



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI ÉS SPORTTUDOMÁNYI INTÉZET

1117 Budapest, Bogdánfy Ödön u.10/B

Telefon: (06-1) 209-0619 E-mail: esi@ppk.elte.hu

Opponensi vélemény

Dr. Hamar Pál:

„A testnevelés tantervelmélete”

című MTA doktori munkájáról

Érdekes vállalkozás a tantervelméletnek, mint akadémiai doktori témának a kiválasztása, és még inkább annak alkalmazása a testnevelés területére. Úgy tűnik azonban, hogy a jelölt igen széleskörű ismeretanyagot halmozott fel ebben a témakörben, és sikeresen megoldotta ezt a magára szabott, nem könnyű feladatot.

A monográfia elején körbejárja a használt fogalmakat. Számos szerzőt, forrást idéz az egyes fogalmak történeti áttekintése során, de, sajnos, sehol sem ad egy – expressis verbis – egyértelmű saját definíciót. Esetleg érdemes lenne a védésen néhányat pontosan definiálni (tantervelmélet, testi nevelés, egészségnevelés). Azzal viszont egyet lehet érteni, hogy a testi nevelést és az egészségnevelést nem kellene összekeverni.

Két nagy fejezet foglalkozik a történeti háttérrel, illetve a nemzetközi vonatkozásokkal. Ezek a fejezetek valószínűleg kevés új elemet tartalmaznak, mégis jó így egyben látni őket.

Izgalmas témakör az ellenőrzés, értékelés. Lényegében abból indul ki, hogy a testnevelés sajátja a teljesítményelvárás és a teljesítményorientáció. Ezzel kapcsolatosan több helyen is megjelenik a testnevelés osztályozásának, értékelésének témaköre. Sokak szerint jobb volna a szöveges típusú értékelés, a jelen monográfia szerzője viszont ragaszkodna az osztályozáshoz, de a hagyományos ötfokozatú rendszer helyett a 10 fokozatú osztályozást tartaná jónak. A bíráló felvetne néhány szempontot ehhez a vitához:

- a. A 10-es fokozatú osztályozás annyira eltérne a többi tárgy ötfokozatú rendszerétől, hogy számos adminisztrációs jellegű problémát okozhatna (pl. átlagszámítás, halasztó hatály, stb.). Nem is beszélve arról, hogy elég bonyolultnak tűnik az új skála egyes szintjeinek kidolgozása és általános elfogadtatása.
- b. Az un. „készsgtárgyak” esetében sok függhet a képességek szintjétől. Egy az adott területen gyengébb alapképességű tanuló számára nagyon frusztráló lehet, hogy sehogy

sem tudja elérni a magasabb osztályzathoz szükséges szintet. Ezen sokat segíthetne a szöveges típusú értékelés.

- c. Ha abból indulunk ki, hogy a testnevelésben mérhető teljesítmények (is) vannak, és ezt tükröznie kellene az osztályzatnak, akkor a kiindulási alapértékekre (0-szint?) kellene építeni, és relatíve értékelni a mért teljesítményt (viszony-centrikus értékelés?).
- d. Egy tágabb jelentőségű, általánosabb megjegyzés: igen sok frusztrációt oldana fel, ha más készségtárgyaknál se lenne formális osztályozás (rajz, ének, stb.).

Egy fontos és érdekes fejezet a tantervi paradigmákról, műfajokról, kulcskompetenciákról szóló rész, amiben a szerző áttekinti a modernkori tantervi irányokat és módokat, külön részletesen elemelve a NAT egyes változatait. Igen jól foglalja össze a központi és a helyi tantervkészítés viszonyát, javaslatai igencsak megszívlelendőek.

Ebből a fejezetből elsőként azt a pontot emelném ki, amely arról szól, hogy a gyógytestnevelést vissza kellene helyezni az iskolai testnevelés oktatási körébe. Ezzel messzemenően egyet lehet érteni, még akkor is, ha ez helyenként szervezési nehézségeket okozhat (legfeljebb a „kihelyezés” egy alkalmas centrálisabb helyre lehetne az elfogadható kivétel). Bizonyos jelek az utóbbi időben mutatkoznak ebbe az irányba, hiszen a testnevelő-tanár szakot több helyen is a gyógytestneveléssel (vagy az egészségtan-tanár szakkal) párosítják (pl. TE, ELTE – TSI Szombathely).

A fejezet egy másik fontos felvetése a kulcskompetenciák kérdésköre. A szerző már itt is, és a későbbiekben is egy külön kulcskompetencia megfogalmazását javasolja a testnevelés vonatkozásában, amit „testkulturális kompetencia”-nak nevez. Ezzel ismét csak egyet lehet érteni, ugyanakkor a bírálóban hiányérzetet is ébreszt: nekem hiányzik a testi tudatosság, a „saját maga” ismerete, az adott testre (és szellemre) „passzoló” életmód, és főleg mozgásformák kialakításának képessége, sőt talán készsége is.

A továbbiakban a testnevelés és az egészség viszonyát tárgyalja. A 139. oldalon szereplő állításban, miszerint „... az egészség védelme csakis kizárólag egyéni felelősségvállalással érhető el”, nagyon nem értek egyet a „kizárólag” kifejezéssel. Az egészség és annak állapota nagyon függ az adott közösségtől, környezettől, a társadalomtól – nem lehet, és nem is szabad csak az egyénre terhelni. Ugyanott szerepel az, hogy „... az egészségre nevelés nem felkészítés a betegségek megelőzésére, hanem ...”. Ezzel ismét csak nem lehet egyetérteni, hiszen az egészségmegőrzés egészen pontosan a betegségek megelőzését jelenti! Úgy vélem, ebből a félmondatból hiányzik egy „csak”.

Érdekes kérdés a felvételi vizsga a testnevelő tanárképzésben (és más sportos képzésekben is). Mint írja, az alkalmasság eldöntése 18 éves korban még nem lehetséges, de mi legyen akkor a

felvételi „tárgya” vagy szempontja? Talán lehetne úgy fogalmazni, hogy alkalmas-e a felvételiző annak a tananyagnak, képzési terhelésnek a befogadására, amire készül. Van-e ehhez megfelelő mozgáskultúrája, önismerete, mentális kapacitása, motivációja, amelyek nélkül nem lehetséges eredményes felkészítés a pályára.

Tetszik a testnevelés általános szerepéről és jelentőségéről szóló rész, nagyon egyet lehet érteni a testnevelés „sokfunkciós” felfogásával. Fontosak és előremutatóak a tanárképzéssel, illetve tovább képzéssel kapcsolatos részek, és ugyancsak a testneveléshez szükséges infrastruktúra áttekintése.

A monográfia csúcspontja „A testnevelés tanterveinek optimalizálási lehetőségei” című fejezet. Ez lényegében összegzi a szerző véleményét a testnevelés mai helyzetéről, illetve annak közeli jövőjéről, elsősorban tantervelméleti és szakmai tervezési szempontból.

Külön kell említeni a „VIII. 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálata” című részt. Bár a monográfiát színesebbé teszi, a doktori eljárásban pedig szinte kötelező egy ilyen gyakorlati-kutatási rész beillesztése, ezzel a résszel kapcsolatban sajnos több kritika is felmerül. Részletesebb áttekintése az alábbiakban következik.

Több helyen szerepel „kísérlet” szó. Szögezzük le, hogy ezek „vizsgálatok”, hiszen a feltételeket itt nem a kutató szabta meg. A megfelelő fejezet címében helyes a szóhasználat, de például a NAT-ot mint független változót jellemezni ebben a „pedagógiai kísérletben” téves fogalmazás, hiszen valójában semmilyen független változót nem vizsgált, ilyen elemzéseket nem végzett. A NAT2 itt a körülményeket jelenti, azt a vonatkoztatási rendszert, amelyen belül az eredményeket értelmezni lehet és kell.

A „hipotézisek elég „puhák”, vagyis nem, vagy nehezen válaszolhatók meg (dönthető el a helyességük) számszerűen (igen/nem vagy elfogadható/elutasítandó formában).

„A tanulók érzelmi reakcióinak listáján szereplő 48 kérdésből tíz faktor képezhető”. A „faktor” matematikai-statisztikai értelemben olyan tényező, amely valamilyen, jelentős mértékben hozzájárul a vizsgált változó(k) varianciájához. Ezek megfelelő statisztikai eljárásokkal (faktoranalízis) azonosíthatók, és ugyancsak így vizsgálható, hogy egy-egy faktoron mely vizsgált válaszok súlyozódnak (azaz járulnak hozzá a közös variancia-hányadhoz). Itt úgy tűnik, ezeket a faktorokat a szerző önkényesen állította össze, és ugyancsak önkényesen rendelte hozzájuk az egyes kérdéseket.

Az előbbieket tetézendő, nagyon furcsa, hogy az önmotivációs kérdőív minden „faktorához” azonos számú kérdés tartozik. Ha a faktorképzés statisztikai módszerrel történne, ennek az esélye csaknem nulla volna.

Az érzelmi reakciók listáján az első „faktor”-nak a szerző a „hatalom” nevet adta. Lássuk, milyen kérdések tartoznak ide!

11. Szeretem a testnevelést, mert ott azt tehetem, amit szeretek, és amit tudok.

12. Magabiztos vagyok a legtöbb gyakorlatban.

20. A gyakorlás után sokkal jobban érzem magam, csak ritkán fordul elő, hogy nagyon kapkodom a levegőt.

24. Szeretem magam vizsgáztatni, hogy miben lettem jobb.

Nem nagyon értem ezt az elnevezést, szerintem ezekre inkább a teljesítmény, a sikeresség, a jó érzés elnevezések illenek. Még valamennyire elfogadható lehet az „önérvényesítés” is, bár csak nagyon áttételesen (talán a 24. kérdés áll ehhez a legközelebb). Ez azért is érdekes és fontos, mert a szerző szerint ez a legerősebb motiváló tényező, félreértelmezése tehát nagyon félrevezető lehet.

Még kevésbé tartom jónak az önmotivációs kérdőív faktorait, ezek helyenként nagyon félrevezetők, főleg az Fp (kényelemszeretet), és különösen az Fr (kikapcsolódni vágyás, szórakozás keresése). Számomra az sem világos, hogy a „Kikapcsolódni vágyás, szórakozás keresése” miért negatív. Erre a kérdésre bizonyos mértékig választ kaphatunk, ha megnézzük a vonatkozó kérdéseket, amelyek inkább motivátlanságot, mintsem szórakozást jeleznek („Nehezen szánom rá magam, hogy nekikezdek valaminek” „Ritkán dolgozom teljes erőbedobással”). Ez ismét azt jelzi, hogy a „faktorok” nem objektíve megállapított csoportokat, hanem valamiféle „előfeltételezéseket” tartalmaznak (igaz viszont, hogy ha magukat a kérdéseket nézzük, valóban negatív tényezőkre vonatkoznak).

Az olvasó számára úgy tűnik, mintha a szerző előre eldöntötte volna, milyen típusú „faktorokat” feltételez, és ezekhez próbálta volna meg illeszteni a kérdéseket. Véleményem szerint néhány hozzárendelés legalább is kérdésesnek tűnik, és semmilyen olyan adat nincs, ami a szelekciós/hozzárendeléses folyamat módszereire vonatkozna.

Az érzelmi reakciók kérdőív esetében található szignifikáns közepes korrelációk – a szerző interpretációja mellett - sajnos más értelmezési lehetőséget is kínálnak: a „faktorok” meghatározása, és főleg a hozzájuk rendelt kérdések megválasztása nem statisztikai, hanem afféle „értelmezési” alapon történt, ezért több olyan kérdés is van, amelyik valamelyik másik

„faktoron” is értelmezhető volna. Vagyis, az egyes „faktorok” átfednek, vannak bennük hasonló, vagy azonos dolgokra vonatkozó kérdések. Így azután nem meglepő a közepes korreláció, hiszen az egyes tételek így nem minden tekintetben mérnek különböző dolgokat. Ugyanez vonatkozik a „pozitív attitűd” és az „öröm” faktorok együtt járására is, a kérdések tartalmilag jelentősen átfednek. Egyébként logikus is, hiszen ha valami örömet szerez, azzal kapcsolatban pozitív az attitűd – azaz sok újdonságot ez a korreláció nem jelent.

Hasonló a helyzet a „hatalom” és az „elégtelenség” faktorok közti legerősebb negatív korreláció esetében is. Ha az első faktort nem „hatalom”-ként, hanem például sikerességgént vagy teljesítményként értelmezzük, akkor ez a negatív kapcsolat lényegében triviálissá válik, hiszen a sikeresség és az elégtelenség kizárják egymást. Ez tehát – e szerint az értelmezés szerint – nem a kamaszkornak, hanem pusztán a kérdések természetének a következménye.

Egy kicsit hiányolom a legidősebb (17-18 éves) korosztály esetében tapasztalható értéknövekedés értelmezését, ami különösen a fiúknál feltűnő. Ahhoz képest, hogy a pozitív „faktorok” értéke folyamatosan csökken az életkorral mindkét nemnél, ez különösen fontos lehet. A bíráló – némileg saját valamikori tapasztalataira is támaszkodva - hajlandó ezt úgy értelmezni, hogy amíg a kisebb gyerekek még zömmel élvezik a testnevelés órákat anélkül, hogy értelmeznék azok szerepét és súlyát, a kamaszkodás során zavarni kezdi őket a test látványa, illetve az, hogy társaik megfigyelhetik és minősíthetik őket ezek alapján, ezért egyre jobban hátrítják az erre alkalmat adó testnevelés órákat. A nagyobb kamaszok, különösen a fiúk esetében azután már felülkerekedik a mozgás, a játékosság, esetleg a versenyszellem öröme, ez állhat a pozitív attitűd növekedése mögött.

A szerző szerint a pozitív attitűd fontos eleme a testneveléssel kapcsolatos tanulói érzéseknek, ez elfogadhatónak tűnik. Az „Összefoglalás” alfejezetben ennek kapcsán kifejti, hogy ennek két eleme van: a tanár személyisége, viselkedése, pedagógiai módszerei, illetve a tantárgyi jelleg. Ezzel is egyet lehet érteni, ennek fényében erősen hiányolható, hogy ezekre az elemekre nézve nem végzett felmérést, így nem tudjuk, a tanulók fejében melyik tényező dominál (vagy dominál-e valamelyik).

Érdekes tényező az iskolák megválasztása. Mindenképpen elismerésre méltó az, hogy a szerző a lehető legáltalánosabb lefedettségre törekedett, ugyanakkor kicsit zavaró a vizsgált iskolák jelentős heterogenitása. Nem látható például (egy lista a résztvevő iskolák jellegéről hasznos lett volna), hogy vannak-e közöttük sport-tagozatos intézmények vagy sportiskolák, amelyek részvétele talán torzíthatja az eredményeket, és ha már ilyen heterogén a minta, kínálta volna magát valamilyen iskolatípusok közötti összehasonlítás is.

Összességében úgy tűnik, a szerző által végzett kétrészes vizsgálat sok fontos tényezőre hívta fel a figyelmet, akkor is, ha módszertanilag több problémát is felfedezhetünk benne. Az általános következtetések közül kiemelendő a nemi, illetve életkori különbségek markáns és általános jelenléte (és ebben az értelemben jogos és helyes a NAT2-re, mint referencia háttérre való hivatkozás), ami más vizsgálatok és kutatások eredményeivel is egybevág. Minden eredmény – a jelen dolgozatban szereplők, és a mások által végzettek egyaránt – arra utal, hogy az életkori sajátosságok a mozgásra épülő oktatásban, képzésben és nevelésben kiemelten hangsúlyozandók, és mind az általános testkulturális, mind pedig a versenysportra felkészítő oktatásban vezérszempontként alkalmazandók.

Összefoglalva megállapítható, hogy egy ez egy nagyon sok munkával készített, átfogó jellegű mű, egy olyan tárgykörben, amiről korábban kevés átfogó elemzés készült, és amely jelentős vezérfonal lehet a tárgykörrel kapcsolatos tervezés folyamatokban. A tantervelmélet alkalmazása a testnevelés problémakörére szintén fontos elemnek mondható, ilyen irányú korábbi kutatás sem volt sok korábban. Az így felépített vonatkoztatási rendszert történelmi alapokon építette fel, és sikeresen értelmezte a jelenlegi viszonyokra. A mű, mindezek mellett, azonban magán viseli a terület bizonytalan határvonalainak jegyeit, amelynek eredményeként vannak benne vitatható – sőt vitatandó – részek. Összességében elmondható, hogy a monográfia bátran ajánlható a tanárokat felkészítő intézmények oktatóinak, a szakmai illetékeseknek, és a szélesebb érdeklődésű, kutatásra is hajlamos testnevelő tanároknak egyaránt.

Új tudományos eredménynek tekintem – többek között – az alábbiakat:

1. A ma alkalmazott tantervelmélet kialakulása szorosan vett történelmi folyamat, amelyre a szakterület fejlődésén kívül a társadalmi-politikai folyamatok is jelentős hatással voltak.
2. Kimutatta, hogy a testnevelés tárgyát és funkcióját illető fogalmakban – például testtel, illetve egészséggel kapcsolatosakban – jelentős diszkrépancia és tisztázatlanság mutatkozik, melynek tisztázása nélkül a tárgykör belső rendszere és külső vonatkozásai nem fejleszthetők érdemben.
3. A „testi nevelés”, illetve „egészségnevelés terminus technicus-ok nem vonhatók és nem keverhetők össze, a testnevelés elsődleges tárgya pedig az előbbi.

4. Eltérések mutatkoznak a szakmán belül az osztályozás/értékelés témakörében, amelynek tisztázása nélkül a testnevelés valószínűleg a képzési paletta egyik vitatható területe marad.
5. Az utóbbi időszak egyik súlyos és általános problémája a tanterv és más vonatkozó tervezési folyamatokkal kapcsolatos számos ellentmondás és vita. Fontos tisztázni, hogy a korszerű tervezés alapelve, hogy a központilag meghatározott alapok és keretek mellett teret kell kapnia a helyi, a körülményekhez alkalmazkodó tervezésnek is.
6. Kimutatta a NAT változatok testneveléssel kapcsolatos jellemzőit, felhívta a figyelmet a NAT4 néhány fontos hiányosságára. Ezen belül felhívta a figyelmet arra, hogy a gyógytestnevelésnek vissza kell kerülnie az iskolák oktatási körébe.
7. Javasolta egy új kompetenciakör, a „testkulturális kompetencia” meghatározását és bevezetését, amely komplexen tartalmazná a testi neveléssel, az egészséges életmóddal, a renddel és szervezett működéssel kapcsolatos képzési célok és módszerek együttesét.
8. Összegezte a tantervelmélet szerepével és alkalmazásával kapcsolatos alapelveket, annak lehetséges helyét a tágabb szocio-kulturális környezetben, és helyét/szerepét a testneveléssel kapcsolatos tervező és rendszerépítő tevékenységben.
9. Összefoglalta a modern tantervezés tantárgyelméleti alapokra helyezett tanárképzés és tanár-továbbképzés szerepét és helyét, és megállapította, hogy az utóbbiak ideális helyszínei elsősorban a tanárképzés pedagógiai vonatkozásaival foglalkozó felsőoktatási intézményekben vannak.
10. Vizsgálatot végzett 11-18 éves tanulók testneveléssel kapcsolatos attitűdjei és érzelmei vonatkozásában. Megállapította, hogy mind nemi, mind életkori tekintetben jelentős különbségek vannak ezekben a korosztályokban, általánosságban azonban elmondható, hogy a tanulók attitűdje és érzelmei alapvetően pozitívak a testnevelés irányában, amire építeni lehet és kell.

Mindezek alapján javaslom:

- **a monográfia nyilvános vitára tűzését, és**
- **a mű elfogadását.**

Budapest, 2018. május 16.

Dr. Bárdos György
egyetemi tanár
az MTA Doktora