

A testnevelés tantervelmélete (MTA doktori értekezés tézisei)

Curriculum theory of physical education (Theses of academic doctoral dissertation)

Hamar Pál

Testnevelési Egyetem, Tanárképző Intézet

Absztrakt - Az MTA doktori értekezésésként beadott könyvem megírásának generális célja egyrészt a tantervelmélet diszciplína összekapcsolása a sporttudomány elméletével és gyakorlatával, másrészt a sportszakemberek megismertetése a tantervek „világával”. A testnevelés tantervelméletének monografikus elemzése mindenképpen indokolt, még úgy is, hogy a minden tantárgyra érvényes tantervelméleti munkák rendelkezésre állnak. Az iskola tevékenységkörét közelről ismerők azonban pontosan tudják, hogy a testnevelés minden részletében más, mint a többi tantárgy. A tornaterem, a sportudvar vagy éppen az uszoda tevékenységei, szervezeti keretei, az ott folyó munka tervezési szempontjai és a tervek megvalósulásának ellenőrzési lehetőségei egészen mások, mint a tanteremben zajló oktatás. Ennek a nyilvánvaló másságnak a megértésére, megértetésére a tervezés vonatkozásában is lehetőséget kell adni a tantervelmélet részletekbe menő, a specialitásokat kiemelő és értelmező adaptálásával. Könyvemben áttekintem a testnevelési tantervek történetét a dualizmus korától az 1980-as évek végéig, majd a rendszerváltozás utáni dokumentumokat a NAT 2012-ig. Teret szentelek a közoktatási típusú sportiskolai keret-tantervek elemzésének, és kitérek a gyógytestnevelés sajátos tantervi összefüggéseire is. Külön foglalkozom olyan releváns tantervelméleti problémákkal, mint a testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi vonatkozásai vagy az ellenőrzés, értékelés megváltozott szemlélete. Értekezésemben egy kérdőíves kutatásom (pedagógiai kísérletem) eredményeit is ismertetem, melynek címe: 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálata. Monográfiám végén ajánlást fogalmazok meg a testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségeire a tartalom, a tanulók, a testnevelő tanárok és az infrastruktúra terén. Ennek indokául az is szolgál, hogy komoly gondok vannak a fiatal felnőttek és az iskolába járó fiatalok testkulturális, illetve testnevelés tudásával.

Kulcsszavak: köznevelés, tanterv, oktatási tartalom, motiváció, tanulói értékelés

Abstract - The general aim of writing the book handed in as an academic doctoral dissertation was to connect the discipline of curriculum to the theory and practice of sport science, and to make sport professionals acquainted with the „world” of curricula. PE is different in all aspects from the other subjects. The activities in the gym, sport yard, or swimming pool, their organizational framework and the viewpoints of planning and controlling are completely different from the education practice carried out in the classrooms. In order to understand and make these obvious differences understandable in relation to planning, the possibility should be given to detail the curriculum with putting stress on the specialities and evaluation. The book gives an overview of the history of PE curricula from the dualism to the introduction of the National Core Curriculum in 2012. The curriculum framework of sport schools is analysed and its Adapted PE relations are described as well. Relevant curricula problems are also dealt with, for example the international aspects of contextual renewal of PE teaching material, testing, and the different viewpoints in evaluation. In the dissertation the results of my research (a pedagogical experiment), carried out with a questionnaire are

presented, the title of which is: 'Affectivity of 11-18-year old students towards PE in Hungary'. At the end of the monograph a suggestion is formulated to optimize the curriculum of PE in the field of content, students, PE teachers and infrastructure.

Keywords: public education, curriculum, pedagogical content, motivation, evaluation of students

I. Tudománytörténeti előzmények és célkitűzések

„Hiszek a tudás jobbító erejében.” - Ballér Endre emlékkonferencia. (Mátrai és Perjés szerk., 2008)

A doktori értekezésként beadott mű huszonöt év tantervelméleti kutatásaim összegzése, melynek domináns része a PhD tudományos fokozat megszerzését követő mintegy másfél évtizedre tehető. Értekezésem 2016 májusában „*A testnevelés tantervelmélete*” címmel könyv formájában jelent meg az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában.

Doktori munkám megírásának generális célja egyrészt a tantervelmélet diszciplína összekapcsolása a sporttudomány elméletével és gyakorlatával, másrészt a sportszakemberek megismertetése a tantervek „világával” volt. Monográfiám címe (*A testnevelés tantervelmélete*) nem véletlenül hasonlít Prohászka Lajos korszakos művének címére (*A tanterv elmélete*), mivel szándékom szerint az abban megfogalmazott elméletet is szeretném beemelni a testnevelés területére. Ezzel együtt ez a dolgozat nemcsak az elméleti szakembereknek, a kutatók körének szól, hanem a praktizáló pedagógusoknak is. Ennek mottójául szolgáljon *Friedrich Wilhelm Dörpfeld* egy örökbecsű gondolata, miszerint: „Nincs gyakorlatiasabb a jó elméletnél.” (*Hamar*, 2013)

A testnevelés tantervelméletének monografikus elemzése mindenképpen indokolt volt, még úgy is, hogy a minden tantárgyra érvényes tantervelméleti munkák rendelkezésre állnak. Az iskola tevékenységkörét közelről ismerők azonban pontosan tudják, hogy a testnevelés minden részletében más, mint a többi tantárgy. A tornaterem, a sportudvar vagy éppen az uszoda tevékenységei, szervezeti keretei, az ott folyó munka tervezési szempontjai és a tervek megvalósulásának ellenőrzési lehetőségei

egészen mások, mint a tanteremben zajló oktatás. Ennek a nyilvánvaló másságnak a megértésére, megértetésére a tervezés vonatkozásában is lehetőséget kell adni a tantervelmélet részletekbe menő, a specialitásokat kiemelő és értelmező adaptálásával.

Monográfiámban elsősorban a rendszerváltozást követő, az iskolai testnevelésben bekövetkező tantervelméleti szemléletváltás tendenciáinak összegzésére és elemzésére vállalkoztam. Ebből a kiinduló aspektusból áttekintettem a testnevelési tantervek történetét a dualizmus korától az 1980-as évek végéig, majd a rendszerváltozás utáni dokumentumokat a NAT 2012-ig. Teret szenteltem a közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek elemzésének, de kitértem a gyógytestnevelés sajátos tantervi vonatkozásaira is. Külön foglalkoztam az olyan releváns tantervelméleti kérdésekkel, mint a testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi vonatkozásai vagy az ellenőrzés, értékelés megváltozott szemlélete.

Az 1990 utáni, ellentmondásoktól sem mentes tantervi sokszínűségnek a fényében vélhetően jogosan merülhetett fel a kérdés: vajon ezt, az olykor még a pedagógusok, testnevelő tanárok, tantervelméleti szakemberek számára is nehezen követhető változtatás-sorozatot hogyan élték meg a diákok. Ennek tisztázására könyvemben egy kérdőíves kutatásom (pedagógiai kísérletem) eredményeit ismerttettem, melynek címe: 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálata.

Monográfiám végén ajánlást fogalmaztam meg a testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségeire, s ezzel összefüggésben feltártam a tanulók, a testnevelő tanárok és az infrastruktúra vonatkozásában az iskolai testnevelés megújításának feltételeit. Ennek indokául az is szolgált, hogy komoly gondok vannak a fiatal felnőttek és az iskolába járó fiatalok testkulturális, illetve testnevelés tudásával.

II. A kérdéskör forrásai, a feldolgozás során használt módszerek

II.1. Alapfogalmak

A kérdéskör forrásait tárgyaló fejezetben először a *tantervelmélet*, a *testnevelés*, a *testi* és *szomatikus nevelés*, illetve az *egészségnevelés* terminus technicusok kerültek terítékre. Ezek az alapfogalmak az oktatás- és nevelélmélethez, valamint a testnevelés- és tantervelmélethez köthetők. A témám szempontjából releváns szakkifejezések elemzésével egyrészt át kívántam tekinteni a tantervelmélet diszciplína történetét didaktikai aspektusból, másrészt tisztázni szerettem volna a „testtel” és az „egészséggel” összefüggő pedagógiai terminológia-diszkrepanciákat.

A *tantervelmélet* az oktatásmélethez keretei közül kilépve, jelentős változáson ment keresztül. *Prohászka Lajos* (1948) művének tantervelméleti szakemberek számára talán leginkább megszívlelendő intenciója, hogy „nem a tanulót kell a tárgyhöz odavinni, hanem a tárgyat a tanulóhoz.” Ebben a mondatban egyaránt tetten érhető a 20. századi reformpedagógiai közgondolkodás (lásd a gyermek alkotóképességének középpontba állítása), a Nagy Lászlói tantervfelfogás (didaktika gyermekfejlődéstani alapon), de a rendszerváltozást követő tantervelméleti paradigmaváltás (a helyi tartalmi szabályozás térnyerése) is. Az 1997-ben kiadott *Pedagógiai Lexikon* ekképpen definiálja a tantervelmélet fogalomkörét: „A tantervelmélet a tantervekkel, tartalmuk kiválasztásával, elrendezésével, kidolgozásával, funkcióival, struktúráival, összefüggéseivel, fejlesztésével, az oktatás tartalmi szabályozásával foglalkozó, tudományosan igazolt diszciplína.” Az oktatási tartalom kibővülése, a korábbiaknál tágabb értelmezése jegyében elmondható, hogy: a *tantervelmélet* a korábbi leszűkített értelmezéséből (amely szerint az a tananyag kiválasztásával és elrendezésével foglalkozó diszciplína) kilépve, ma az oktatáspolitikai, oktatásirányítási és oktatásszervezési kérdésekkel is foglalkozó tudományág. Kompetenciája kiterjed az iskolai élet minden szegmensére, így a nevelési, oktatási, képzési folyamat tartalmi szabályozása mellett a tanulókat, a pedagógusokat érintő és az infrastrukturális kérdésekre, de még a pedagógusképzés területére is. A tantervelmélet a neveléstudományba ágyazottan egyaránt foglalkozik a tanítással, a tanulással és a tudással összefüggő elméleti és gyakorlati problémákkal.

Az iskolában tanított tantárgyak (műveltségterületek) egyike a *testnevelés*, amely pedagógiai szempontból nélkülözhetetlen szerepet tölt be. Egyedüli terület ugyanis, amely a tanulók egészséges testi fejlődését közvetlenül befolyásolja, ahol a nagy izommozgással járó hely- és helyzetváltoztatató mozgásformák elsajátítására, végső soron a mozgásos cselekvéstanulásra, lehetőség nyílik. A testnevelésnek rendkívül nagy jelentősége van abban is, hogy a tanulók értékrendjében megszilárduljon az aktív és rendszeres testedzés, valamint a sportolás szükséglete. Jól fogalmazza meg az iskolai testnevelés lényegét *Biróné Nagy Edit* (2004), amennyiben: testnevelésen a pedagógiailag átgondolt, tanterviileg megformált, didaktikailag felépített, módszer-tanilag kimunkált tantárgyat értjük.

A *testi nevelés*, mint főfeladat a korábbi évtizedek pedagógiai felfogásában a testtel akcentuális kapcsolatban álló célirányosan szervezett tevékenységek gyűjtőfogalma volt, melyek eredményeképpen az egész személyiség fejlődését remélni lehetett, de különösképpen a nevelt testi fejlődése volt tőle elvárható. A test, mint fejlesztő tevékenységek célpontja viszonylag jól körülhatárolható. A nevelés legfontosabb tennivalóinak öt, úgynevezett főfeladatba sorolását (értelmi, erkölcsi, esztétikai, politechnikai és testi) sok bírálat érte már az 1970-es években is. A kritikák leggyakrabban azt kifogásolták, hogy a felosztás nem egy-alapú, hogy keverednek benne kulturális dimenziók és emberi-személyiségbeli vonatkozások. Ennek a problémának a megoldására a hazai neveléstudományban több kísérlet is történt, azonban mindegyik sikertelennek bizonyult (*Gombocz és Hamar*, 2014).

A *szomatikus nevelés* terminus technicus a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának, az MTA EKB-nak a tevékenysége kapcsán került be a köztudatba. A Bizottság 1973-ban kezdte munkáját azzal a céllal, hogy felvázolja azt az általános alapműveltséget, ami az ezredfordulóra minden magyar állampolgár számára hozzáférhetővé válik (*Szentágothai*, 1980). *Nádori László* tollából ebben a munkában jelent meg először a szomatikus nevelés szakkifejezés, tulajdonképpen tartalmi változtatás nélkül, mintegy a testi nevelés szinonimájaként. E terminus technicus a testkultúrát, a mozgásműveltséget, az egészségkultúrát foglalta rendszerbe, s egyben foglalkozott az iskolai mentálhigiénés és szexuális nevelés tartalmával is.

Az alapfogalmakhoz kapcsolódó összegző

gondolatként fogalmaztam meg, hogy az általános pedagógiai közbeszédben és a neveléstudományban fölbukkanó *egészségnevelés* nem helyettesítheti a testi nevelés szakkifejezést. A hagyományos értékeléskritériumok és a belőle levezetett feladatrendszer kezelhetőbb a pedagógiai tervezésben, ellenőrzésben és értékelésben – még az egészségnek, mint fontos célértéknek a szolgáltatásban is – mint a pedagógia világán kívül született egészségnevelés felfogás (Gombocz és Hamar, 2014). Az *egészség* és a *nevelés* külön-külön tudományos és köznap értelemben egyaránt fundamentális kategóriák, de az „összeházasításuk” nem szerencsés idea.

II.2. A testnevelési tantervek történeti áttekintése 1990-ig

Monográfiámban a testnevelési tantervek történetét a Ballér Endre (1996) által felállított nyolc tantervelméleti rendszer nyomán tárgyaltam. Nem a tantervelméleti rendszereket, hanem az ehhez kapcsolódó vagy az ezekben az időszakokban megjelenő testnevelési tantervek legjellemzőbb tartalmi jegyeit (célokat, követelményeket, tananyagot, tantervi időt, esetleg módszereket) elemeztem, a teljesség igénye nélkül. A testnevelés (kezdetben testgyakorlás) történetére visszatekintve az nem állítható, hogy tantervi koncepciói egy lineáris pályán haladva, világos fejlődési vonalat követtek volna. Ha például a tartalmi fejlesztés különböző szintjeinek kidolgozottságát, a tananyag-kiválasztás és elrendezés szempontjainak a komplexitását veszem alapul, akkor kimutathatók a változások egyenlőtlen területei, sőt a visszaesések is. Ebből a sorból nem lógnak ki napjaink testnevelési tantervei sem, hiszen jó néhány ponton összekapcsolhatók a korábbi tantervekkel.

Az 1867-től 1918-ig terjedő tantervtörténeti időszak a testgyakorlás tanrendbe állításának kezdeti lépéseivel telt. Ez a folyamat a népiskolai oktatásban erőteljesebb, míg a gimnáziumi tantervekben szerényebb volt. A két világháború közötti években és a világháborút követő három évben is megmaradt a két tantervelméleti irányzat, nevezetesen a Nagy László nevéhez köthető, gyermektanulmányon alapuló népoktatási, illetve az értékelméleti tantervfelfogást képviselő – lásd Imre Sándor és Prohászka Lajos munkásságát – gimnáziumi. Az 1946-ban kiadott első általános iskolai tanterv kérsz életűnek bizonyult, de az abban foglaltak 1989 után újra a tantervi gondolkodás középpontjába

kerültek (példaként lásd demokrácia, humanizmus, a gyermek, a tanuló személyiségének, fejlődésének tiszteletben tartása stb.).

1948-tól kezdődően egy sajátos fejlődési folyamat keretében kialakult az úgynevezett szocialista iskolatípus. A szocialista tantervek kivonataként azt mondhatjuk el, hogy – még ha eltérő mértékben is, de – a célrendszer állt a középpontjukban, s ennek alárendelten szerepelt a tananyag struktúrájának, a tanítási, tanulási folyamatnak, a technológiának a tervezése. A célrendszer azonban erőteljesen „pártos” volt. Ebben az időszakban progressziót jelentettek az 1978-as, curriculum-elméleti jegyeket is hordozó nevelési és oktatási tervek, majd a nyolcvanas évek, a rendszerváltozást követő kétpólusú tartalmi szabályozást megalapozó tantervei. Ezen utóbbi időszak jellemzője még a külföldről (és nem csak a keletről) jövő hatások egyre szélesebb körű elterjedése: „A nyolcvanas évek már annak a jegyében teltek, hogy miképpen is lehetne a neveléstudomány világtendenciáit, a nyugati és a szocialista országok pedagógiai kutatásait itthon is érvényesíteni.” (Báthory, 2000)

II.3. A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi vonatkozásai

Ebben a fejezetben azokat a külföldről jövő tantervelméleti és tartalmi változásokat elemeztem, amelyek a kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás magyarországi térnyeréséhez vezettek. A különböző országok testnevelési tanterveit vizsgálva arra törekedtem, hogy rávilágítsak, melyek lehettek azok a külföldről jövő hatások, amelyek az 1980-as évektől a magyarországi tantervi gondolkodást determinálták.

E fejezet tantervelméleti hátterének a tárgyalásakor John Dewey, Ralph Tyler és Benjamin Bloom neve merült fel. Dewey jelentős munkásságát lehetetlen röviden meghatározni, de ha mégis egyetlen, napjainkig ható intencióját kellene kiemelni, akkor én a „gyermeket az életre kell nevelni” gondolatát emelném ki. A tantervvel kapcsolatban kifejti, hogy a nevelést két alapvető probléma köré lehet rendelni, egyrészt a gyermek, mint fejlődő lény megismerése, másrészt a tanterv kérdései. A nevelésnek a gyermek saját tapasztalatát a tantervben reprezentált tapasztalat felé kell irányítania (Pukánszky és Németh, 1995). Tyler és Bloom szintézist adó oktatásméleti munkásságának legnagyobb hatású eleme a követelmény-taxonómiák

kidolgozása. A kognitív, az affektív, majd a később publikált pszichomotoros követelmény-taxonómiák a teljesítményközpontú, pontosan megtervezett és kontrollált oktatási folyamatot tartották szem előtt. Az 1970-es évektől azonban egyre több kritika érte Bloom és munkatársainak modelljét, főleg a követelmény-taxonómiákon alapuló mérési, értékelési rendszert.

A második világháborút követően Európában három tantervi típus alakult ki: 1. a demokratikus országok kontinentális típusa, 2. az angolszász típusú, 3. a kelet-európai országokban bevezetett sztálini típusú tantervek. Ez a felosztás oktatáspolitikai szempontból vázolja az egyes európai országok tantervi helyzetét. Monográfiámban az első és a második típussal foglalkoztam részletesen, míg a harmadik, Magyarországon jól ismert, az egységes ideológián alapuló, uniformizáló központi tantervekkel nem. A kontinentális típusú tantervek (lásd Ausztria, Norvégia, Finnország, Franciaország, Spanyolország) lényege, hogy az iskolákban zajló tevékenységet központi tantervi keretbe foglalják, a pedagógiai gyakorlat viszont a választható tankönyvek és programok eredményeként jelentős autonómiát élvez. Ezzel szemben az angolszász típusú tantervek (lásd Anglia, Skócia, Dánia, Hollandia) a hangsúlyt – az 1980-as évekig csak is kizárólag, manapság már kevésbé, de még mindig – a helyi tartalmi szabályozásra helyezik (Szebenyi, 1991).

A külföldi testnevelési tantervekben egy közös vonás mindenhol fellelhető volt, nevezetesen mindegyik tartalmazott testkulturális fejezetet. A mindennapos testnevelés magyarországi bevezetésének időszakában tanulságos lehet, hogy Európában a testnevelés – egy-két országtól eltekintve – hat éves kortól (az általános, elemi stb. iskola első osztályától), 16 éves korig (a tankötelezettség általánosan elterjedt életkoráig) minden országban kötelező tantárgy. A testnevelés heti óraszámát általában kettő-háromban határozták meg. Kettőnél kevesebbel egyetlen tantervben sem találkoztam.

Ebben a fejezetben néhány gondolat erejéig felvillantottam az Amerikai Egyesült Államok testnevelés- és tantervelméleti „modelljét”, még úgy is, hogy véleményem szerint az USA tantervi szabályozásának gyakorlata nem tartozik azon nemzetközi irányzatok közé, amelyek mintául szolgálhattak az iskolai testnevelés rendszerváltozást követő magyarországi paradigmaváltásához. Az USA-ban igen szerteágazó a közoktatás irányítása.

Ha egyáltalán beszélhetünk ilyenről. Alaptanternincs, viszont a tanárok úgy lépnek ki az egyetemről, hogy felkészítették őket a „tanterv nélkülségre” (Huszár, 2003).

II.4. Az ellenőrzés, értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben

Az ellenőrzés, értékelés és mérés az iskolai oktatói tevékenység nélkülözhetetlen eszköze, mivel rendszeresen tájékoztat a megtett útról (Kiss, 1978). Ha van az iskolai tanuláson és tanításon, s így a testnevelésen belül terület, amely jelentős átalakuláson (paradigmaváltáson) ment keresztül, akkor ez az ellenőrzés, értékelés és mérés. A komprehenzív szemléletű ellenőrzés és értékelés számos új pedagógiai módszert, stratégiát hozott magával, itt vannak példának okáért a számítás-technikai eszközök. Az autoriter „számonkérést” folyamatosan felváltotta (felváltja) egy interaktívabb, a tanár-diák kooperációt jobban figyelembe vevő tevékenységkör.

Ariele Lewy a The International Encyclopedia of Curriculum című munkájában (1991) megjegyezte, miszerint a testnevelés az egyetlen műveltségterület, ahol közvetlen mód nyílik arra, hogy a tanár a tanuló önmagához képest mért teljesítményét objektíven mérje. Szerinte (is) a testnevelésben szükség van teljesítménymérésre, -értékelésre. Ugyanakkor a merev, csakis kizárólag a stopperórát, mérőszalagot, pontszámot stb. figyelembe vevő ellenőrzés, értékelés nem lehet a testnevelési teljesítménymérés sajátja. A tanulói motoros teljesítmények ellenőrzésének egyik lehetőségét a különböző teljesítménypróbák és -tesztek széles választéka kínálja. A felmért adatok képet adnak a vizsgált tanulók testi fejlettségéről (testmagasság, testtömeg, testzsír-százalék stb.) és motoros teljesítményeiről (Sargent-teszt, Cooper-teszt, Burpee-teszt stb.), illetve újabb adatsort szolgáltatnak a még differenciáltabb tesztbatteriók elkészítéséhez (Hamar, 1999).

Az ellenőrzés, értékelés kapcsán monográfiámban arra az álláspontra helyezkedtem, hogy a testnevelés mindenkor sajátja a teljesítményelvárás, a teljesítményorientáltság. Itt nem a „Követelem a maximumot, hogy kipróbáljam a lehetőséget.” - Herbarti nézet feletti vitáról van szó (ennek eldöntése nem is lenne nehéz), hanem arról, hogy az életbe kilépőket már az iskolában fel kell készíteni azokra az egyéntől elvárt teljesítményekre,

amelyeket a „világ” velük szemben támaszt. „A legjobb módszer, az anyag leggondosabb tállása is múló erőfeszítés, ha a tanuló nem küzd meg érte...” (Németh, 1980) Amennyiben azonosulunk ezzel az ideával, akkor a testnevelés műveltségi terület sem maradhat ki ebből a körből, már csak azért sem, mert a testnevelés és a sport egyik jellemzője a teljesítményre törekvés.

Kiemelt témaként tárgyaltam az osztályozás vs. szöveges értékelés problémakört. Amellett tettem hitet, hogy a testnevelés ugyanolyan osztályozással értékelt tantárgy legyen, mint a többi. Annak megerősítésére, hogy a testnevelés osztályozás eltörlése ellenzésének nézetével nem vagyok egyedül, példaként hoztam fel *Falus Iván* (2005) egyik reflexióját, amelyben kifejti, hogy ebben a témában a valóságos kérdés az, hogy célszerű-e, indokolt-e, kívánatos-e a mai iskolarendszer keretein belül, a ma uralkodó pedagógiai felfogást számba véve, egyetlen egy tárgynak, a testnevelésnek az oktatásából egyetlen egy mozzanatot kiragadva, megszüntetni az osztályozást. Erre a kérdésre egyértelmű nem volt a válasz.

II.5. Testnevelés a rendszerváltozást követő tantervekben

A magyarországi rendszerváltás a tantervelméleti gondolkodásban is változásokat indított el. Ennek részeként a kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás második pólusának helye és szerepe csak komoly polémia után tisztult le, s a döntési jogok egyensúlyának kialakulásához is idő kellett.

A *Nemzeti alaptanterv 1995 (NAT1)* egy követelmény-centrikus dokumentum volt. Követelményeinek három szintje (közös, általános fejlesztési, részletes) szoros egymásra épültséget mutatott, hiszen a közös követelmények és az általános fejlesztési követelmények egyaránt a részletes követelményekben öltöttek konkrét formát. A NAT különböző szintű követelményei azonban a testnevelés műveltségi területen belül csak az alapját teremtették meg egy teljes képzési ciklusra szóló helyi tanterv elkészítésének, a tananyag összeállítása külön feladatként jelentkezett. A NAT1-ben a fejlesztési követelmények részeként megjelent a kompetencia szakkifejezés.

A *2001-ben bevezetett kerettantervek* (lásd *Munkaanyagok*, 2000) azzal a céllal íródtak, hogy alapjául szolgáljanak a különböző pedagógiai rendszerek, tantervi változatok, tantárgyi programok és a helyi tantervek készítése számára. Emellett az

abban foglaltaknak összhangban kellett lenniük a NAT1-ben meghatározott általános célokkal és követelményekkel, illetve az egyes életkori szakaszokra értelmezhető minimumteljesítményekkel. A NAT-ban megfogalmazott általános célok és közös követelmények tovább éltek a kerettantervekben, még ha más – mint célok és feladatok – formában is. A kerettantervek tehát ezen a téren nem hoztak újat, de nem is ez volt a szándék (Hamar, 2001).

A *Nemzeti alaptanterv 2003 (NAT2)* a NAT 1995 felülvizsgálatának az eredménye. Ez a dokumentum, bár megőrizte a NAT1 alapvonásait, számos vonatkozásban szakított az addigi hagyományokkal. A legalapvetőbb változás az volt, hogy nem tartalmazott tananyagot és követelményeket. A középpontban álló fejlesztési feladatok írták körül a kívánt képességeket, készségeket és kompetenciákat. Megjegyzendő, hogy a magyarországi tantervi dokumentumokban először megjelenő kulcskompetenciák között ott szerepeltek az életvezetéssel kapcsolatos képességek is (Rétsági, 2004).

A *Nemzeti alaptanterv 2007. évi változata (NAT3)* meghatározta az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös céljait, a magyarországi közoktatásra értelmezte az Európai Unióban elfogadott kulcskompetenciákat, rávilágított az iskola világával szoros kapcsolatban álló intézményrendszerre (kollégium, óvoda, ÁMK stb.) és az iskola műveltségképének összefüggéseire. Megalapozta az alaptantervvel összefüggő minőségirányítási teendőket, kiemelten tartalmazta a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő fejlesztési feladatokat, s definiálta a közvetítendő műveltség fő területeit (Vass és Perjés, 2009).

A *Nemzeti alaptanterv negyedik változata, a NAT4* két részből áll, az első Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei, míg a második a Kompetenciafejlesztés, műveltségkövetítés, tudásépítés címet kapta. A NAT4-ben a műveltségtartalom a Fejlesztési feladatok és a Közműveltségi tartalmak című pontokon keresztül kerül kijelölésre. A testnevelésben a fejlesztési feladatok a következő egységekből állnak: motoros képességfejlesztés - edzettség, fitness; motoros készségfejlesztés - mozgástanulás; játék; versenyzés; prevenció, életvezetés, egészségfejlesztés. A közműveltségi tartalmak a fejlesztési feladatok egységeit követve, azokat két nagy kategóriába sorolva jelennek meg.

A NAT4-et követő kerettantervek a különböző iskolatípusokra, pedagógiai szakaszokra, tantárgyakra (az általános iskola 1-4., 5-8., a gimnáziumok 9-12., 7-12., 5-12., a szakközépiskolák 9-12. évfolyamai számára), valamint az egyes sajátos köznevelési feladatok teljesítéséhez (a szakiskolák, a Köznevelési Hídprogramok, a nemzetiségi nevelés-oktatás, a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelési-oktatási intézmények, a felnőttoktatás, a szakiskolát végzettek középiskolája, a két tanítási nyelvű iskolai oktatás számára) készültek, illetve készülnek. A kerettantervek palettáját színesítik a különböző testnevelés és sport kerettantervek is.

A rendszerváltozás után megjelent tanterveket elemezve kirajzolódik a testnevelés tananyagának kiszélesedő köre (lásd divatos szabadidős sporttevékenységek – görkorcsolyázás, gördeszkázás, kerékpározás, sielés stb. – térnyerését), valamint az ülő életmód, a „homo sedens” embertípus kialakulása kapcsán felmerülő tantervi kihívások problematikája. Nagy utat tett meg a testnevelés a NAT1-ben meghatározott 6-14 százalékos, heti 1,5-3 tanórától a heti öt testnevelésóra, a mindennaposág bevezetéséig is.

A rendszerváltozást követő társadalmi, gazdasági, kulturális, oktatás- és sportirányítási változások hatására fokozatosan megszűntek a testnevelés tagozatos osztályok. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény a tagozat fogalmát megváltoztatta, helyette az emelt szintű képzést törvényesítette. Ezzel a klasszikus – és széles körben is jól működő – testnevelés tagozatos iskolarendszer elkezdett leépülni. Az oktatás és a sport ügyét jellemző bizonytalanság hatására, valamint egyéb társadalmi (elsősorban szülői és iskolafenntartói) nyomásra az iskolák és sportegyesületek közötti együttműködési szerződések folyamatosan megszűntek, s ennek eredményeként a tartalmi munka is visszafelődött. A testnevelés és sport irányultságú iskolák jelentős része profilt váltott, és idegen nyelvekkel, informatikával kezdett el foglalkozni (Lehmann, 2003). Ennek az úrnek a betöltésére (is) szolgált a közoktatási típusú sportiskolai kerettanternv, valamint a sportiskolai nevelés és oktatás legitimálása.

A gyógytestnevelés sajnálatos felértékelődését statisztikák sokasága igazolja. A gyógytestnevelés a NAT4 megjelenése óta szikrázó, gyakorta nemcsak szakmai érveket felvonultató viták keretében került. A problémahalmaz számos lényeges vonatkozása mellett a kiindulópont egy tantervméleti

alapú oktatáspolitikai döntés volt, nevezetesen: a gyógytestnevelés ma már nem alaptevékenysége a nevelési-oktatási intézményeknek. Márpedig a gyógytestnevelés az iskola nevelő-oktató tevékenységének a szerves része, nem egészségügyi foglalkozás, s nem egyenlő a gyógytornával. A gyógytestnevelésben ugyanaz a pedagógiai hatásrendszer érvényesül, mint a testnevelésben, csak annak egy speciális területén.

II.6. 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálata

Elsőre talán szokatlan megoldásnak tűnhet egy monográfia értekező szövegébe önálló egységként elhelyezni egy par excellence nemcsak tantervméleti kérdéskört tárgyaló kutatási beszámolót, de mindez egyrészt a korábbiakban már számos alkalommal említett tartalmi kiszélesedés jegyében történt, másrészt az ebben a fejezetben ismertetésre kerülő kutatási eredményeim jó adalékkul szolgálhattak a testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségeihez. A megfogalmazott következtetésem elméleti és gyakorlati értelemben is jól általánosíthatóak és széles körben hasznosíthatóak, emellett jó támpontot jelenthetnek sok, a testnevelés területén felmerülő aktuális probléma kezeléséhez.

Vizsgálatom két fő részből állt. Az első rész céljaként azt tűztem magam elé, hogy megvizsgálom egy adott korosztály tanulóinak iskolai testnevelés iránti érzelmi reakcióit a testnevelésórán. Céлом volt annak kiderítése, hogy a 11-18 éves fiúknak és lányoknak milyen az attitűdje (hozzáállása, beállítódása) az iskolai testnevelés és sport iránt. Konkrétabb megfogalmazásban: szándékom szerint fel kívántam mérni a 11-18 éves fiúk és lányok testneveléshez kötődő affektivitásának egyes jellemzőit, meghatározóit a pozitív, illetve negatív reakciókon keresztül. Fontosnak véltem megtalálni a testnevelés órához kapcsolódó azon érzelmeket, amelyek meghatározó szerepet játszanak a testnevelés tanítás-tanulás folyamatában (Hamar és Karsai, 2008). A vizsgálat második részében a motivációt nem elsősorban pszichológiai jelenségként, hanem az iskolai tanítás-tanulás, az iskolai testnevelés pedagógiai kérdéseként elemeztem. A problémakör tág megközelítésében arra kerestem a választ, hogy az iskolai testnevelésben milyen feltételei, lehetőségei vannak a tanulás iránti motiváció kialakításának, fenntartásának és fokozásának. A motivációt és motiválást, így mint pedagógiai funkciót tettem

elemzésem tárgyává. A pszichológiai vizsgálatokból ismert önmotivációs kérdőív alkalmazásával, mintegy feltételeztem, hogy megerősítést szerzek az érzelmi reakciókat vizsgáló kérdőívem eredményeihez (Hamar, Karsai és Munkácsi, 2011; Hamar és mtsai, 2013).

Az iskolai testnevelés iránti pozitív vagy negatív attitűdök, a testnevelés órákon meghatározó szerepet játszó érzelmek, valamint a felsorolt motivációs tényezők kapcsán egyaránt feltételeztem, hogy azok a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánulnak meg. Tekintve, hogy vizsgálatom meghatározott tanterv (a NAT2) érvényességi periódusában készült – mely tanterv a független változók sajátos együttesét testesíti meg –, ezért felidézett (ex post facto) pedagógiai kísérletként is értelmezhető.

A vizsgálati minta 2840, 11-18 éves tanulóból állt, nemek szerint közel azonos arányban megosztva: 1367 fiú és 1473 leány. Az adatfelvétel öt budapesti és 21 vidéki iskolában zajlott homogén földrajzi (területi) megoszlásban. A keresztmetszeti vizsgálat módszere kérdőíves felmérés volt. A kérdőíveket *Biróné Nagy Edit* (1994) korábban már felhasználta egy kutatása során. Az adatfelvételre, a kérdőívek kitöltetésére a 2006/2007. tanévben került sor, minden esetben az iskolaigazgatók hozzájárulásával és a testnevelő tanárok közreműködésével.

III. Kutatási eredmények, ajánlások - A testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségei

III.1. A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája

Könyvemben a testnevelés tartalmi korszerűsítésének, a tantárgy személyi és tárgyi feltételrendszerének vizsgálatán keresztül ajánlásokat fogalmaztam meg a testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségeire. Az „optimalizálás” több szempontúsága azért is indokolt, mert a testnevelést nem/sem lehet megújítani csak a tantervi, tantervméleti változtatásokon keresztül. Egy ilyen irányú innovatív szándék csakis akkor kecsegtethet sikerrel, ha a testnevelés tanulás-tanításának minden szegmensére kiterjedő. Munkám során azonban nemcsak objektív, racionális jegyek, hanem szubjektív elemek mentén is haladtam, ami a tantárgy iránti elkötelezettségemnek és érzelmi kötődésemnek tudható be.

A testnevelés tartalmi korszerűsítése kapcsán az alábbiakat ajánlottam a tantervkészítéssel foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberek figyelmébe:

A testnevelés a társadalom felől jövő igényeknek akkor tud megfelelni, ha a tanulóknak az iskolában minél szélesebb körű mozgásos tevékenységi formákat kínál. Szükségesek az új típusú, a kor kihívásainak jobban megfelelő tantárgyi és tantárgyközi integrációk, tömbesítések, keresztntantervi pedagógiai megoldások. A tanterv az iskolának készül, ezért a tantervkészítők nem hagyhatják figyelmen kívül az adott ország közoktatási (köznevelési) hagyományait, s az ebből következő elvárásokat sem. Elvárás, hogy mindenki, aki – központi és helyi szinten is – tantervekkel foglalkozik, legalább nagy vonalakban ismerje más (elsősorban Európai Unió) országok tantervkészítési tendenciáit.

Amennyiben egy testnevelő tanár tantervméleti kérdésekkel kíván behatóbban foglalkozni, ne a tantervekkel kapcsolatos normatív, leíró jellegű elemletek kidolgozására, vagy a „meta-tantervméleti” elemzések felvázolására fókuszáljon, hanem inkább a tantervek alkalmazásából kibontható elméleti következtetések összefoglalására. A tantervelmélet útjait járó gyakorló pedagógusoknak ezért két főirányként az intézményes tantervfejlesztést és a teoretikus vizsgálódást ajánlom.

Célszerű, ha korunk testnevelési tantervei a tananyag mellett a módszerekre is ajánlásokat fogalmaznak meg. Ennek keretében foglalkoznak például a tanulók nemük és életkoruk szerinti terhelhetőségével, vagy a tanítás-tanulási folyamat – módszertani szempontokat figyelembe vevő – tematikus felépítésével. A tantervek térjenek ki a helytelen életmódból, a káros szenvedélyek elterjedéséből származó civilizációs problémákra is.

A köznevelésben fellelhető ellenőrzési, értékelési eljárások csak akkor funkcionálhatnak hatékonyan, ha összhangban állnak a NAT-ban meghatározott sportági részterületek tanítandó tananyagaival. A testnevelés tantárgy osztályozásának eltörlése nem járható út. A jelenlegi öt kategóriába sorolást viszont fel lehetne váltani az egytől tízig történő osztályozással. Az osztályzatok mellett, a szöveges (írásbeli) értékelést ki lehetne terjeszteni a magasabb évfolyamokra, a felsőbb iskolákra is.

A testkulturális jártasság és szokásrendszer kihagyhatatlan az egységes, 21. század kihívásainak megfelelő műveltségkép felvázolásakor. Még inkább igaz ez, ha az iskola műveltség tartalmát,

a teljesítőképesség tudás kulcskompetenciáit igyekszünk meghatározni. A testnevelés tartalmi kérdéseire is választ adhat egy, a testkulturális értékeket minden tekintetben magában foglaló kulcskompetencia tantervi bevezetése. Terminus technicus gyanánt ajánlom a testkulturális szakkifejezést. E kulcskompetencia szükséges ismeretei, képességei és attitűdjei csak kölcsönhatásaikban értelmezhetők. Család, iskola és sportintézmény együtt adhatják a kulcskompetencia fejlesztésének nevelési színtereit.

A közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek és az ezekkel szerves egészet alkotó munkatankönyvek együtt jó példázatot adják annak, hogy az iskolai testnevelés a pszichomotoros és az affektív dimenziók mellett a kognitív fejlesztéssel is szoros kapcsolatban áll. E tantervek jó ötvözetét adják a rigorózus versenysport orientált, illetve a rekreációs célokat preferáló felkészítésnek, felkészülésnek. Az edzés jellegű tanítási órákat jól oldják a csapatépítő tréningek, a táborok, a túrák és a házibajnokságok. A közoktatási típusú sportiskolai rendszer megerősíti azon álláspontomat, hogy a testnevelésben öröm és teljesítmény nem egymást kizáró, hanem éppenséggel megerősítő kategóriák.

Súlyos hibának tekinthető a gyógytestnevelés NAT4-ből, ez által az iskolák alaptevékenységéből történő kihagyása. A gyógytestnevelés számos más problémától is terhelt, példaként lásd **a pedagógiai szakszolgálati intézmények működését**, a gyógytestnevelő tanárok átszólását vagy az eltűnt és merőben újszerű adminisztrációt. A gyógytestnevelés kerüljön vissza az iskolákba. A gyógytestnevelési feladatokat megfelelő végzettséggel rendelkező pedagógusok, a mindennapos testneveléssel összefüggő tevékenységeikkel együtt lássák el.

III.2. Tanulók - testnevelő tanárok - infrastruktúra

A testnevelési tantervkészítéssel foglalkozó szakemberek számára a tanulók, a testnevelő tanárok és az infrastruktúra vonatkozásában a következő ajánlásokat fogalmaztam meg:

Az iskolai testnevelés jelentős szerepet tölthet be az értékközvetítésben, értékteremtésben, végső soron az életre való felkészítésben. Emellett sokat segíthet az iskola nevelő funkciójának érvényre juttatásában is. Az iskolában kevés, a sportoláshoz, a testedzéshez hasonló, érzelmekben gazdag tevékenység található, s ezt – jó értelemben véve

– ki kell használni. Lényeges, hogy a pedagógus ne konfrontatív módon, hanem egyensúlyt kereső nevelési módszerekkel közelítsen a tanulókhoz. E tantárgy tanítása, tanulása során kialakult pozitív érzelmek nemcsak a testnevelésben, hanem a nevelési, oktatási folyamat teljes egészében növelhetik a pedagógiai hatékonyságot.

A testnevelés jelentős attitűdformáló erő az iskolában. A testneveléshez kapcsolódó tanulói attitűdök megismerése, megértése, befolyásolása terén nemcsak a pozitív, sportos beállítódású, hozzáállású, hanem a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre és csoportokra is figyelmet kell fordítani. A testnevelés kulcsszerepet játszhat korunk egyik legégetőbb problémájának, a bevándorló (migráns) tanulók nevelése, oktatása területén is.

A testnevelő tanár az iskola olyan kitüntetett személye, aki a tanulónak nemcsak a testét, hanem a lelkét is ápolja, s ha szükséges időnként markáns, esetleg népszerűtlen döntéseket is hoz. Mindezt azonban a gyerekek és az iskola közössége érdekében teszi. Ő a rend és a fegyelem letéteményese. A tantervek implementációjában legérdekeltebbek, a pedagógusok szakértelméhez hozzátartoznak a tantervméleti ismeretek is. Ahhoz viszont, hogy a tantervek tartalmilag és formailag is a testnevelők felkészültségét és elvárásait figyelembe véve készüljenek el, nekik is ki kell venniük a részüket a tantervi munkálatokból.

A pedagógus életpálya modell bevezetése kapcsán merül fel feladatként a (testnevelő) kutatótanári szerep köznevelésben történő kidolgozása. Ehhez érdemes lenne áttekinteni az OECD-tagországok pedagógusainak pályamodelljét. Elkerülhetetlen a testnevelő, a gyógytestnevelő tanárok rendkívüli mértékben eltűnt adminisztrációs munkájának a csökkentése, mivel az elburjánzott bürokrácia éppen onnan veszi el a tanárok idejét és energiáját, ahol erre a legnagyobb szükség lenne, a gyermektől.

Megoldást szükséges találni arra, hogy mennyi az a hallgatói létszám a testnevelő (gyógytestnevelő, egészségfejlesztő) tanárképzésben, ami az ország szempontjából optimális, illetve a felvételt elnyerni kívánókat miként „szűrhetjük meg” még hatékonyabban. Üdvöztetőnek tartanám, ha a pedagógus továbbképzések a továbbiakban is a felsőoktatási intézményekben található tanárképző központok (intézetek) mintegy pedagógiai szolgáltatásaként szerveződnének. A pedagógus-szakértelem

vizsgálatán alapuló szakmai profil kidolgozása is még előttünk álló feladat. Feladatként jelentkezik még az osztatlan tanárképzés pedagógiai (tantervi) dokumentumainak harmonizálása az Európában elfogadottakkal.

A kreatív és sokat tapasztalt testnevelő tanárok időlegesen – folyosói, megosztott tornatermi, játszótéri stb. formában – ugyan áthidalhatják a hiányos tárgyi feltételek okozta nehézségeket, de ez hosszú távon nem tartható. Éppen ezért remélhetőleg folytatódik a tornaterem-építési akció, emellett központi erőforrásokból új tanuszodák, sportudvarok (szabadtéri gyakorlóhelyek) és kerékpárutak is épülnek. A testnevelés minden feltételt kielégítő infrastruktúrájának részét képezik a különböző oktatási segédletek is. Szakmai segítséget jelenthetnek a helyi vagy országos szinten szerveződő tapasztalatcserék és a rendszeresen megjelenő, az iskolákhoz folyamatosan eljutó újabb és újabb módszertani folyóiratok, kiadványok, kézi-, illetve tankönyvek.

Központi intézkedést igényel a gyógytestneveléshez, de a normál testneveléshez is nélkülözhetetlen egészségügyi szűrés rendszerének javítása. A törvényben előírt mindennapos testnevelés akkor, és csakis akkor lesz minden iskolában, ha ezt a szándékot nem lehet fals orvosi és egyéb igazolásokkal „kiváltani”. Itt most nem a valóban versenyszerűen sportoló, délutáni edzéseken valóban részt vevő tanulókra gondolok, hanem azokra a diákokra, és sajnos szülőkre is, akik valótlan igazolásokkal próbálják elkerülni a délutáni sportfoglalkozásokat.

III.3. A tézisekben hivatkozott irodalom

1. Ballér, E. (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. A tantervelmélet forrásai, 17. kötet. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
2. Báthory, Z. (2000): A maratoni reform. 2. rész. *Iskolakultúra* 10. 11, 3-26.
3. Biróné, N.E. (1994): *A szelektív motoros stimulusok hatása a tanulók mozgásos aktivitására, az életstílus befolyásolására*. Kutatási zárójelentés. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
4. Biróné, N.E. (2004): Sportpedagógiai alapgalmak. In: Biróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sportpedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 35-42.
5. Falus, I. (2005): Miért pont a testnevelés? In: *Értékelés a testnevelés órán, különös tekintettel az osztályozással kapcsolatos aktuális kérdésekre. (Az ELTE PPK szervezésében 2004. december 2-án rendezett szakmai megbeszélés anyaga, Pedagógusképzés a 21. században, ELTE-modell 2.)* ELTE PPK, Budapest. 83-86.
6. Gombocz, J. és Hamar, P. (2014): Test és nevelés - egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. *Új Pedagógiai Szemle* 64. 11-12, 92-102.
7. Hamar, P. (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle* 49. 6, 43-51.
8. Hamar, P. (2001): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle* 51. 6, 48-56.
9. Hamar, P. (2013): Balléri szellemiség - testkultúrába ágyazva. *Új Pedagógiai Szemle* 63. 7-8, 93-97.
10. Hamar, P. és Karsai, I. (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia* 108. 2, 135-147.
11. Hamar, P., Karsai, I. és Munkácsi, I. (2011): Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11-18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra* 21. 8-9, 114-119.
12. Hamar, P., Munkácsi, I., Volák, A. és Karsai, I. (2013): Az önmotiváció szerepe 11-18 éves tanulók iskolai testnevelés iránti affektivitásában. *Fejlesztő Pedagógia* 24. 2, 10-17.
13. Huszár, Á. (2003): Egy magyar és egy amerikai testnevelési tantervi dokumentum összehasonlító elemzése. *Módszertani lapok. Testnevelés* 10. 3, 22-26.
14. Kiss, Á. (1978): *Mérés, értékelés, osztályozás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
15. Lehmann, L. (2003): *Sportiskolai rendszer szakmai koncepciója*. Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet, Budapest.
16. Lewy, A. (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum. Section 12. Physical Education*. Pergamon Press, London. 957-977.
17. Mátrai, Zs. és Perjés, I. (szerk.) (2008): *Hiszek a tudás jobbitó erejében. Ballér Endre emlékkonferencia*. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
18. Németh, L. (1980): *Pedagógiai írások*. Válogatta, előszóval és jegyzetekkel ellátta Fábián Ernő. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

19. *Pedagógiai Lexikon*. 1997. Báthory Zoltán és Falus Iván főszerkesztők. KERABAN, Budapest.
20. Prohászka, L. (1948): A tanterv elmélete. In: *A tantervelmélet forrásai, 2. kötet*. 1983. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
21. Pukánszky, B. és Németh, A. (1995): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
22. Rétsági, E. (2004): *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
23. Szebenyi, P. (1991): Tantervi szabályozás Európában. In: *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 25-78.
24. Szentágothai, J. és szerzőtársai (1980): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Rét Rózsa (szerk.) Kosuth Könyvkiadó, Budapest.
25. Vass, V. és Perjés, I. (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparasztikája. *Iskolakultúra* 19. 12, 81-100.

Tantervi dokumentumok és jogszabályok

1. *Nemzeti alaptanterv*. 1995. Művelődési és Oktatási Minisztérium, Budapest.
2. *A középfokú nevelés-oktatás kerettanterve I. (Gimnázium, szakközépiskola)*. Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.
3. *A középfokú nevelés-oktatás kerettanterve II. (Szakiskola)*. Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.
4. *Az alapfokú nevelés-oktatás kerettanterve*. Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.
5. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Magyar Közlöny, 1993. 107. 5689-5730.
6. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Oktatási Közlöny, 2004. 2/I. 101-111., 195-203.
7. 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2007. 102. szám, 7640-7795.
8. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 2012. 66. szám, 10635-10847.
9. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának

rendjéről. Magyar Közlöny, 2012. 177. szám, 29870-29876.

IV. A pályázó által az értekezés témakörében korábban közzétett tíz legfontosabb publikáció

1. Hamar, P. (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 48. 4, 48-56.
2. Hamar, P. és Derzsy, B. (2002): Testnevelő tanári vélemények aktuális tantervelméleti kérdésekről. *Magyar Pedagógia* 102. 2, 145-157.
3. Hamar, P. (2006): Attitude Changes in Curricula of Teaching PE in Hungary after the Political Transition of the 1990s. In: Jerzy Kosiewicz (Ed.): *Movement Recreation for All*. Legionowo, Warszawa. 101-113.
4. Hamar, P., Peters, D., Van Berlo, K. és Hardman, K. (2006): Physical Education in Hungarian Schools after the Political Transition of the 1990s. *Kinesiology. International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology* 38. 1, 86-93.
5. Hamar, P. és Petrovic, L. (2008): Physical Education and Education through Sport in Hungary. In: Gilles Klein and Ken Hardman (Eds.): *Physical Education and Sport Education in European Union*. DOSSIERS EPS, EDITIONS REVUE, Paris. 172-187.
6. Hamar, P. és Karsai, I. (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia* 108. 2, 135-147.
7. Hamar, P. (2011): *Az iskolai tornaoktatás elmélete és módszertana*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
8. Hamar, P., Szilva, Zs., Soós, I. és Dancs, H. (2011): Body culture within the EU's competence system. *Journal of Human Sport and Exercise* 6. 1, 146-152.
9. Hamar, P. (2012): „MindenNATos” testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 62. 11-12, 87-97.
10. Bánhidi, M. és Hamar, P. (2014): Daily Physical Education From the Beginning to the Modern School System in Hungary. In: Ming-Kai Chin és Christopher R. Edginton (Eds.): *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice*. Sagamore Publishing, Urbana (USA). 205-217.