztanak a testnevelő tanár szakos hallgatók felé, ugyanis a hallgatói évek alatt kialakult értékrendszer befolyásolja későbbiekben az oktatói-nevelői munkájukat. Bognár (2020) a testnevelő tanárookra vonatkozó képzési és kimeneti követelményeket 4 komponens alapján mutatja be, amelyek legjobban tükrözik azt, hogy milyen követelményeket és elvárásokat támasztanak a testnevelő tanárok felé.

1. Az attitűd komponens alapján a testnevelő tanár rendelkezik szakmai tudományos, műveltségi és kulturális tudással a sport általi személyiségfejlesztés érdekében; példamutató és ösztönző személyiséggel, mely segítségével az egészségtudatos szokásrendszer kialakítását és fenntartását biztosítja; tudatos és felelősségteljes magatartással, valamint nyitottsággal és érdeklődéssel.
2. A tudás komponens szerint a testnevelő tanár ismeri a testnevelő tanárra vonatkozó elvárásokat, kötelelességeket, szerepeket, feladatokat; a sporttudomány, neveléstudomány és egészségtudomány interdiszciplináris rendszerét, a változatosságra, következetességre, egymásra épülésre és élménydús tapasztalatokra hangsúlyt helyezve a testnevelés és sport oktatási, nevelési és kommunikációs rendszerében.

3. A képesség komponens alapján a testnevelő tanárok képesek célirányos tervező, vezető és értékelő tevékenység végrehajtására, amely fejlesztő, sikerorientált és élménydús a jogszabályoknak, közösségnek, az iskolának és a korosztálynak megfelelően.
4. A sajátos kompetenciái közé tartozik a mozgásos sporttevékenységek tervezése, megtartása; hagyományos és újszerű sportágak és mozgásformák alkalmazása, valamint a mindennapos oktató-nevelő munkájában szerepet kap az állampolgári nevelés, személyiségfejlesztés, kommunikáció, pályaidentitás, elfogadás és együttműködés.

Testnevelő tanárok értékorientációi

A tanítási folyamat során a testnevelő tanárok filozófiája és értékrendszere nagymértékben befolyásolja azt, hogy mely tantervi tartalmat hogyan tanítják. A testnevelés értékorientációjával legelőször Ennis és Hooper (1988) kezdett foglalkozni az Egyesült Államokban. Munkásságuk alatt megalkották az értékorientációs modellt, amellyel a tanárok értékprofilját kezdték vizsgálni. Később Ennis és Chen (1993) tovább finomította a modellt, amelyek közül a legfőbb irányzatok a

- tantárgyorientált (legfontosabb a tantárgyi tartalom),
- önmegvalósítás-orientált (individuális fejlesztés az elsődleges),
- közösségorientált (társadalom igényeit helyezi előtérbe),
- tanulásifolyamat-orientált (a tanulási folyamat hangsúlyosabb a tanulási eredménynél) és
- jövőorientált életvezetés (lényege a jövőre irányuló célok kitűzése egyéni és társadalmi szinten).

Elmondható, hogy csekély azon szakirodalmak száma nemzetközi szinten, ahol a testnevelő tanárok tantervi döntéshozatalához kapcsolódó értékorientációkat vizsgálták (Chen és mtsai., 1997; Curtner-Smith és Meek, 2000; Lee, 2015; Capel, 2016; Chen és mtsai., 2017; Zhu és Chen, 2018).

A testnevelő tanárok értékorientációja változatos képet mutat, ugyanis a sanghaji testnevelő tanárok körében az értékorientációk közül a legjelentősebb az önmegvalósítás, ezzel szemben a hongkongi testnevelő tanárok közösségorientáltak, és a tantárgyi tudást tartják fontosnak. A testnevelő tanárok értékorientációja megegyezik a tantervben megfogalmazott célokkal, azonban nem lehet tudni, hogy a tanárok értékei meghatározzák-e a tanulók

értékrendszerét (Ha és Xu, 2001). Az értékorientációk különbözőségét megerősíti Gillespie (2011) kutatása, mely szerint kiemelkedőnek a tanulási folyamat számát a testnevelőtanárok körében (Liu és Silverman, 2006). A kutatás rávilágított, hogy a férfiak előtérbe helyezik a tantárgyi tudás elsajátítást és a tanulási folyamatot, ezzel szemben a nők az önmegvalósítást tartják nagyobb értéknek. A nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok a tanulási folyamatot hangsúlyozzák, míg a kisvárosban élő tanárok fontosnak tartják a tantárgyi tudás elsajátítást és a tanulási folyamatot. Megállapításaik alapján a kultúra és a tanterv nagymértékben befolyásolja az értékorientációs különbségeket.

A legfrissebb kutatási eredmények azt mutatják, hogy a testnevelő tanárok értékorientációi közvetlenül nem befolyásolják a tanterv alapján tervezett tanórán a gyermekek tanulását. Emellett megerősítést nyert, hogy ha a tanterv és a tananyag jól strukturált, és megegyezik az oktatási rendszer céljaival, a tanár értékorientációjának hatása a gyermekek tanulására minimális. Fontos eredmény, hogy a jól megtervezett tanterv attól függetlenül aktiválhatja a tanárok értékorientációit, hogy a tanterv ellentmond-e az értékorientációs prioritásoknak (Chen és mtsai., 2017).

Testnevelőtanár-jelöltek értékorientációi

A leendő testnevelők vizsgálata azért fontos, mert a környezet, amelyben tanulnak, hatással van az élet valamennyi területére, ezáltal az értékrendszerükre és szemléletükre. A felsőoktatási intézmények légköre a tanulmányi aktivitások mellett a szélesebb kapcsolatháló és a közösség értékrendje által kifejezett hatást gyakorol a hallgatók egészség-magatartására, értékorientációjára, ezáltal a pályakezdesre is (Kovács és mtsai., 2018).

Lee (2015) kutatásában azt találta, hogy a hallgatók értékorientációjában a képzés elején erőteljesebben a tantárgyi tudás és tanulási folyamat jelent meg, a társadalmi felelősségvállalás pedig a képzés alatt folyamatosan növekszik. Capel (2016) kutatása is megerősítette azt a tényt, hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók körében alacsony a prioritása a közösségorientáltságnak és a tantárgyi tudás elsajátításnak, míg a legfontosabb értékorientációk a jövőorientált életvezetés és az önmegvalósítás. Megállapítható, hogy a testnevelő tanárok körében az egészségtudatos életmód kialakítása a képzés utáni éveikre jellemző, viszont a képzés alatt megszerzett értékeik dominálnak. Az értékek fennmaradását és átadását befolyásolja az iskolai környezet, a kultúra, a támogatás, a tanár autonómiája és felelősségvállalása (Byrne és mtsai., 2018). Romar és mtsai. (2018) alátámasztották, hogy a kezdő testnevelő tanárok kevés figyelmet fordítanak a tanterv céljaira, valamint a társadalmi felelősségvállalásra. Ezek alapján a testnevelő tanárok munkáját a gyakorlatba

kilépve nagymértékben meghatározza a képzés és a tanítási gyakorlat alatt kialakult szemléletmódjuk és értékeik (Pill és mtsai., 2012).

Ezzel szemben kutatási eredmények erősítik meg azt, hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók körében a tanítási módszereikben és az értékekben nem lehet változást elérni, ugyanis a már korábban kialakult értékeikhez és szemléletükhöz ragaszkodnak (Adamakis és Dania, 2019).

A testnevelő tanár szakos hallgatók értékorientációját vizsgálva megállapítható, hogy a tanárképző intézetek oktatásfilozófiája, valamint a közoktatási intézményekben eltöltött gyakorlatuk nagy hatással van az értékorientációjukra. Ezen okok miatt fontos az együttműködés a mentortanárok/szakvezető tanárok és a felsőoktatásban részt vevő oktatók között. Emellett elengedhetetlen a tantervi tartalom szélesebb körű integrálása a tanárképzésbe.

Megbeszélés

A testnevelés tantárgynak a specifikus céljai mellett fontos szerepe van a személyiségfejlesztésben, amely megfelelő alapot ad az élethosszig tartó egészség-magatartásnak, az érték- és szokásrendszer kialakulásának. A testnevelő tanárok felé állított követelmények, a testnevelés tantárgyat szabályozó dokumentumok cél-, érték- és hatásrendszere nagymértékben befolyásolják a tanárok oktatói-nevelői munkáját, amelyek közül nehéz mindegyiknek megfelelni. Emellett az is nehézséget okoz, hogy a tanárképzés és a köznevelési rendszert szabályozó dokumentumok nem mutatnak teljes egyezést az értékek közvetítése mentén.

A szakirodalmi eredmények azt mutatják, hogy a tantervi szabályozás ellenére – amely meghatározza az oktatás tartalmát és tevékenységrendszerét – a testnevelő tanárok és tanárjelöltek is különböző értékorientációval rendelkeznek, ezáltal globális problémát jelent a szabályozó dokumentumok és a pedagógiai gyakorlat közötti különbség. Ezek alapján elengedhetetlen a testnevelő tanárok és a testnevelő tanár szakos hallgatók értékorientációjának ismerete. Megállapítható, hogy a testnevelő tanárok tantervi döntéshozatalára és értékközvetítésére befolyással van a szemléletük és célrendszerük, a tanítási tapasztalat és a nemek közötti különbségek. A közösségorientáltság és a tantárgyi tudás erőteljesebb a testnevelő tanárok körében, ezzel szemben a hallgatók a jövőorientáltságot tartják jelentősebbnek a képzés és a gyakorlat során. A hallgatók esetében több kutatás is megerősítette, hogy a tantervi döntéshozatal folyamatát meghatározza a képzésben eltöltött idő.

Szükségszerű további kutatásokat folytatni a testnevelés tantárgy, a testnevelő tanárok és tanárjelöltek értékközvetítéséről és értékorientációjáról, valamint megfelelő módszertani ajánlásokat tenni az értékteremtő testnevelés fejlesztésében és a gyakorlatorientált testnevelőtanár-képzés megvalósítása érdekében. A leendő testnevelő tanárok körében

nélkülözhetetlen, hogy reflektív és autonóm pedagógussá váljanak, amihez meg kell találni a gyakorlatban a tantervi és tanári értékorientációk, a tanórán alkalmazott módszerek közötti egyensúlyt.

Javaslatok

Ahhoz, hogy az oktatási és nevelési folyamat eredményes legyen, érdemes nyomon követni a köznevelés meghatározó dokumentumait, valamint felülvizsgálni a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott célokat, értékeket, tartalmakat és követelményeket és összevetni a testnevelőtanár-képzés képzési és kimeneti követelményeivel. A szabályozó dokumentumok, a képzés és a gyakorlat egységes elveken történő működéséhez segítséget nyújthat egy olyan objektív mérőeszköz, amely a cél-, érték- és szemléletrendszer vizsgálgja a képzés és a gyakorlat szereplői által. Jelentős változást lehetne elérni, ha a gyakorlatvezető mentortanárok nagyobb szerepet vállalnának a testnevelőtanár-képzésben és annak fejlesztésében. Továbbá a testnevelőtanár-képzés oktatói nagymértékben befolyásolják a hallgatók értékorientációját, ezért elengedhetetlen, hogy a tantervi fejlesztésekben az egyetemi szakmódszertani kurzust oktatók is részt vegyenek (Gillespie, 2011).

A képzésben és a különböző továbbképzéseken szükségszerű nagyobb hangsúlyt fektetni a Nemzeti alaptanterv cél- és értékrendszerére, valamint a tartalmára. Fontos tudatosítani azt, hogy a testnevelő tanároknak milyen értékekkel és értékrendszerrel érdemes rendelkezni. Célszerű olyan kurzus beépítése a testnevelőtanár-képzésbe, amely a tantervi-tantárgyi tartalmat és a pedagógusjelöltek céljait és értékeit egyezteteti össze, és megmutatja azt, hogy mindezeket hogyan tudják beépíteni az iskolai testnevelés folyamatába, ugyanis a tét a jövő generációja élethosszig tartó érték- és szokásrendszerének kialakítása. Ezt a folyamatot elő tudja segíteni az, ha a hallgatók a képzés során minél hamarabb bekapcsolódnak a gyakorlóiskola munkájába. Érdemes már a képzés első félévben gyakorlatot tölteni az iskolai környezetben, betekintést nyerni az oktatást és az iskolát meghatározó dokumentumok körébe és a tanórai légkörbe, mielőtt a tanítási gyakorlatot elkezdik.

Ebben a folyamatban át kell gondolni, hogy a tanulók hogyan szerethetik meg a fizikai aktivitást, és hogyan alakíthatnak ki fizikailag aktív életmódot. A mindennapos testnevelés bevezetése nagy előrelépést jelentett a helyes egészség-magatartás kialakítása szempontjából, de nem lehet kizárólagos eszköze a gyermekek körében évek alatt kialakult egészségkockázatok ellensúlyozásának (Vajda és mtsai., 2010). A tanóra keretén belül nagyobb hangsúlyt kell fektetni a sokoldalú mozgásfejlesztésre, játékosra és minél több sportág megismertetésére. A tanórán kívüli foglalkozásoknak és sporttevékenységeknek is nagy jelentősége van, amelyekbe a szülőket minél hamarabb szükséges bevonni. A közoktatási

intézményekben ezek száma még mindig csekély és rendszertelen, pedig a diákok, tanárok és intézményvezetők is pozitívan állnak hozzá a tanórán kívüli programokhoz, emellett a különböző sportrendezvények, kirándulások, rekreációs jellegű tevékenységek, közösségfejlesztő rendezvények mindig pozitív hatást gyakorolnak (Fűz, 2017). Ezek megvalósulását akadályozza az iskolák anyagi hátterének biztosítása, a zsúfolt tantervek, valamint a gyermekek körében az iskolában töltött tanulási idő és az otthoni tanulásra szánt idő, amely évfolyamtól függően átlagosan heti 40-45 óra (Szénay, 2009).

Felhasznált szakirodalom

- Adamakis, M. & Dania, A. (2019). *Are pre-service teachers' beliefs toward curricular outcomes challenged by teaching methods modules and school placement? Evidence from three Greek physical education faculties*. *European Physical Education Review*, 26(4) <https://doi.org/10.1177/1356336X19880574>
- Barnett, L. M., Morgan, P.J., Beurden, E. & Beard, J. R. (2008). *Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 5(40) <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-40>
- Bíróné, N., E., Bognár J., Farkas J., Gombocz, J., Hamar, P., Kovács, A., T., Mészáros, J., Ozsváth, K., Rétsági, E., Rigler, E., Salvara, I., M., Szabó, B., Tinyahiné, H., Á. & Vináné, K., Á. (2011). *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Campus Kiadó-Nordex Kft., Budapest–Pécs.
- Bognár J. (2019). *A testnevelés értékorientációja*. *Új Pedagógiai Szemle* 69(3-4), 100–108.
- 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*. EKE Líceum Kiadó, Eger.
- Byrne, J., Rietdijk, W. & Pickett, K. (2018). *Teachers as health promoters: factors that influence early career teachers to engage with health and wellbeing education*. *Teaching and Teacher Education*, 69, 289–299. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.020>
- Capel, S., (2016). *Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England*. *European Physical Education Review*. 22(2) 167–184. <https://doi.org/10.1177/1356336X15596984>
- Chen, A., Ennis, C. D., & Loftus, S. (1997). *Refining the Value Orientation Inventory*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 352–356. <https://doi.org/10.1080/02701367.1997.10608016>

- Chen, A., Zhang, T., Wells, S., L., Schweighardt, R. & Ennis C., D. (2017). *Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education*. Journal of Teaching in Physical Education, 36(2), 152–161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>
- Curtner-Smith, M., D. & Meek, G., A. (2000). *Teachers' Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education*. European Physical Education Review 6(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1356336X000061004>
- Csányi, T. (2010). *A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői*. Új Pedagógiai Szemle, 10(3-4), 115–128.
- Csányi T. & Révész L. (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2000). *Schooling's Influences on Motivation and Achievement*. In.: Danziuger, S. & Waldfogel, J.(szerk.): *Securing the Future. Investing in Children from Birth to College*. Russel Sage Fundatum, New York. 153–181.
- Ennis, C., D., & Hooper, L., M. (1988). *Development of an instrument for assessing educational value orientations*. Journal of Curriculum Studies, 20(3), 277-280. <https://doi.org/10.1080/0022027880200308>
- Ennis, C., D., & Chen, A. (1993). *Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 64(4), 436–446. <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10607597>
- Fien, J. & Maclean., R. (2014). *Researching Teachers' Thinking About Education for Sustainable Development*. Schooling for Sustainable Development Across the Pacific, 59–78.
- Fügedi, B. (2018). *Az egészségnevelés tudományterületi szintézise*. Habilitációs dolgozat. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Fűz, N. (2017): *Iskolán kívüli színterek az általános iskolai oktatásban*. Magyar Pedagógia, 117(2), 197–220. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.2.197>
- Gillespie, L., B. (2011). *Exploring the 'how' and 'why' of Value Orientations in Physical Education Teacher Education*. Australian Journal of Teacher Education, 36(9). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n9.4>
- Ha, A., S. & Xu, B. (2001). *Comparison of physical education teachers' value orientations in Hong Kong and Shanghai*. International Sports Studies 24(1), 77–87.
- Kovács, K., E., Pusztai, G., Kovács, K. & Nagy, B., E. (2018). *A felsőoktatási társas integráció és a hallgatói egészségmagatartás kapcsolata*. Pedacta, 8(1), 41–59.
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2017). *Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education*. Sport, Education and Society, 22(7), 812–824. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>

- McKenzie, T., L. & Lounsbery, M., A., F. (2013). *Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context*. Research Quarterly for Exercise and Sport 84(4), 419–430. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844025>
- Mikulán, R. (2013). *Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben*. Új Pedagógiai Szemle 63(7-8), 48–72.
- NASPE (National Association for Sport and Physical Education) (2004): *Moving into the future: National standards for physical education*. Reston, VI: NASPE Publications.
- Lappints, R., H. Ekler, J. (2022). *Különböző tanítási stílusok pszichomotoros hatásai*. Magyar Sporttudományi Szemle, 93, 19–25.
- Lee, H. (2015). *Preservice Physical Education Teacher's Value Orientations across the Student Teaching Semester*. (Doctoral dissertation). <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3700>
Utolsó letöltés: 2024. 10. 27.
- Liu, H., Y. & Silverman, S. (2006). *The value profile of physical education teachers in Taiwan, ROC*. Sport Education and Society, 11(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/13573320600640694>
- Meleg, Cs. (2015). *Pedagógiai problémák és értelmezési keretek*. Új Pedagógiai Szemle, 65(3-4), 54–64.
- Messing, S., Rütten, A., Abu-Omar, K., Ungerer-Röhrich, U., Goodwin, L., Burlacu, I. & Gediga, G. (2019). *How can physical activity be promoted among children and adolescents? A systematic review of reviews across settings*, Frontiers of Public Health, 7, 55–70. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00055>
- Moschonis, G., Mavrogianni, C., Karatzi, K., Iatridi, V., Chrousos, P George., L. & Christos., Y. M. (2013). *Increased physical activity combined with more eating occasions is beneficial against dyslipidemias in children*. The Healthy Growth Study. Eur J Nutr. 52(3), 1135–1144. <https://doi.org/10.1007/s00394-012-0424-3>
- Neil-Sztramko, S., E., Caldwell, H., Dobbins, M. (2021). *School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18*. Cochrane Database of Systematic Reviews, 9(9). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub3>
- Németh, Á. (2014). *Fizikai aktivitás és képernyőhasználat*. In: Németh Á., Költő A. (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Pill, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). *Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education*. Australian Journal of Teacher Education, 37(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.2>

- Romar, J., E., Aström, P. & Ferry, M. (2018). *Practical knowledge of preservice physical education teachers: Content and influence of acculturation*. Journal of Physical Education and Sport 18(1).
- Szénay, M. (2009). *A diákok „munkaideje”*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje> Utolsó letöltés: 2024. 10. 27.
- Vajda, I., Batta, K., Hegedűs, F., Vajda, T., Pampakas, P. & Bartusné, Sz., M. (2010). *A testi fejlettség, a relatív testzsírtartalom és a Cooper-próbával jellemzett állóképesség nemzedékenkénti különbségei általános iskolás fiúknál*. Magyar Sporttudományi Szemle, 11(1), 20–24.
- Vajda, I., Major, Zs., Moravec, M., Pásztorné, B., K., Vajda, T., Vajda, F., V., Oláh, D. & Nagy, A. (2018). *Study on physical activity and health behaviour among students at the University of Nyíregyháza*. Magyar Sporttudományi Szemle, 19(2), 22–26.
- Verstraete, S., J., Cordon, G. M., De Clercq, D., L. & De Bourdeaudhuij, I. M. (2007). *Effectiveness of a two year health-related physical education intervention in elementary schools*. Journal of Teaching in Physical Education, 26(1). 20–34.
- Zhu, W. & Chen, A. (2018). *Value Orientation Inventory: Development, application, and contributions*. Kinesiology Review, 7(3), 206–210. <https://doi.org/10.1123/kr.2018-0030>

Levelező szerző:

Molnár Anita

molnar.anita@nye.hu

ESSZÉ

SISA TIBOR

FIGYELEMMEGOSZTÓ KÉPESSÉG FEJLESZTÉSE A DÖNTÉSKÉPESSÉG ÖSSZETEVŐJEKÉNT

MIT OLVASUNK, LÁTUNK, HALLUNK EDZÉSEKEN, TÉVÉS SZAKÉRTŐKTŐL, BLOGGEREKTŐL:

EMELD FEL A FEJED, NE NÉZZ A LABDÁRA, SZKENNELJ

Sporttudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

Manapság egyre több információ áll rendelkezésre, ha csak a könyvekre, blogokra, külföldi szakirodalmakra, Youtube-csatornákra vagy tévés szakértőkre gondolunk, és ne feledkezzünk meg az internet világáról sem. Aztán ez az információhalmaz sok jó lehetősége mellett sok-sok félinformációt vagy félreinformálást is tartalmazhat. Ez szerintem nem azt jelenti, hogy valaki vagy valakik félre akarnak informálni bárkit is. Inkább arról szólhat, hogy régen, ha valaki kiadott egy könyvet, mert akkor még nem volt blog és internet, annak elég alaposan körbe kellett járni minden információt. Emellett lehetőleg szak tekintélynek kellett lenni, majd szaknyelvi lektorálás, szaklektorálás, és még sok akadályon át kellett mennie, hogy kiadásra kerüljön könyve. Ma már bárki, aki érez magában bátorságot, önbizalmat, minden nehézség nélkül kiadhat könyvet, lehet blogger, vlogger, akár szakértő is. Mondván: a labdarúgáshoz mindenki ért. Még ebből is sülnhetnek ki jó gondolatok és inspiráló információk, de azért nem szabad elfelejteni, hogy ha kilukad a vízvezetékcsövünk, akkor azért mégis csak a vízvezeték-szerelőhöz fordulunk. Sajnos a labdarúgásban ez nem mindig van így, pedig csak egy kicsit kellene odafigyelve megszűrni az információt kiadókat. Ezt kompetenciának hívják. Ha ezeket a kompetenciákat megszerzi és birtokolja valaki, akkor lehet a hiteles információ létrehozója. De akár még osztályozni is lehetne az információt kiadókat, terjesztőket a megszerzett kompetenciájuk szerint. Gondolok például arra, hogy aki legalább öt évet felnőtt labdarúgó-mérkőzésen szerepelt legalább BLASZ I-ben vagy Vármegye I-es osztályban (ez feltételezi az utánpótlásban való részvételt is), illetve UEFA PRO licence, szakedzői végzettsége, öt év első ligában szerzett edzői tapasztalata, öt év utánpótlásban szerzett tapasztalata, válogatottak melletti tapasztalata, nyelvismerete

stb. van, az legyen a 10-es szint, azaz a hiteles forrás. Ellenpólusként, aki nem játszott felnőtt labdarúgóként legalább BLASZ I-es vagy Vármegye I-es szinten, illetve akinek Grassroots C liszensze van, vagy még az sem, nem beszél nyelveket, nincs ötéves edzői tapasztalata stb., az az 1-es szint, azaz a nem elfogadható forrás. Természetesen ez még sok mindennel változtatható és beállítható, de sokat segítené éppen a kezdő edzőknek, ha láthatnák, hogy milyen szinten vannak, illetve milyen szinten lévő informátortól vették fel az információt. A tanulni akaróval talán kisebb a probléma, mert ő ugye mindent fogyasztóként esetleg eleinte összezavarodhat, de az ismeretek bővülésével ez kicsiszolódhat. A nagyobb gondot az alacsony szintű információ kiadója okozhatja. Mert a tipikus Dunning–Kruger-effektusba esve olyanokat állíthat a saját szintjének ismerete nélkül, és ezzel olyan információt hozhat a labdarúgásba, ami vagy nincs megalapozva, vagy még ettől nagyobb zavart is okozhat. Pedig azt hinnénk, hogy most van a jó világ a sok-sok információ miatt, pedig talán most van az, hogy állítás és ezen állítás tagadása vagy megváltoztatása szinte kiismerhetetlen információs káoszt okozhat. Szinte már csak a legképzettebbek tudnak eligazodni az információk sűrűjében. Ráadásul a legnagyobb probléma nem a rossz információ adóját érinti, hanem a gyermekeket, játékosainkat, akik egy rossz elképzelés szerint lettek oktatva.

Egy ilyen eset részesei lehetünk a figyelemmegosztó képesség tényezőinek értelmezésénél. Sokszor hallani edzésen, az EMELD FEL A FEJED kifejezést, sőt olyat is hallani, hogy NE NÉZZ A LABDÁRA, hanem a környezetedből vedd fel az információt. Manapság külföldről behurcolt kifejezés is megjelent, amikor a SZKENNEL szóra gondolok. De ugye a magyar szakirodalom a FIGYELEMMEGOSZTÓ KÉPESSÉGRŐL beszél.

Mi a helyes és jó információ?

Összezavarhatom-e a játékosaimat rossz vagy ismeretlen kifejezésekkel?

Fejlődnek-e játékosaim, ha nem jó információt és edzést vezénylek nekik?

Érthetik-e, hogy miért nem fejlődnek a játékosok, ha félretájékoztatjuk őket?

Tudják-e korrigálni önmagukat a játékosok rossz információ esetén?

Ha rosszul értjük vagy nem értjük pontosan az oktatandó információt, anyagot, akkor tudok-e olyan gyakorlatot végrehajtatni, kitalálni, ami segíti a képességfejlesztést?

Megannyi kérdés.

Megannyi gondolat, hogy jók legyenek a labdarúgóink.

Ezért is érdemes egy kicsit a dolgok mélyére ásni és elfogadott informátorok munkáiba belenézni. Én magam már több mint 35 éve foglalkozom a döntésképeség vizsgálatával. Ami azt jelenti, hogy az 1980-as években a TF labdarúgó szakedzői szakán a tanulmányaim révén kezdtem bele ebbe a munkába. Majd az 1992-es szakdolgozati témám is ez volt, mi több, már ekkor leadtam egy 3 órás videóanyagot is ezen elképzeléseim gyakorlati megva-

lósításáról az edzéseimen, mely 1990-ben és 1991-ben készült. Bár szakedzőként többévi edzői tapasztalattal nem voltam kezdő, de az évek folyamán az NBI-es, ifíválogatott melletti és külföldi edzősködéseim, valamint az UEFA PRO licenccel képzés tapasztalata ezt tovább csiszolta, és 2018-ban könyv formában kiadásra is került. A könyvem címe: Döntésképeség és kreativitás fejlesztése a labdarúgásban. Ezzel a témával tudtommal a labdarúgás sportágon belül még nem foglalkozott senki ilyen alaposan. Viszont itt a figyelemmegosztó képesség a téma ebben a munkában. Azért nem ellentmondás, mert a döntésképeség fejlesztése több tényezőt foglal magában, így a figyelemmegosztó képességet is. Amit így már 1992-ben felismerve kidolgoztam a labdarúgásban, de ami fontosabb, hogy közel harminc év tapasztalata után adtam ki és fejtettem ki könyv formában is.

Tehát ez a munka itt a könyvből a figyelemmegosztó képesség fejlesztését emeli ki és mutatja be. Tehát egy kis időutazás, és emellett elemzéseim, vizsgálataim eredményeit és saját fejlődésemet is bemutatja ebben a témában. Az elemzés után igyekszem a már feltett kérdéseket is megválaszolni, a jelenlegi legjobb tudásom és elképzelésem szerint.

Tehát nézzünk bele a figyelemmegosztó képesség fejlesztésének feldolgozásába. Annyit még jeleznék, hogy a vékony betű az 1992-es szakdolgozatomból kiemelt részeket jelöli, míg a vastag betű a 2018-as kiadott könyvemben már az új tapasztalásokat, gondolatokat mutatja meg.

Tehát lássuk, mit jelent és hogyan lehetett értelmezni és edzésekben végrehajtani a figyelemmegosztó képesség fejlesztését.

Egy pár elhangzott idézet beillesztenék ide az 1991-es videóanyagomból.

„Az első feladatban kis területen minden játékos labdát vezetve hajt végre feladatokat, amelyeket meghatároztam nekik. Itt a játékosnak amellet, hogy a saját labdáját kell figyelnie, a társait és társainak a mozgását is szemmel kell tartania, tehát a figyelmet igencsak megosztja és rákényszeríti a játékost arra, hogy ezt hajtja végre”.

De másik elhangzott példát is tudok mutatni.

„Következő feladatcsoportnál párokban mindenképpen labda van és az első játékosnak a mozdulatait kell követnie a mögötte levő játékosnak. Itt is figyelnie kell saját labdáját és közben társa mozgását, aki előtte halad. Igen összetett ügyességet és figyelem megosztási képességet követel játékosunktól. Nem is mindig sikerül a játékosnak, de mindenesetre megpróbálja és folyamatosan kell figyelnie hol a labdáját, hol a társát.

Ezzel akár egy érdekes kérdést is feszegethetek. Még hozzá azt, hogy az elméletben ez még nem annyira lett kidolgozva, de a gyakorlatban még az elnevezését is meghatároztam, és gyakorlatot is végeztetek erre a képességfejlesztésére. Emellett jelzem többször is, hogy a figyelemmegosztó képesség fejlesztését milyen fontosnak tartom.”

Talán nem tudtam pontosan, mi miért van?

Ami egy kezdő edzőtől megbocsátható is lehetne, főleg, hogy nem igazán volt ennek irodalma. Így folytatnom kell a videó elemzését még egy idézettel.

„Ezek voltak a gyakorlati példáink. Az eddig mutatott döntésképeség fejlesztő módszerek: az első a labdaérzék fejlesztés, amely a figyelem megoszlásának, felszabadításának iskolázására, így a játék könnyebb olvasásának lehetőségére adnak példát, második fejezetben az ügyességi feladatokkal, a figyelem megoszlása és a koordináció fejlesztése segítségével a mozgásos helyzetek gyors, pontos, helyes ritmusú megoldását és mozgáskapcsolatok létrehozásának könnyítését lehet elérni. Harmadik fejezetben a megtévesztő mozdulatok alkalmazásával az ellenfél elbizonytalanítását lehet megvalósítani. Ezek a feladatok az egyéni döntésképeség fejlesztését segítik elő, de a játékosok csapatban helyezkednek el, ezért az egyéni fejlesztés mellett az együttes lehetősége is szükséges, mivel teljesítmény így valósulhat meg.”

A kérdés az volt, tudtam-e, hogy van-e figyelemmegosztó képesség, és ha igen, akkor tudatosan használtam-e. Ebből a videóanyagomból szerintem egyértelműen kiderül, hogy tudtam és értettem, mi több, a gyakorlatban is használtam ilyen feladatokat. Talán mivel szoros egység a döntési mechanizmusban minden egyes elemzett tag, erre nem fordítottam mégsem elég figyelmet, hogy írásban levezessem. Talán inkább csak egy hozzátartozó elemének tekintettem. De az is valós lehet, hogy a dolgozatom akkora energiákat emésztett fel annak idején, hogy már csak a videóanyagomba szóban fért bele.

De volt-e, van-e ilyen képesség?

Először a figyelemről idéznék néhány gondolatot, ami esetleg akár eljuttathat minket a figyelemmegosztás definíciójáig is.

A figyelem

„FIGYELEM: alapja a tájékozódó vagy orientációs reakció. Lényege: érzékszerveinket beállítjuk az ingerforrás felé”.⁴

Fontos gondolatok ezek, amelyek rámutatnak, hogy a figyelem az érzékszerveink által beállítódik az inger felé. Tehát az oktatásunkban is erre kell alapoznunk. Tudnunk kell azt, hogy rá kell irányítani a figyelmet arra, amit szeretnénk, hogy bejusson az agyba. Ezért erre gondolnunk kell, hogy olyan gyakorlatokat végezzünk, végeztessünk, amelyekkel az ingerforrások felé kell fordulnunk. Itt az a nagyon elgondolkodtató, hogy a labda lent van nagy százalékban az ügytelenebb végtagnál, azaz a lábánál. Ami így folyamatos figyelmet igényel, mert nem tudjuk ugye lábbal megfogni és a figyelmünket ezáltal másra irányítani, mint például a kézben fogott labda esetében. Ott a fogást követően kevésbé kell figyelmünket a labdára irányítani, és ezzel sokkal inkább tud az agy más információk felé fordulni. Ezzel pedig több információt képes befogadni és feldolgozni, ami által gyorsabban tud dönteni. De a labdarúgásban a láb és a labda kapcsolatát folyamatos kontroll alatt kell tartani, így jóval kevesebb környezeti ingert tud fogadni a játékos. Azzal pedig kevesebb információhoz is jut, ami így nehezíti döntését.

Erre volt hivatott megoldásként szolgálni a labdaérezék fejlesztése. Emellett a koordinációs képesség is segíti ezt megfelelő szintje esetén, amit még részletezhetnénk tovább. Egy biztos, kell ezen képességek magas szintje, de ezenkívül még sok másé is. Viszont az biztos, hogy a játékost kell tanítani arra is, hogy a figyelmét tudja és képes legyen orientálni, illetve váltogatni, és hogy az információk a különböző csatornákon az agyba is bejussanak, azaz „ne csak nézzen, hanem lásson” is. Mert ez esetben a labda és a láb kapcsolatát pillanatnyi kontroll alá tudja helyezni, aztán a következő pillanatban felnézve más irányba tudja figyelmét orientálni. Ezt is tanítani kell, és erre is kell megoldást találni. Ez a gyakorlatban kell hogy megvalósuljon, ami így fejleszti a játékost.

De lássuk tovább, hogy a figyelemmel kapcsolatban, milyen információkhoz juthatunk még.

„Figyelem rendeltetése: az ingerek sokaságából egyet kiemeljen. Először minden ingerre odafigyelünk, de az életünk fenntartásából fontosakat emeli ki a figyelem”.⁴

Emellett a figyelem oktatásában a fontossági sorrend is szükséges, mint az idézet is utal rá. Mi az, amit ki kell hogy emeljünk a rengeteg információból. Mert az elhanyagolhatóak nem terelhetik el a figyelmünket a pályán, az indifferensek pedig különösen nem. Ezek oktatására különösen alkalmasak a kisjátékok, ahol kis területen kell meghoznia a döntést a játékosnak, és ezek pedig emlékképekként, emléknyomként, engramokként elraktározódnak, egyre könnyebben tudja a hasonló szituációkban meghozni a már megtapasztalt jó döntéshez a hasonlót, mert ugyanolyan nem igazán van a labdarúgásban.

De ha a figyelmet vizsgáljuk tovább, még találni mást is róla. Talán nem lett annyira hangsúlyozva, hogy a figyelem több csatornán is megérintheti a döntésmechanizmus bemeneti részét. Elsősorban sokan csak a szemre és látásra gondolnának. De a fülről és hallásról, valamint a tapintásról, szaglásról, ízérzékelési receptorokról is beszélni kell,

vagy legalábbis megemlíteni ezeket. Ami a labdarúgásban azért sűrűbben előforduló, az a telereceptorok igénybevétele, gondolok itt a látásra és hallásra. De az interoceptorok is fontosak, mint a például az egyensúlyozás, az ínorsó, izomorsó révén szerzett információk. Ezeket mind lehetne részletezni és a tulajdonságaikkal, fejleszthetőségeikkel foglalkozni, mert így azok is hatással lennének a döntésképessegre. Ha csak a szemről beszélnék egy kicsit, már ott is látszik, milyen szerteágazó lehetőség nyílik meg előttünk. Gondolok itt arra, hogy figyelni kell mindkét szem „edzésére”, közeli és távoli területek láthatóságának lehetőségeire, a szem fókuszálására és periférikus látási képességére. Ezeket mind lehet edzeni, amivel végül is az agyra hathatunk, onnan pedig a döntésképessegre. De ha nem baj, ezeket nem részletezném tovább, inkább csak érinteni akartam. Talán azt fontos lehet még megemlíteni, hogy a szem vagy más receptor edzését is a labdarúgójátékokban, gyakorlatokban el lehet és szerintem ott is kell elvégezni, és nem valami speciális, izolált körülményeket jelentő feladatban vagy laboratóriumi körülmények között. De erről még lesz szó a későbbiekben.

Egy biztos, mégpedig, hogy az agyba bejövő információknak a fontossága megkerülhetetlen és fejlesztendő tényező. Amit már felismertünk és láttunk más képesség, készség fejlesztésénél is. De mivel ezek szoros egységeket képeznek, ezért itt is szóba lehet hozni.

„Idegrendszeri alapja: negatív indukció. Az agykéreg egy pontja ingerületbe jön, ingerületi állapotba jön, ez gátlóan hat a szomszédos agykéregi pontok ingerületi állapotára. Olyan helyzet áll elő: szomszédos agykéregi régiók között megnő az intenzitásbeli különbség”.⁴

Már a koordinációnál és a fizikai képességeknél is szóba került ez a tényező és hivatkozás. Tehát a koordinációs és más képesség, valamint a figyelem is szoros kapcsolatban van. Talán éppen azért is tettem ide ezt az ismert idézetet ismét, mert így is felfedezhető a szoros és egymásra ható, egymást kiegészítő kapcsolatuk. Ez pedig az oktatásban való szétválaszthatatlanságukra is utal.

De így látnunk kell azt is, hogy a negatív indukció egy sok mindenre kiható tényező. Ezen a negatív indukció révén tud igazándiból koncentrálni a figyelmünk. Ha belegondolunk, elég összetett művelet, hogy hogyan irányítjuk a figyelmünket, mert ki kell választani a megfelelő ingert és erre fókuszálni. De erre jön még egy újabb meghatározás, egy újabb követelmény, mégpedig a figyelemmegosztás.

„Figyelem megosztása: az ember általában tud több dolgot csinálni, megosztja a figyelmét, de csak egymás után.

-vagy az egyik feladat automatikussá válik – két cselekvés egy egészszé forr össze”.⁴

A fenti sorokat olvasva látszik, hogy van ilyen képesség, amiről már negyed százada is beszéltem. De itt sem ez az újdonság, hanem inkább az, hogy akkor még a labdarúgásban ennek talán még senki vagy legalábbis nagyon kevesen tulajdonítottak jelentőséget. Amit kiemelnék az idézetből, az az, hogy a figyelem egymás után képes a feladatát

ellátni. Amiről már beszélve korábban, továbbra is azt erősíti meg, hogy a figyelmünket váltogatni kell, ami által képesek vagyunk egymás után több dolgot is felismerni, ezáltal pedig majd dönteni.

Azaz az agyban képként jelenik meg az információ, amely még ha egymást követő képsorokat is jelent, az agy képes ezt rendezni, szelektálni és tudatunkban úgy feldolgozni, mintha egyszerre látnánk az összes megjeleníthető részt. Holott, mint a definíció is mutatja, az ember „megosztja a figyelmét, de csak egymás után”.⁴ Tehát váltogatni is meg kell tanítani a figyelmünket és minden ehhez kapcsolódó érzékszervi és mozgásszervi egységet. Tehát még egyszer meg kell említenünk, mert nyomatékosan arra hívja fel a figyelmünket, hogy erre is edzeni kell a játékosainkat. A figyelem irányultságára, fókuszálására, mint ahogy a figyelem váltogatására is fejlesztő hatással kell lenni. Talán egy idézettel még inkább felhívhatnám erre a figyelmet, és fontosságát hangsúlyozhatnám.

„Ezt fejezi ki a tekintet-irányváltás ideje, amely annak is függvénye, hogy mekkora szemmozgásra van szükség. A járművezető szeme egy átlagos közlekedési szituációban sem egy fixpont felé tekint, hanem a szem ide-oda jár. Ez a környezetből vett minta a gépkocsi sebességével együtt változik és magasabb sebességgel haladva beszűkül. A vezető tekintete nem szélsőértékek között ugrál, jelentősebb tekintet-irányváltás csak egy erősebb inger hatására fordul elő. A tekintet-irányváltás egyszerű ideje, amikor a vezető szeme »gyanútlanul« ide-oda jár kb. 0.2÷0.4 sec-os időnként követi egymást. Ez az idő megnövekedhet egy olyan közlekedési szituációban, ahol a korábbi tekintetirány jelentősebb megváltoztatására van szükség.”⁸

Talán nem is gondoltunk volna arra, hogy az is időt vesz igénybe, míg a tekintet-irányváltás bekövetkezik. Pedig ez jól látszik ebből az idézetből. Mondhatnánk, a gépjárművezetés nem biztos, hogy adekvát ide. Ez még lehet is igaz, de mivel ember vezeti a gépjárművet, és a labdarúgásnál is ő játszik, így ez elvethető érv. Sőt, a labdarúgónak le kell nézni a labdára és felemelni fejét, hogy még utána körbe is nézhessen. Talán még több időről is beszélhetnénk. De nézzünk még egy idézetet, ami lehet, hogy megerősíti ezt.

„Ez a belülré vetett pillantás akár a sebességmérő leolvasása, akár pl. a rádióállomás frekvenciáját kijelzőre is eshet, de a rádió beállítása még több egymást követő odatekintést is igényelhet. (Pl. a sebességmérő leolvasása a kísérletek során 0.78 sec középértékkel és 0.62÷1.66 sec-os szélső értékekkel bíró mérési eredményeket adott.)”⁸

Talán ez még jobban rávilágít, hogy komoly idővel kell számolnunk, már csak akkor is, ha a szemmozgásunkkal egyik irányból a másikba kell figyelnünk. Nagyon sok mindenre megtaníthat ez minket és így a játékosainkat. Először is a labdát kell nézni meghatározott esetekben, mert időt fogok veszíteni, amíg a szememmel „elkapom” azt. Akkor még a reakcióidőt is hozzá kell tennem, így pedig már elég jelentős esélyt teremtek az ellenfelemnek. Mert lesz ideje és ezáltal tere a végrehajtásra.

Erre jó példa, ha mondjuk a szabadrúgást védő kapusunk nem a labdát nézi, akkor értékes időt veszít. Mert amíg a tekintet-irányváltás ideje a szemében beáll addig jelentős idő telik el, közben pedig a labda nem is kis sebességgel halad a kapu felé. De ennek van másik oldala is, amivel erre mi rá is játszhatunk. Például szabadrúgáshoz jutva a sorfal mellé beállnak a játékosaink, és az ellenfél kapusa így nem látva a labdát, mint látjuk, a tekintet-irányváltás idejével megnövekedett reakcióidővel tud csak reagálni. Így viszont nekünk nő meg az esélyünk, mert „lassítottunk” a kapuson.

Látszik, hogy nagyon sok apró dolog kell az oktatásunkhoz és gyakorlati kivitelezésünkhöz is, hogy eredményesek lehessenek a játékosaink. A figyelemmegosztó képesség fejlesztésének igényét talán már látjuk. Mert az egyszerű matematikai elmélet is mutatja, hogy fontos időt vehet el tőlünk, ha nem figyelünk, vagy nem fejlesztjük ezen képességünket. A képzése révén fontos időket nyerhetünk magunknak, pontosabban a játékosainknak. Talán tudtam érzékelteni fontosságát és így a döntésképeségre való hatását.

Így felmerül a kérdés: mire is eddzünk akkor pontosan, és milyen gyakorlatok legyenek ezek?

Például olyan gyakorlatokat kell végeztetnünk, ahol a játékosok figyelme megoszlik a labda és a környezete között. Végül is a labdarúgáson belül majd’ minden feladatban nyílik erre lehetőség, mert a labda és az ellenfél közti figyelem megosztása be kell hogy következzen, ha labdás edzést hajtunk végre. Ez is mutatja, hogy mennyire globálisan kell edzeni a játékosainkat, és nem egy-egy képességet, készséget külön-külön fejleszteni. Mert ingerhatást és fejlődést ez biztosíthat igazán. De arra is felhívja a figyelmet, hogy lehetőleg labdával hajtsuk végre az edzéseinket, mert ekkor következhet be az a valóság közeli oktatási forma, amely a mérkőzésen várható eseményt szimulál. Erre sok megoldás létezik, és ha visszagondol valaki, akkor én is sok mindent mutattam már. De fontos, hogy még specifikusabban is ingert keltsünk. Főleg azzal, hogy kis területen sok játékos magas intenzitású mozgásával labdavezetést hajt végre például. Sőt, ha ezt versenyjellegűvé teszem, még inkább ingerkeltővé alakítom. Ezt egy példával úgy mutatnám meg, hogy vonalfogót játszatok labdarúgóinkkal, ahol a játékos labdavezetése a vonalon történik, de menekülnie és elkerülnie is kell a fogót és társait. Ezzel pedig a figyelme a labdára le és a környezetére föl és oldalt kell hogy váltogasson. Ha még fekvőtámaszt is kap a fogó, aki „beragad” a játék végére, akkor a motivációja és sebessége is meglesz a csapatnak, hogy mindent megtegyen a legjobb feladat-végrehajtásért, vagyis elkerülje, hogy fogóvá váljon. Így már el is értem, hogy a játékos a leggyorsabban igyekezzen a figyelmét le, föl és oldalra váltogatni.

Ezzel az egyszerű gyakorlattal és feladatmegkötésekkel, valamint kényszerítő körülményekkel játékosunk figyelemmegosztása fejlődhet. Természetesen még nagyon sok ilyen és hasonló gyakorlat van. De ami itt még megemlítendő, hogy az ilyen feladattal a játékos fejmozgása és szemmozgása – úgymint fókuszálása stb. – is fejlesztésre kerül. Tehát itt

nemcsak az agyi tevékenység átváltása zajlik, hanem a hozzákapcsolódó izommozgások és agyi gátló tevékenységei is igénybe vannak véve többek között.

Tehát egy összetett fejlesztést hajthatunk végre.

Természetesen rá kell kényszeríteni a játékost, hogy minden más érzékszervével is „dolgozzon”. Értem ezen azt, hogy például a kezével megérintve vegyen fel információkat, vagy mondjuk úgy, hogy „lásson” vele. Ezzel is érzékelve és észlelve, hogy mi történik körülötte. De hangokból és minden másból is fontos, hogy tudjon ismeretet felvenni. Ezáltal pedig tudja, hogy milyen megoldást kell választania. Természetesen ezt még részletezhetnénk.

De a lényeg, hogy annak a játékosnak, aki így nevelődik, megkönnyítjük a dolgát a labdarúgópályán. De az is látszik, hogy mennyi már felsorolt képesség szükségeltetik ennek fejlesztéséhez, és ezen képességek milyen szoros kapcsolatban állnak egymással, és mennyire összetartozóak, mondhatni szétválaszthatatlanok.

De az is olvasható az idézetben, hogy a figyelemmegosztás bekövetkezhet egymás után, vagy akkor, ha „az egyik feladat automatikussá válik”.⁴ Mert ha automatizmussá válik valamelyik mozgás, akkor a figyelmünk részben felszabadul, és szinte reflexmozgássá válva nem kell a tudati szinteket terhelni vele. Ez viszont nagyon fontos elgondolás. Bizonyos tényezőket automatizmussá kell fejlesztenünk, hogy a döntésképeséget mint a labdarúgó legfontosabb tényezőjét ne terheljük más, figyelmét lekötő dologgal, mert így tudja megadni és végrehajtani a döntésmechanizmusa által a legjobb, legadekvátabb választ. Tehát az automatizmus is segíthet a létrejövő fiziológiai, biokémiai változásai révén, hogy jobb lehetőség teremtsődjön a döntésre – mint ahogy a labdaérzéknél vagy az engramok képzésénél beszéltünk erről. De mondhatnám a tökéletes technikai tudás meglétét is, amely így segíti az információ bejutását, mert nem köti le a figyelmet annyira, mint annál, akinek ez nincs meg. Ezen gondolat pedig így egyértelműsíti a technikai képzés fontosságát. De ha kicsit előrefutunk, akkor az együttes döntésképeségnél a csapattaktikai figurák, jelek, elmozgások stb. is a beidegzésük révén segítik az információ felvételét, de erről egy másik környezetben lesz több információ azok számára, akiket ez a téma jobban érdekel.

De még ezeken kívül is sok kérdést feltehetnénk, közülük azt is, hogy a kiváló figyelemmegosztó képességgel rendelkező játékosokat hogyan lehet felismerni.

Erre a válasz talán az lehetne, hogy a játékosokat, a jó játékosokat megfigyelve sokszor tapasztalhatjuk, hogy a fejüket, tekintetüket felemelik vagy körbejárattják, hogy pontos képet kapjanak a környezetük lehetőségeiről. Sőt, talán egy vizsgálatot is megérne az, hogy a kiemelkedő és nem kiemelkedő játékosok esetében megszámlalnánk, játék közben hányszor emelik fel a fejüket és járattják körbe a tekintetüket. Az így kapott adatok alapján is rangsorolhatnánk a labdarúgókat. Más módon még esetleg a fej vagy a szem mozgásszámával lehetne összehasonlítani a játékosonként kapott értékeket. De olyan vizsgálat is lehetne, hogy effektíve mennyi az az összidő, amíg figyelmük a környezetüket pásztázza, vagy

arányában mennyi a labda és a környezet közti figyelemmegoszlás a vizsgált játékosoknál. Természetesen próbálkoztam ennek a behatárolásával, de ez egy óriási munkát jelentő tevékenység, amire azt kell mondanom, eddig nem volt még annyi időm, hogy hiteles következtetést vonhatnék le.

Igaz, mondhatná valaki, erre nincs is szükség.

Én ellentmondanék! Mert ha ez a vizsgálat komoly és meghatározó, mérhető eredményt, így egy behatárolható számot vagy arányszámot hozna, akkor az a kiválasztásban mind a fiataloknál, mind az új igazolásoknál segítséget jelenthetne. De most nem ebbe az irányba szeretném vezetni az olvasó gondolatait.

Mert van még egy gondolat a fenti a hivatkozásban, mely ide kívánczok, mégpedig az, hogy a „két cselekvés egy egésszé forr össze”.⁴ Ezt akár lefordíthatjuk úgy is, hogy a megtévesztő mozdulatok és a technikai elem beidegzése is jobb lehetőséget biztosít a döntéseinkhez, mert ha minden technikai elem elé automatikusan megtévesztést illesztünk, akkor az az egysége révén nem okoz gondot és külön figyelmi lekötöttséget, hanem egységes egészként jelenik meg. Viszont a már jellemzett előnye miatt jó lehetőséget biztosít az ellenfél elleni küzdelemben a tér- és időnyeréshez.

Sőt, itt egy másik gondolat is megerősödhet a figyelemmegosztó képesség elemzése révén. Mégpedig, hogy az ellenfelünkben éppen azt váltjuk ki a megtévesztő mozdulatunkkal, hogy nem a valós dologra fókuszál, egy elterelő alternatívát kap azzal, hogy például egy lövőcselt mutatunk a levétel előtt. Mert nem tudja, hogy levesszük-e vagy sem. Legalábbis nem tudja, miért következik be egy sima szituációban a lövőcsel. Ez így megosztja a figyelmét, amit mi éppen el akarunk érni nála, hogy ezáltal döntésképtelenebb helyzetbe kerüljön.

Viszont az is egy érdekes eszmefuttatás, hogy ha én a csapatomtól folyamatosan kérem a megtévesztő mozdulatok használatát, akkor azzal hatni fogok a játékos saját döntésképeség-fejlesztésére. Sőt, a társáéra is, mert folyamatosan fókuszálnia, differenciálnia, a figyelmét váltogatnia kell, aminek folyamatos ingerei révén fejlődik a szükséges képességük.

De ha még nem győztem volna meg mindenkit, hadd tegyek ide még egy idézetet a régi időből, amivel azt szeretném bizonyítani, hogy akkoriban is ki lehetett olvasni és összerakni mozaikjaiból elméleteket.

„A figyelmünk sajátosságából fakad az a tény, mivel az ember tulajdonképpen egy korlátozott kapacitású egycsatornás rendszer. Igazán, teljes odafordulással egyszerre csak egyféle dologra tudunk odafigyelni. Csupán figyelmünk sokszor másodpercek törtrésze alatti gyors tárgyváltásaival érzük el azt az összbenyomást...”³

Ezzel talán le is lehetne zárni ennek a bizonyítását, hogy a figyelemmegosztás és döntésképeség kapcsolata nagyon szoros, mint ahogy más már felsorolt képességgel való

kapcsolata is. De azt is ki lehet, illetve ki kell következtetnünk, hogy a figyelemmegosztásra is edzeni kell. De még egy videót is mutatnék, amivel talán életszerűbbé lehet tenni ezt az elméletet. Amihez viszont feladatot is adnék az olvasónak, aki itt, e könyv segítségével videókat is meg tud tekinteni. Mégpedig most az a dolguk, hogy megfigyeljenek – de nagyon pontosan – egy cselekvéssort, de tényleg pontosan, mert csak akkor van értelme ennek a feladatnak. A megfigyelés az, ahol két csoport labdaátadást végez. Kérem még egyszer, hogy odakoncentrálva nézzék, és számolják meg pontosan, hány átadást végeztek a fehér ingben lévők. Nagyon odafigyelve tegyék, mert így lehet majd jelentősége ennek a feladatnak.



Ezt én is elvégeztem, és hajszálpontosan megszámláltam az átadásokat. Nem is hibáztam. Természetesen nem, mert nem engedtem, hogy a másik csoport labdája, mozgása és átadásai megzavarjanak.

Aztán aki levetítette nekem, kérdezte, láttam-e valamilyen idegen dolgot a felvétel közben. Mondtam, hogy nem. Aztán azt kérdezte, volt-e ott valamilyen idegen élőlény. A válaszom természetesen nem volt. Azt mondta, most csak a filmet nézsem, nem kell számolni semmit. Ezért most én is ugyanezt kérem az olvasótól, hogy ezen elv alapján nézze meg ismételten a videóbejátszást.



Azt tudom elmondani, amit én tapasztaltam, és remélem önök is ezt élték meg. Mert nekem, aki foglalkoztam ezzel a témával, mégis óriási meglepetésben volt részem. A filmben ugyanis majdnem az elejétől, egy gorillának öltözött ember volt egészen jól láthatóan a két labdázó csoport között. Én ezt észre sem vettem az előző feladatomban. Jót neveltünk, és én már tudtam, hogy a könyvemben ennek bent kell lennie.

Mert ez bizonyítja be azt, hogy egycsatornás rendszer vagyunk. Azaz ha a figyelmünkkel valamire nagyon odakoncentrálunk, és nem váltogatjuk, nem osztjuk meg azt, akkor más információra nem vált át az agyunk. Hiszem, hogy ezzel meg tudtam győzni az olvasót. Még egy idézet segíthet a teendőink megerősítésében.

„A figyelem az embernek fejleszthető, és fejlesztendő tevékenysége”.³

Tehát oktatni, fejleszteni és váltogatni kell a figyelmet a játékosainknál, mert csak így tudnak megfelelő mennyiségű és minőségű információt felvenni. Ami által viszont megfelelő döntést tudnak hozni a mozgásképeik előhívása révén a feladat-végrehajtásban. Ez pedig nagyon jó hír, mert csak élni kell ezzel az oktatási lehetőséggel.

Örülök, hogy erre sikerült annak idején „ráakadni” és így gondolkodva csapataimnál olyan gyakorlatokat „kiötlöni”, amelyek az erre irányuló fejlesztést megvalósítják.

Érdekes, hogy ezt is igazolta az élet, mert egyre többen beszélnek már ennek a képességnek a labdarúgásban való meglétéről és fejlesztésének fontosságáról. Mi több, már például speciális labdát is készítettek ehhez és fejlesztéséhez. De láttam olyan eszközt is, ami erre való mérést és még fejlesztést is igyekszik megoldani.



De ha a „Footbonautra” gondolunk, akkor is látjuk, hogy keresik a megoldást, a fejlesztési lehetőséget. Mert van olyan hely a világon, ahol ennek a képességnek a vizsgálódására eurómilliárdokat érő gépet készítettek, gondolok itt a Hoffenheimben lévő „Footbonaut” nevű gépre. De beszélgetve az ottani edzőkkel, kutató tudósokkal, azt éreztem, hogy még a tapogatózás fázisában vannak.



Mert például ez a gép az általam látott ismeretanyagban inkább a figyelemmegosztó képességet edzi, mint hogy a döntésképeségre hatna dominánsan. Emellett a pontos következtetések sem kristályosodtak még ki, ahogy láttam. Remélem, ez nem úgy jön le, hogy én tudom, és mosolyogva figyelem a próbálkozásokat. Aki ismer, az tudja, hogy ezt én nem állítanám, még ha így lenne is. Ennek az elektrotechnikai megoldásoknak más és más megjelenését is lehet látni a mai labdarúgás oktatásában, így már színváltó pólók is megjelentek a mai futballban. Ami, megint azt kell hogy mondjam, nem baj, és a legkevésbé sem vagyok a fejlődés ellen. De előbb talán érdemes lenne elolvasni, megérteni, átlátni a tudományos háttérét mindennek, mint hirtelen ismét ráülni egy divathullámra. Mert talán már érződik, hogy nem mindig jöttünk ki ebből jól. Egy példát mondanék ezzel kapcsolatban. Egy fiatalember edzését láttam nemrégiben. Mindenhol csillogott-villogott minden, és a fiatal kolléga még bójákat is emelgetve jelezte is a játékosoknak, hogy újabb

és újabb feladatot, kaput jelölt ki nekik. Ment is az edzés ezen elképzelés szerint. Aztán hallottam, hogy amikor a bóját felemelte, elhangzott a szín neve is. Ezt pedig a játékosok tovább ismételték, piros, aztán sárga stb.

Megkérdeztem utána a kollégát, tudja-e, hogy mit akart fejleszteni.

A játékos figyelmét, vágta rá.

Mi a figyelem fontos tulajdonsága? – kérdeztem.

Erre nem jött válasz.

Mit szeretett volna elérni mégis? – kérdeztem.

Azt, hogy emeljék fel a fejüket.

Aztán kérdeztem arról, hogy ha felemeli a bóját, és mondogatják a színét, akkor fel kell-e emelni a tekintetét a játékosoknak.

Kiderült gyorsan, hogy nem, mert ugye csak hallania kell a hangokat, és már tudja is a feladatot.

Aztán kérdeztem, hogyan találta ki ezt a gyakorlatot.

A válasz az volt, látta egy külföldi nagy klub edzésén.

Talán ide szerettem volna eljutni. Mert azzal, hogy másolgatunk innen-onnan, vagy kiemelünk tényezőket, azzal nem biztos, hogy pontosan azt is fejlesztjük, amit szeretnénk, sőt még lehet, hogy rosszabb lesz a helyzet, mint volt. Ezek a másolások, copyk nem biztos, hogy jól tesznek a labdarúgásunknak. Szerencsés lenne kicsit utánajárni és értelmezni, mi miért van. Tudom, a rohanó világunkban nem olyan egyszerű, hogy leüljünk, elolvassunk könyveket. De azt sem szabad elfelejteni, hogy a jövő generációja van a kezünkben, akikért felelősséggel tartozunk. A játékosunk azt fogja csinálni, amire mi tanítjuk őt. Ezért a felkészültség elengedhetetlen.

Másolósdival nem jutunk előbbre – szerintem.

Az elektronika is egy kicsit ezt sugallja nekem, hogy megismerem, mit, hol kell bekapcsolni, kikapcsolni, és a többi majd a gép dolga. Ő (a gép) fel fogja nevelni a játékosokat. Én ebben nem akarok hinni, én azt hiszem, hogy az embereket csak emberi kapcsolatokban lehet megfelelően nevelni, képezni. Ez alól a labdarúgást sem tartom kivételnek.

Valahogy úgy érzem, minden elindult a gépies világ felé. El kell ismerni, én is használlok már mindenféle kütyüket, és látom is hasznukat. Talán ezzel a könyvvel tudom is ezt bizonyítani, mert én készítettem szinte mindent, az írott anyagoktól és elméleti részeitől a videófelveteleken keresztül a vágásig, még a QR-kód-generálást is beleértve. De még nem vezetik az életemet ezek az eszközök. Nem hiszem, hogy nem lehet nélkülük élni, és azt sem, hogy az emberi agy és kreativitás pótolható lenne velük.

Ez olyan gondolat, amit nehéz kifejtteni. Talán úgy tenném meg, hogy a zenét, mint minden ember, én is szeretem. Szívesen hallgatok akármilyet. De nekem az emberi énekhang az igazi és élményt okozó hang, ami elvarázsol, vagy az a valódi gitárjáték, ami ott

születik meg az emberi kéz által, és az szerintem összehasonlíthatatlan bármilyen, gép által létrehozott hanggal. Így talán arra utalnék, hogy az embereknek kell nevelő hatást tenni a gyerekeinkre. Ne legyen a gép az első, mert nem biztos, hogy az jön ki belőle, amit szeretnénk. Talán utalnék itt a tévé, a videók, az internet stb. hatásaira is, ami mint tudjuk, komoly hatással volt gyerekeinkre, és nem biztos, hogy csak jót mondhatunk ezekről a hatásokról. De hogy mit hoz a jövő, nem tudhatjuk. Mert lehet, hogy száz év múlva lesz olyan bajnokság, ahol a gépek által nevelt játékosok játszanak, és lesz egy hagyományos pontvadászat is. Természetesen ez esetben, ha jobbak lesznek a gépek által nevelt játékosok és mérkőzéseik, akkor elnézést kérek.

De emellett egy másik dolog is elgondolkodtat engem még ezzel kapcsolatban, és nem titok, ezért félttem ezt a szép játékot. Mert ez mindig is a szegények sportja volt. De ha bebizonyítják, vagy addig bizonygatják, míg elhisszük, hogy ilyen csillagászati összegeket felemésztő gépek kellenek a fejlesztéshez, akkor nagy a baj. Értem ezen azt, hogy ott történhet meg a fejlesztés, ahol pénz van, ezáltal pedig csak a „kiválasztottaké”, vagy aki tud rá áldozni, azé lesz ez a csodálatos sportág.

De mint már utaltam rá, és itt újra megemlíteném ezzel kapcsolatban, hogy a labdarúgás nagyon összetett és globális játék. Így az oktatásában is ez lehet vagy kell hogy legyen az irányvonal. A gépek pedig nagy általánosságában csak egy-egy izolált képességet tudnak fejleszteni. Ez pedig egy újabb izoláció felé vezetné a sportágat. Talán ezt is érdemes figyelembe venni.




De ha kicsit máshogy akarjuk látni ezt, akkor felfedezhetünk talán egy üzleti elgondolást is ebben. Mégpedig, hogy a jó és ügyes gyerekek oda áramolnak, illetve a szüleik oda fogják áramoltatni őket, ahol azt látják vagy hiszik, hogy a hiper-szuper gépek révén a legtöbbet fejlődnek majd. Természetesen, ha a legügyesebbek mennek oda, akkor várható sikereik révén úgy is fog kinézni, hogy ők léptek előre leginkább. Ezzel pedig újabb odaáramlást gerjeszhetnek, és így felfelé áramló spirált hoznak lépre. Aztán lehet, hogy nem is történik ott semmi különös, csak a legjobbakkal a legjobbak lesznek. Az a lényeg, hogy így ezzel az iránnyal a szegény emberek és a szegény klubok kikerülhetnek a labdarúgásból. Nem titok, hogy én ezt már súlyos hibának érezném. Ezért és ezen érvek révén én a drága gépek és eszközök jelenlétét átgondolandónak találom.

Ami viszont fontosabb, hogy azt hiszem, mindenféle ingerkeltő és fejlesztő edzést meg lehet csinálni a legegyszerűbb megoldásokkal is. Talán az én megoldásaim is ezt sugallják. Mert én ezt valóságos körülmények között végeztem, és mégis láttam a fejlődést. Nem kellett hozzá más, csak megkülönböztető trikók, labdák, bóják ilyen-olyan színben, a sípom, a kezem és az azon lévő ujjaim, melyekkel akár számokat is lehet mutatni. Emellett kellett a játékosok agya, játéktudása és akarata. Szerintem ezekkel csodát lehet tenni. Remélem, a labdarúgásféltelem nem igazolódik be, és hiszem, hogy alternatívát is adtam ezzel a

munkámmal, a Sisa-technique (megtévesztéses technika) vagy a Sisa-agyaló (kisjátékok egy területen több csapattal) révén, ráadásul olcsón.

Ezen ismeretek alapján a gyakorlatok hogyan álltak össze?

Először is azt kell elfogadtatni, hogy sok már felsorolt gyakorlat ide is tökéletesen beilleszkedik, mint már említettem a szoros kapcsolatuk miatt, tehát ha valaki valamelyik gyakorlatnak a megismétlését látja, az nem véletlen. Mert ebből is látszik, hogy több gyakorlat több képességre is hatással van és lehet a döntésképeség-fejlesztő gyakorlatoknál. De olyan is van, amely inkább csak itt jellemző.

FIGYELEMMEGOSZTÓ KÉPESÉGET FEJLESZTŐ GYAKORLATOK	
1.1 Fogók	
1.2 Követéssel feladatok	
1.3 Rögbilabdával labdarúgás	
1.4 Kettő vagy több labda a labdás gyakorlatokban, játékokban	
1.5 Több kapu a játékokban	
1.6 Kisjátékok, döntésjátékok	
1.7 Egy területen több csapat döntésjátéka	
1.8 Megkülönböztető színek le-föl vétele	

1.9 Színek váltogatása, kétszer ugyanazzal színnel játék, aztán más színnel kell játszania	
1.10 Megkülönböztető színek nélküli többcsapatos, többkapus, többlabdás játék	
1.11 Kézjellel mutogatás és ennek követése	
1.12 Passzolás több labdával egyszerre, névre passzolás	
1.13 Névre végrehajtott passzolás játékban	
1.14 Színekkel játék, ellentétes színek passzolás	
1.15 Forgások, váltások, más taktikai elemek beillesztése jelekre	
1.16 Jelek használata	
1.17 Kétlabdás gyakorlat, lent és fönt figyelni	
1.18 Kézvel és lábbal feladat egyszerre, megadott jelre	

<p>1.19 Kézzel és lábbal játék egy területen négy csapattal</p>	
<p>1.20 Érintésszám-megkötések, pl. 2+1 érintés</p>	
<p>1.21 Összetett gyakorlatok, feladatok variálása (szín, kapu, labda, érintésszám, másik kapu, másik csapat, szerkezet, technikai megkötés, taktikai megkötés, matematikai feladat stb.)</p>	
<p>1.22 Edzői ráhatással bójákra, kapura mutató feladatok vagy színre, sípra, kartartásra, más jelre feladat-végrehajtás</p>	
<p>1.23 Senseball labdaérzék-fejlesztés, ahol a bója színét kell felismerni vagy megfelelő feladatot végrehajtani</p>	
<p>1.24 Senseball labdaérzék-fejlesztés, ahol kézzel mutatott matematikai feladatot kell végrehajtani</p>	
<p>1.25 Kapura rúgó játékosnak kézzel mutatott gyakorlat, hogy hová kell rúgni a labdát</p>	
<p>A RÉGMÚLTBÓL A VÉLEMÉNYEM A FIGYELEMMEGOSZTÁSRÓL</p>	
	

Természetesen ezen felsorolások nem tartalmazzák az összes gyakorlatot, inkább én is csak iránymutatás jelleggel igyekeztem összeállítani belőlük egy válogatást, és mint jeleztem, ezen gyakorlatok közül sok komplex jellegű is van. Amivel arra szeretnék utalni, hogy például a figyelemmegosztáson kívül más képességet is fejleszhetnek. Ez viszont a gyakorlati szempontból könnyebbséget is jelent, mert ha minden képességet külön-külön lehetne csak fejleszteni, az igencsak időigényes edzés kellene hogy legyen. Talán ez is a szerencsénk a labdarúgással, hogy a globalitása miatt bizonyos gyakorlatok fedésbe is kerülhetnek a képességfejlesztésnél, egy-egy gyakorlat több mindenre is hatással lehet.

Emiatt ide is beilleszthetők azon feladatok, amelyeket a döntésképeség-fejlesztés más tényezőinél már több alkalommal is megismerhettünk.

Végül is a feladatok fognak olyan kényszerítő körülményt létrehozni, ami által a döntésképeség és a figyelemmegosztó képesség, mint ahogy más képesség, készség is „csúcsra járhat”. Márpedig a döntésképeség és a figyelemmegosztás kéz a kézben jár, mert például egy területen négy csapat játéka esetén a labda gyors járatása és sebességben való mozgása a játékoknál is a figyelem gyors váltogatását eredményezi, ezáltal pedig visszahat rá és fejleszti azt.

Ha az egyszerűsített döntésmechanizmus vezérlési, szabályozási ábráját megnézzük (55. ábra), akkor azt elfogadhatjuk, hogy a figyelem váltogatása a bemenetre komoly hatással van, és azt érinti. De az agyi folyamatokra is hatást gyakorol, ha már csak arra gondolunk, hogy a negatív indukció létrehozásában szerepe van. De természetesen ezt sem lehet csak az értelmezhetőség révén különválasztani, mert hatásai egyértelműen mindenre másra is kiterjednek.



1. ábra: A döntési mechanizmusban a figyelemmegosztás és főbb hatásainak érzékeltetése

Tehát a döntésképeség egyik elemét, a figyelemmegosztó képességet igyekeztem összefoglalni a könyvem alapján és egy kicsit a jelen divattal is összekapcsolni. Mert mint fentebb

is említettem, a divatok jól is jöhetnek, de sokszor többet ártnak. Mert ugye a divat tulajdonsága, hogy tagadja a másik divat vagy öltözék relevanciáját. Természetes, mivel ez üzlet, és ha mindenki úgy öltözik, ahogy éppen gondolja, akkor nem fogják megvenni az aktuálisat. Mivel a divatban az emberek egymásra hatására, egymás követésére alapoznak, így ha megjelölik, hogy most a bő nadrág a divat, akkor a szűk nadrágot nem meri felvenni senki, nehogy kinevessék. Erre komoly üzletpolitikát lehet alapozni.

De tudni kell, hogy az oktatás nem divat!

Itt nem lehet azt mondani, csak ezt tanítsuk, mert ez a jó, és mást nem, mert az már a múlt. Lásd, nemrégén az MLSZ szakmai sportigazgatója azt nyilatkozta 2021. 09. 24-én: „Nem tudjuk elfogadni, ha valaki beáll bekkelni és csak rugdossa előre a labdát. Ehhez alakítottuk ki a versenyrendszert és a szabályokat”. Jó és hangzatos, de nézzünk kicsit mögé. Mert, ugye, ha azt mondjuk, hogy nem állhatunk be bekkelni, azaz tagadjuk, mert a mostani divat nem engedi, akkor a gyerekek nem tanulnak meg védekezni, vagy nem tanulják meg a védekezésnek azt a fajtáját, amit ugyanúgy el kell sajátítani, mint minden mást az oktatásban. De van más gondolat is, ami tilos, mégpedig az előre rúgott labda. Tehát ezzel elérhetjük, hogy a játékos nem rúgja a labdát előre, amivel a játékolvasást a távoli helyzetekben nem fogja tanulni, mert nem lehet a jelenlegi divat szerint ezt végezni. Az oktatás nem lehet divat, mert akkor deficittel nevelünk fel játékosokat. Pedig bekkelni is meg kell tanulni és előre rúgni labdát és abból játszani. Sőt, még a versenyrendszert és szabályokat is úgy alakítják ki, hogy ilyen ne történhessen meg. Tehát még szabály is lesz arra, hogy deficittel kell felnevelni játékosokat. Arról már ne is beszéljünk, hány gólt fog kapni az a csapat, aki csak hátul játszhat, és ezzel mekkora motivációvesztése lehet.

Sajnos a labdarúgáshoz érteni is kell, és ugye itt jön képbe a kompetencia kérdése ismét. Ehhez nem ért mindenki és sok kárt lehet okozni egy-egy divat „felkapásával”.

De talán a fenti kérdések is értelmezésre szorulhatnak, és divat szempontjából is átgon-dolhatjuk őket. Most már a figyelemmegosztó képesség kidolgozott elméletét megismerve belenézhetünk a fenti állítások elemzésébe.

Fent milyen kérdésekre is kerestük a választ:

Fejlődnek-e játékosaim, ha nem jó információt és edzést vezénylek nekik?

Érthetik-e, hogy miért nem fejlődnek a játékosok, ha félretájékoztatjuk őket?

Legyen első az EMELD FÖL A FEJED „szakmai kifejezés”:

A jelen időszakunk egyik „komoly” divathulláma. Arra, hogy nem szakmai kifejezés, sok időt nem is kell pazarolni. De ha a definíciókat elolvassuk és értelmezzük, akkor gyorsan kiderül, hogy a figyelmünket váltogatni kell, mivel: „A figyelmünk sajátosságából fakad

az a tény, mivel az ember tulajdonképpen egy korlátozott kapacitású egycsatornás rendszer. Igazán, teljes odafordulással egyszerre csak egyféle dologra tudunk odafigyelni. Csupán figyelmünk sokszor másodpercek törtrésze alatti gyors tárgyváltásaival érzük el azt az összbenyomást...”³

Tehát ha felemeljük a fejünket, akkor éppen arra tanítjuk a játékost, hogy ne váltogassa a figyelmét, hanem csak a felemelt fejes információt vegye fel. Azaz a labdáról és helyzetéről semmilyen információt nem kapunk vagy nem vetetünk fel. Talán ha a lábunkkal is meg tudnánk fogni a labdát, akkor ennek még lenne létjogosultsága. De így, hogy ezt nem tehetjük meg, az ügyetlenebb végtag és a labda pozícióját, érintését kontrollálnunk kell. Tehát ez az információ a meghatározása miatt sem állja meg a helyét.

Ha megnézzük egy világsztár tevékenységét a labdával, akkor még közelebbi információt kaphatunk, hogy a világsztár lenéz-e a labdára. **Mert ha igen, akkor az emeld fel a fejed információadás ismételen nem állja meg a helyét. Itt egy QR-kóddal igyekszem segíteni az információt, de a videó alatti szöveget is ide másolnám, hogy a kiemelendő részt könnyebb lehessen értelmezni.**



„A tesztet Zoe Wimshurst sportpszichológus végezte. Ronaldo az összes érzékszervét használja a játék közben, de az információ 80-90%-át a szemével gyűjti össze. A teszt alatt infravörös sugarat bocsájtanak a szemre, aminek a visszatükröződését egy kamera rögzíti, ebből kiderül, hogy éppen mit néznek. A szakértők érdekes dolgokat láttak a visszajátzásakor, észrevették, hogy nem a labdára néz, igaz, rá-rápillant, de közben a környezetét és a védő mozgását figyeli, amiből az információkat szerzi. Közben a védő csak a labdát figyeli, mert nem tudja mi fog következni. Ronaldo tudatalattijában játszódik le az egész, egyszerűen tudja, honnan jöhetnek a leghasznosabb információk, öntudatlanul is figyeli a csípő és a láb mozgásait”. (<https://www.youtube.com/watch?v=a-kTq23Y7BY>)

Tehát azt látjuk, hogy a labdarúgók vizsgálatával több tudományos labor is foglalkozik, azaz nem kezdők, és nem ötletelés szintjén, de nézzük a ránk vonatkozó lényegét, „nem a labdára néz, igaz, rá rápillant, de közben a környezetét és a védő mozgását figyeli”. Tehát rá-rápillant a labdára, azaz a világ legjobb játékosának is rá kell néznie a labdára. Természetesen a kiváló labdaérzéke és nagy tapasztalata miatt nem kell folyamatosan a labdát néznie. De a kutatás eszköze egyértelműen mutatja, hogy ránéz a labdára is, és az ellenfél lábára, csípőjére is figyel. Tehát váltogatja a figyelmét. Tehát a világ egyik legjobb játékosa sem teheti meg, hogy felemeli a fejét. Ezek szerint, ha arra tanítjuk játékosainkat,

hogy emeld fel a fejed, akkor hibázunk, mert az információ lentről, a labdáról és ellenfél lábáról is jön.

Ez pedig már eleve utal arra, hogy az ilyen információt adó edzők nem látják át a figyelemmegosztás fontosságát és azon belül a szemmozgás és a fejmozgás általi információszerzés jelentőségét. Márpedig ez így akkor oktatási hiba, pedig milyen jól hangzik, hogy emeld fel a fejed, csak lehet, hogy ezzel deficitesebb oktatás következhet be. Aztán jön csodálkozás, hogy a játékostól elpattan a labda, és egyéb más hibákat követ el a játékban. Tehát a félretájékoztató és rossz információk adása a játékosnak a játékosok teljesítményére és fejlődésére erősen kihat.

Nézzük a másik kérdést:

Ha rosszul értjük vagy nem értjük pontosan az oktató információját, anyagot, akkor tudok-e olyan gyakorlatot végrehajtani, kitalálni, amely segíti a képességfejlesztést?

Megnézzük a másik divatos kifejezést, a NE NÉZD A LABDÁT instrukciót.

Szinte ugyanott vagyunk, ahol az emeld fel a fejed állításnál. Akár a ronaldós videót is be lehetne ide vágni ismét. De most egy másik világsztár videóját tenném ide QR-formátumban, méghozzá kettőt is a 2022-es világbajnokságról. A világsztár nem más, mint Lionel Messi.



Mindkét esetben jól látszik, hogy labdavezetés és minden labdaérintés esetén ránéz a labdára. Mi több olyan érzése van a videót megfigyelőnek, hogy inkább a labdát nézi, mint a környezetét. Itt a fenti elemzett elmélet érződik: „A tekintet-irányváltás egyszerű ideje, amikor a vezető szeme »gyanútlanul« ide-oda jár kb. 0.2÷0.4 sec-os időnként követi egymást. Ez az idő megnövekedhet egy olyan közlekedési szituációban, ahol a korábbi tekintetirány jelentősebb megváltoztatására van szükség.” Tehát itt valószínű a tekintetváltással és a gyors szemmozgásával pásztázza Messi a labdát és az ellenfelek lábhelyzetét, valamint a megjárásható területeket. A ne nézd a labdát sem néz ki megfelelő információnak, mert ha Messi nézi, akkor valószínű mindenkinek ebben az irányban kell gondolkodni. A labdás játékos szemmozgása és tekintetváltása mellett valószínű fejmozgás is előfordul, de inkább a labda nélküli tevékenységénél meghatározóbb a második. Hozzáteve, hogy nincs pontos arányszám erre a szituációra, a játéksebesség, ellenfél nyomása stb. ezt erősen változtathatja.



Úgy néz ki, az a ma divatos kifejezés, hogy ne nézz le a labdára, is félrevezető információ a játékos számára, és ezzel hozzájárulhat a deficitesebb neveléshez.

Arra a kérdésre kerestük még a választ, hogy:

Összestartozhatom-e a játékosaimat rossz vagy ismeretlen kifejezésekkel?

Jöjjen az utolsó kifejezés, a SZKENNELÉS helyességének megállapítása.

Arról, hogy ez is divatos kifejezés, kár lenne vitát nyitni, mert a labdarúgás kezdetén vagy fénykorában még a szó jelentése sem volt meg. Ebből arra is gyorsan lehet következtetni, hogy a szkennelés nem labdarúgószaknyelv. Márpedig mindenhol szerencsés, ha szaknyelvet használunk, és nem ilyen-olyan divatos kifejezéseket. El tudom képzelni, hogy szakember ilyet nem illesztett volna be a labdarúgás szaknyelvébe, hanem inkább valamilyen magát fontosnak gondoló, nem igazán 10-es kompetenciával rendelkező labdarúgás környékén szereplő. Nem vagyok ellene, ha szakmáról beszélünk, akkor legyen szakkifejezés is benne szakemberekkel. Ha már belementünk az elemzésbe, akkor azt is meg kell jegyezni, hogy ez egy idegen szó, a mi szaknyelvünkhöz képest mindenképpen. Márpedig én edzőképző vezetőként tudom, hogy olyan sokan nincsenek, akik idegen nyelvvel bírnának a labdarúgásunkban, azaz nem biztos, hogy értik, mit is mondanak. Márpedig akkor komoly a veszély, hogy egy nem is adekvát szó kerül átvételre, vagy nem teljesen fedi le a kifejezésre szánt gondolatot. Tehát a másolósdi, főleg idegen kifejezésből, okozhat gondot. Ez lenne talán a legkevésbé probléma, sőt a figyelemmegosztó képességhez képest még a legközelebb áll, és nem elvi hiba, mint a ne nézd a labdát vagy az emeld fel a fejed. Itt inkább a részleteket kell megvizsgálni, mert a szkennelés szó jelentése: „A szkennelés beolvassa az eredeti dokumentumot, az eredeti szöveget, képeket, fotókat, és konvertálja azokat digitális formátumba. A számítógépen a támogatott formátumok egyikében elraktározza a további szerkesztés és feldolgozás részére.” (<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=szkennel%C3%A9s>)

Azt kell mondjuk, egészen jó, mert beolvassa a dokumentumot, és még konvertálja is azt. Tehát „nemcsak néz, hanem még lát is”. Sőt, még el is raktároz az értelmezés szerint. Akkor mi itt a baj? Talán semmi, de elemezzük egy kicsit jobban. Azt mondja, „beolvas”, tehát amit lát, azt teszi magáévá, azaz a vizualitást és vizuális információt. Márpedig tudjuk, hogy a labdarúgásban nemcsak vizuális információ, azaz látás alapján kaphatunk

információt, hanem a hallás és érzékelés révén is van információ a labdarúgásban. Ebből a megfogalmazásból és magából a szkennelés szóból is arra következtethetünk, hogy a vizualitás révén szerzett információfelvétel megvan, de az audatív és kontaktreceptorok révén erre nem kapunk utasítást. Lásd: van mikor a játékos társ hanggal irányítja a játékos társait, pl. kapus. Itt nincs szkennelési értelmezhetőség. Sőt, egy emberfogásos szögletvédekezésnél, ha pl. a védő játékos ráteszi a kezét az ellenfél csatárára, a kezén keresztül kap információt a csatár mozgásáról. Ami alapján aztán dönthet. A szkennelés szó értelmezését itt is nehéz lenne átvinni. Ha ezt elfogadjuk, akkor azt kell mondanunk, hogy a szkennelés nem fedi le a figyelemmegosztóképesség-fejlesztés kifejezést.

Már csak azért sem, mert a váltogatás sem érződik benne nagyon, bár ha úgy értelmezzük, hogy innen-onnan szkennel a játékos, akkor meglehet ez az értelmezés. De a fejlesztés sem érződik a szkennelés szóból.

Emellett a szkennelés inkább a fejmozgást érzékelteti, és a szemmozgást talán kevésbé. Természetesen ezen lehet vitatkozni, de talán a legfontosabb számomra, hogy a szinte mindenki által elismert magyar nyelv szépségét egy idegen és ráadásul nem is szaknyelvi szóval nem váltanám le egy divathullám miatt sem.

Hogy miért is következhet be a szaknyelven ilyen divathullám?

Erre talán senki sem tud pontos választ adni. Lehet, hogy ezzel akar valaki kompetensnek tűnni, hogy minél több ismeretlen szót igyekszik „honosítani”. Az is lehet, hogy ezzel akarja valaki a plagizálást elkerülni, gondolván, hogy átnevezi a más által létrehozott tudásanyagokat, és ezzel azt hiszi, megoldotta ezt a problémát, pedig nem. Az is elképzelhető, hogy annyira a kezdeteknél tart még valaki, hogy csak ezen szavak jelentenek neki információt, és mást még nem ismer.

Ami ettől fontosabb, hogy a labdarúgó szakma ma már tényleg egy komoly szakmává fejlődött. Így a szaknyelv slendriánsága nagyon nem megengedhető, vagy lehet, hogy a felhígulás miatt egyre inkább az? A félretájékoztatás, a rossz információ átadása vagy a kreálgatás lehet, hogy többet fog ártani, mint segíteni, és deficittel neveljük fel a következő generációt. Erre minimum figyelni kell, és ezt főleg a kompetens személyekkel lehet következetesen elérni. Amint már jeleztem, minden a gyermekeinken, játékosokon csapódik le. Akik azt hitték, mindent úgy csinálnak, ahogy nekik mondták, és mégsem tudták álmaikat megvalósítani. Persze ezt senki sem tudja még mérni sem, 20 év múlva mi lehetett volna valakiből, vagy miért nem lett az, amit mindenki szeretett volna. Lehet apróság, amiről beszélek, de a nagy dolgok sok kicsi dologból tevődnek össze. Ha csak egy képre gondolunk, akkor megértjük, hogy a kicsi pontos, megfelelő színű, megfelelő nagyságú ecsetvonások állnak össze majd egy nagy és gyönyörű képpé.

Felhasznált szakirodalom

Sisa Tibor Diplomadolgozat: A labdarúgás jellemzője és oktatása, Magyar Testnevelési Egyetem, Sportjáték Tanszék, Budapest, 1992.

Sisa Tibor: Döntésképeség és kreativitás fejlesztése a labdarúgásban I., Sisa Tibor, 2018, ISBN 987-615-00-2658-9

Rókusfalvy Pál: Pszichológia testnevelőknek és edzőknek, Sport, Budapest 1986.

Eduline.hu Letöltés helye: eduline.hu/segedanyagtalalatok/letolt/4965

<https://www.youtube.com/watch?v=a-kTq23Y7BY>

Levelező szerző:

Sisa Tibor

sisa.tibor@uni-eszterhazy.hu

TARTALOMJEGYZÉK

TANULMÁNYOK	5
FÜGEDI BALÁZS	
Az állóképesség és maximális oxigénfelvevő képesség (vo2max) mint fitsségi mutató eredményeinek összevetése motoros teszteken keresztül	7
FÜGEDI BALÁZS	
Az állóképesség és maximális oxigénfelvevő képesség (vo2max) mint fitsségi mutató eredményeinek összevetése motoros teszteken keresztül	7
ERDŐSI ZOLTÁN, BALOGH JUDIT	
A Game Performance Assessment Instrument (GPAI) vizsgálati módszer alkalmazhatósága és az ultimate frizbi transzferálhatósága az inváziós csapatjátékok oktatásában a testnevelésórákon	19
MŰHELYMUNKA	35
BEREGI ERIKA	
Iskolai egészségfejlesztés, hogyan másként?	37
MOLNÁR ANITA	
Különbségek a testnevelő tanárok és a testnevelőtanár-jelöltek értékkorientációjában	47
ESSZÉ	59
SISA TIBOR	
Figyelemmegosztó képesség fejlesztése a döntésképeség összetevőjeként Mit olvasunk, látunk, hallunk edzéseken, tévés szakértőktől, bloggerekedtől: Emeld fel a fejed, ne nézz a labdára, szkennelj	61