

Pécsi Tudományegyetem  
„Oktatás és Társadalom”  
Neveléstudományi Doktori Iskola

**Morvay-Sey Kata**

**BUDO HARCMŰVÉSZETEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI  
AGRESSZIÓ KEZELÉSÉBEN**

**Doktori (PhD) értekezés**

Témavezetők

**Dr. habil. Rétsági Erzsébet, főiskolai tanár**  
**Dr. habil. Ács Pongrác, egyetemi docens**

Pécs  
2014

„Aki vagy, annak van egy tőled független, lassan feltáruló, kibontakozó része: a genetikai örökséged. Ez adja a testedet és hajlamaidat, késztetéseidet, érdeklődésedet. Mindezek azonban változtathatóak, tanulással, gyakorlással, tudatos önkonstrukcióval. Ami vagy, abban a legfontosabb az, amit megtanultál, elsajátítottál, amit akkor is tudsz, ha álmodból felébresztenek. Ami vagy, abban éppen ilyen fontos az is, hogy kikhez kötődtél, mit végeztetek közösen, mire ébresztettek rá, és te mire tanítottad őket. Ami vagy, az egy bonyolult rendszer: akciókkal, hiedelmekkel, rítusokkal, szabályokkal, érzékenységekkel, célokkal, vágyakkal, teljesülésekkel és csalódásokkal, vonzódásokkal és választásokkal. Fogantatásod óta épül ez a rendszer, rajtad is múlik, milyenné lesz. Elégedett vagy vele? Ha nem, változtass, hajlíts, alakíts, építs!”

(CSÁNYI, 2007:282)

## Tartalomjegyzék

1.	Problémafelvetés .....	5
2.	Célkitűzések .....	9
3.	A küzdősportokhoz kapcsolódó elméleti háttér .....	10
3.1.	Küzdősport, harcművészet, a budo fogalma.....	10
3.2.	A harcművészetek filozófiai többlettartalma: Sintoizmus és Zen .....	16
3.3.	Az edzés speciális jellege a japán harcművészetekben .....	19
3.4.	A küzdelem fontossága a sportban, küzdősportban és harcművészetekben.....	27
3.5.	Az agresszió kezelésének lehetséges alternatívái: mozgásos tevékenységformák és sport	29
3.6.	Küzdőjátékok, mint a küzdősportok előkészítői.....	34
3.7.	A küzdősportok személyiségfejlesztő hatásaira, valamint agresszió és küzdősportok kapcsolatára vonatkozó elméleti háttér bemutatása.....	39
4.	Az agresszió elméleti hátterének bemutatása.....	57
4.1.	Agresszió definíciók, az agresszió fajtái .....	57
4.2.	Agresszióelméletek.....	67
4.3.	Agresszió az iskolában: iskolai erőszak, iskolai agresszió, zaklatás és fegyelemsértés	77
4.4.	Egy lehetséges alternatíva: agresszió versus asszertivitás. A negatív és a pozitív út.	88
5.	A küzdősportok, harcművészetek iskolában történő alkalmazási lehetőségei.....	94
5.1.	Az előzmények: Az iskolai küzdősport oktatás kezdetei Magyarországon .....	94
5.2.	A küzdősportok megjelenése a közoktatási tantervekben, bekerülésük a Nemzeti Alaptantervbe.....	98
5.3.	A küzdősportok, önvédelem témakörrel kapcsolatos tantervi változások 1995-től napjainkig .....	100
5.3.1.	A Nemzeti Alaptanterv 1998-as változata .....	100
5.3.2.	A NAT 2003-as változata.....	100
5.3.3.	A 2007-es NAT előírásai.....	101
5.3.4.	A 2012-es NAT előírásai.....	101
5.4.	A 2001-es Kerettanterv .....	102
5.4.1.	A 2003-as Kerettantervek.....	103
5.4.2.	A 2008-as kerettantervek .....	104
5.4.3.	2013-as Kerettantervek .....	104
5.5.	A tantervi előírások rövid összefoglalása 2012-ig.....	105

6.	A tantervi előírások gyakorlati megvalósulásának kérdései .....	109
6.1.	A küzdősportok oktatásának gyakorlati megvalósulása egy pécsi vizsgálat tükrében (Morvay-Sey, 2010).....	109
6.2.	A küzdősportokhoz kapcsolódó tárgyak helye, szerepe a sportszakember képző intézményekben .....	119
7.	A budo harcművészek vonás- agresszió vizsgálata .....	123
7.1.	Hipotézisek .....	123
7.2.	Az alkalmazott vizsgálati módszerek bemutatása .....	123
7.3.	Az alkalmazott kérdőívek bemutatása .....	123
7.4.	Vizsgálati minta .....	127
7.5.	Eredmények bemutatása .....	129
7.5.1.	Az 1. számú kérdőív eredményei (tanulók) .....	129
7.5.2.	A 2. számú kérdőív eredményei (budo sportolók) .....	136
8.	Összegzés, a hipotézisek igazolása .....	152
9.	Az eredmények jövőbeli hasznosíthatósága, a kutatás további lehetséges irányai, ajánlások .....	155
	Köszönetnyilvánítás .....	158
	Hivatkozások .....	159
	Mellékletek .....	176
	1. számú melléklet: A karate do húsz alapelve.....	176
	2. számú melléklet .....	179
	3. számú melléklet (1. számú kérdőív: agresszió kérdőív 14-18 éves iskolai tanulók részére (BPAQ)).....	182
	4. számú melléklet (2. számú kérdőív: Agresszió és asszertivitást mérő 14-18 éves budo harcművészettel foglalkozók részére (BPAQ és AST)) .....	191
	6. számú melléklet: Az iskolák igazgatói számára írt felhívó levélkutatásban való részvételhez .....	207
	6. számú melléklet: A budo harcművészeti szövetségek elnökeinek írt felhívó levél a kutatásban való részvételhez .....	208
	7. számú melléklet: A budo sporttal foglalkozó edzők részére írt felhívó levél a kutatásban való részvételhez.....	209
	8. számú melléklet: Oktatási főosztályvezetők részére írt felhívó levél.....	210
	9. számú melléklet: Ábrák és táblázatok .....	211

## 1. Problémafelvetés

Az elmúlt évszázadtól kezdődően a technikai és tömegkommunikációs eszközök rohamos fejlődése, a demográfiai változások – mint a Föld túlnépesedése - hozzájárultak a források kimerülésének folyamatához, ezáltal a társadalmi különbségek növekedéséhez, így a társadalmi konfliktusok felerősödéséhez is. A társadalmi rétegek között kialakuló konfliktusok nemcsak a fejlődő országokban, de a fejlett, jóléti társadalmakban is megfigyelhetők, vagy egyre jelentősebb mértékben tapasztalhatók és ennek kezelése az utóbbi évtizedek egyik legégetőbb, megoldásra váró problémájának tekinthető.

A társadalmi feszültségek legjellemzőbb megjelenési formája az agresszió, melynek számos fajtáját különböztetik meg a kutatók. Az agresszió jelensége a társadalmi szinterek mindegyikében megfigyelhető, jelen van mindennapjainkban. Az utóbbi évtizedekben azonban olyan területeken is jelentkezik, ahol korábban nem, vagy csak elvétve fordult elő. Ilyen terület az oktatás-nevelés színtere, az iskola.

A tankötelezettségből következően a közoktatás olyan meghatározó társadalmi alrendszer, melyben minden egyén életének jelentős időintervallumát tölti el. Az iskola intézményében, de már a bölcsődében és az óvodában is mindennaposak a konfliktushelyzetek. Ezekben az intézményekben sok gyermek viszonylag kis térben a nap túlnyomó részét egymás társaságában tölti, szükségszerűen bekövetkezik az érdekek ütközése. Éppen ezért jelentős szerepet töltenek be az egyes konfliktuskezelési és agressziót megelőző technikák és módszerek, a pedagógusok és a diákok részéről egyaránt.

AÁRY-TAMÁS és mtsai. (2010) az iskolai agresszió témakörében végzett széleskörű reprezentatív vizsgálatában a pedagógusok a magas csoport- és osztálylétszámot, illetve a problémás gyerekekkel történő egyéni foglalkozás nehézségeit említették az agresszív viselkedés lehetséges forrásaként.

„A feszültség oldására sok esetben (...) a különböző mozgásformákat említették az óvónők, oly módon, hogy a mozgatórugó a játék maradjon” (...). A mozgás, az egészséges életvitel erőteljes hatással van a szellemi fejlődésre, a sportolás, az ebből eredő versengés megtanítja a gyerekeket azokra az alapvető szabályokra, amelyek segítenek az agresszió szabályozásában. A megfelelő leterhelés levezeti mindazt a felgyülemlett feszültséget, amely a (...) környezet által keletkezik.” (AÁRY-TAMÁS és mtsai. 2010:194-195).

„Az interjúk során az óvónők sokszor kiemelték a konfliktuskezelés alkalmazásában a mozgásos játék szerepét, mert ezek elősegítik a helyzetfelismerést, a döntést és az alkalmazkodóképesség elsajátítását.” (AÁRY-TAMÁS és mtsa, 2010: 197).

BUDAVÁRI (2007:130) szerint „A társadalom nyújt olyan lehetőségeket, amelyek az agresszió kiélésére alkalmasak, ezek az ún. kollektív szelepek. A sportolók versengése, sőt a sportversenyeken a hazai csapatért szurkolás, bikaviadalon való részvétel stb. hasznos lehetőséget nyújtanak az indulatok levezetésére, megszelídítésére”.

Ennek tükrében az agresszió felügyelt keretek közötti megelőzésének, levezetésének egyik lehetséges alternatívájaként felértékelődik az iskolai testnevelés és sport, a mozgásos tevékenység szerepe. A mindennapos testnevelés és sport, a mozgásos tevékenység és játék alkalmazása nemcsak a pszichomotoros tudás átadása és a motoros képességek javítása terén járul hozzá az egészséghez, de pozitív személyiségformáló hatásain keresztül a kognitív képességek fejlődésére, az értelemre és a pszichére is hat.

Az agresszió, ezen belül is az iskolai agresszió rendkívül komplex jelenség, megoldására számos szakterület képviselői keresnek lehetőségeket. Így pszichológusok, orvosok, pedagógusok, jogászok, de médiaszakemberek és politikusok is. Mivel maga a jelenség is rendkívül összetett, ezért a szakemberek is komplex, több szakterületet átfogó, hosszú távú megelőzési és kezelési programokat javasolnak.

Kézenfekvő, hogy ezeket a programokat a közoktatási rendszerbe integrálva, számos műveltségterület bevonásával alkalmazhatjuk a leghatékonyabban.

„Az oktatásügy, illetve az iskola szerepe (...) az agresszió csökkentésében kiemelt jelentőségű. A gyerekek többsége 8-10 éven keresztül több ezer órát tölt el az iskolában. Ezen időszakban alakulnak ki, illetve stabilizálódnak a társadalmi együttéléshez, valamint a stresszel és nehézségekkel való megküzdéshez szükséges képességek, amelyek formálásában a család mellett az iskola emelkedik ki.” (HORVÁTH-SZABÓ és mtsai., 2001:91).

A hazai szakirodalomban számos iskolai konfliktus- és agressziókezelési program jelent meg, melyek a személyiségfejlesztést helyezik középpontba. Ilyen például a FRASER és mtsai. nevéhez fűződő „Válassz okosan” program, mely olyan készségek elsajátítását célozza meg, melyek segítségével a szociális problémahelyzetek megoldása hatékonyan valósulhat meg, s agressziómentes interperszonális kapcsolatok alakíthatók ki az osztályközösségekben. (ROTH-SZAMOSKÖZI és mtsai., 2004)

HORVÁTH-SZABÓ és mtsai. (2001) „Az agresszió kezelése” címmel tanári kézikönyvet dolgozott ki, melyben részletes személyiségfejlesztő programot mutatnak be. Ebben az önkontroll-fejlesztő, érzelemszabályozást fejlesztő, empátiafejlesztő, konfliktuskezelési

képességet fejlesztő játékok dominálnak, illetve egy 10-14 évesek számára készített agressziókezelési tréning mintát is közölnek. WALKER (1997) „Feszültségoldás az iskolában. Játékok és gyakorlatok” címmel megjelent munkájában az erőszakmentes konfliktusmegoldás stratégiáját dolgozta ki és próbálta ki a gyakorlatban egy berlini általános iskolában.

Ezek a projektek osztályok, közösségek, csoportok számára készültek és általában az osztályfőnök, illetve egy erre alkalmas, továbbképzésen a módszereket elsajátító tanár vezetésével valósulhatnak meg. A fent említett programok, módszerek bár jól hasznosíthatók a diákok agressziómentes kommunikációjának megalapozásában, de véleményünk szerint az a komplexitás hiányzik belőlük, melyet a mozgásos tevékenységekkel, sporttal kiegészítve elérhetünk.

HÁRDI (1992:153) szerint az agresszió megelőzésében a családi élet harmóniája, az anyagyermek kapcsolat minősége, az apai minta és a társadalmi modellek mellett többek között kiemelkedő a sport szerepe. „Az aktív sportolás, a mozgás, az izomtevékenység feszültséget oldó hatásain kívül a nemes versengés, a rivalizálás szociális útjait nyújtja. Egyfelől a résztvevők, másfelől a nézők, a szurkolók is sok feszültséget vezetnek le egy nyilvános meccsen.”

BUDAVÁRI (2007:87) szerint „A küzdősportágak művelőiről a közvélekedés azt feltételezi, hogy agresszivitásuk nagyobb, mint a többi sportágbelieké. Holott ez téves vélekedés. Mind a birkózók, mind az ökölvívók között gyengébb agresszív készletet tapasztaltunk, mint a kontrollcsoportban (BUDAVÁRI, 1974), sőt büntudati feszültségük még akadályt is jelent a küzdőképességükben. Feltehetően a manifeszt motoros aktivitás inkább csökkenti az agresszív készletet, mint növeli, kiélési lehetőséget nyújt a nyílt támadó viselkedés. (...) Sokkal veszélyesebb az agresszív összecsapás olyan helyzetben, ahol nem párharcban dől el, ki a jobb, hanem a felkészülés körülményeit manipulálják.”

Jelen disszertáció nem komplex agressziókezelési programot vagy módszert kínál. Mindössze arra vállalkozik, hogy a már meglévő elméleti módszerek mellé, kiegészítő gyakorlati adalékot javasoljon azzal a céllal, hogy az iskolai agresszió elleni küzdelemben az iskolai gyakorlatba beültethető beavatkozási pontok száma, s ezáltal a hatékonyság is növekedhessen.

Az iskolai testnevelésen belül az intézményi autonómiát és a tantervek adta lehetőségeket kihasználva számos lehetőség nyílik arra, hogy a diákokat új sportágakkal, mozgásformákkal ismertessük meg. E disszertáció egy, 16 éve a Nemzeti Alaptantervbe bekerült új témakör az önvédelem, küzdősportok, azon belül is a budo harcművészetek alkalmazási lehetőségeit, létjogosultságát vizsgálja az iskolai agresszió kezelésének szempontjából. A keleti budo

küzdősportok, harcművészetek az 1970-es évek elejétől kezdtek elterjedni hazánkban. A nyolcvanas évek végétől napjainkig robbanásszerűen megnőtt a népszerűségük, és a gyűjtőfogalom alá tartozó sportágak művelőinek száma. Erre a népszerűsége építve sikeresen nyerhetők meg a diákok az önvédelmi harcművészeteknek (budo), melyek mély keleti filozófiai tartalmukkal, szellemiségükkel pozitív irányba fejleszthetik a tanulók személyiségét. Kutatási kérdésként a következő fogalmazódott meg bennünk: a budo harcművészeteket űzők, a közhiedelemnek megfelelően, valóban agresszívabbak-e, mint a harcművészettel nem foglalkozók, illetve beépíthetők-e, és ha igen, akkor milyen módon az iskolai testnevelés oktatásba ezek a mozgásformák?



## 2. Célkitűzések

1. A disszertáció elsődleges célja, hogy a küzdősportok, mindenekeelőtt a budo harcművészetek iskolai agressziókezelésében való alkalmazásának alternatív lehetőségét felvázolja. A fent megfogalmazott cél megvalósíthatóságát egzakt vizsgálati módszerekkel tervezzük alátámasztani, így kimutatni a budo harcművészeteket űző sportolók alacsonyabb agresszió szintjét. Ezt azért is tartjuk fontosnak, mert a harcművészetekkel kapcsolatosan rengeteg a negatív előítélet, abból adódóan, hogy a kívülállók nem ismerik az említett sportágak filozófiai háttérét, erkölcsi követelményeit, személyiségfejlesztő hatásait.
2. Másodlagos célunk a küzdősportok, a budo harcművészetek és az agresszió kapcsolatával foglalkozó legjelentősebb hazai és külföldi szakirodalom részletes bemutatása, annak érdekében, hogy a téma létjogosultságát, időszerűségét bizonyítsuk, s a kívülállók által megfogalmazott negatív előítéleteket e mozgásformákkal kapcsolatban eloszlassuk.
3. Célként fogalmazzuk meg továbbá, hogy a küzdősportok iskolai testnevelésbe történő bevezetésének történeti háttérét, folyamatát bemutassuk, emléket állítva ezzel Galla Ferenc nyugalmazott egyetemi docens munkásságának, törekvéseinek.
4. A fenti célhoz szorosan kapcsolódik annak vizsgálata, hogy a küzdősportok milyen hangsúllyal szerepelnek a közoktatási tantervekben, s milyen minőségben és módon valósul meg a gyakorlatban az iskolai testnevelés során a küzdősportok, önvédelem témakör oktatása. A küzdősportok iskolai testnevelésben történő gyakorlati megvalósulását longitudinális vizsgálattal igyekszünk felvázolni Pécs vonatkozásában.
5. A disszertáció célja továbbá, hogy ajánlásokat fogalmazzon meg a jövőre vonatkozóan a téma gyakorlati hasznosíthatóságával kapcsolatosan.

### **3. A küzdősportokhoz kapcsolódó elméleti háttér**

#### **3.1. Küzdősport, harcművészet, a budo fogalma**

Mindenekelőtt szükségesnek tartjuk a küzdősport, harcművészet, budo fogalmak tisztázását, hiszen az értekezés során használt fogalmak meghatározása a megértés szempontjából elengedhetetlen. A küzdősport fogalom két alapvető értelmezéséről beszélhetünk.

Tágabb értelemben véve e gyűjtőfogalom alá tartozhatnak a sportágak taktikai szempontú felosztásából adódóan a páros küzdősportágak, ahol elsődleges az egyéni taktika. Ide tartozik tehát a klasszikus küzdősportok mellett – szigorúan taktikai szempontból a tenisz, asztalitenisz és tollaslabda is, sőt egyes felfogások szerint a súlyemelés is küzdősport.

A küzdősport fogalom szűk értelmezése esetén azonban csak azokat a „klasszikus” sportágakat soroljuk ide, mint az ökölvívás, birkózás, vívás, karate, judo, aikido, taekwondo, kung fu stb.

A küzdősport gyűjtőfogalom alá tartozik a fogalom szűk értelmezése szerint minden olyan sportág, ahol az ellenfelek pusztán kézzel, valamilyen eszközzel, felszereléssel vagy anélkül, egymással érintkezve az adott szabályok szerint a győzelem elérése érdekében viaskodnak. Az érintkezés lehet folyamatos, pillanatnyi-érintőleges, s történhet szerrel, eszközzel, illetve testrészek érintkezésével. Ilyen sportágak például a vívás, ökölvívás, birkózás, kick-box, thai box, judo, karate, aikido (MORVAY-SEY, 2011). Pillanatnyi, érintőleges érintkezéssel történő küzdelem folyik általában az ütéssel, rúgással járó küzdősportokban, így például a karatében, kick-boxban, de gondolhatunk akár az ökölvívásra, vagy a vívásra is. Folyamatos érintkezés olyan sportágakban jellemző, ahol fogáskereséssel az ellenfél egyensúlyi helyzetének megbontása a cél, így például a judo, birkózás állhat itt példaként. Vannak olyan sportágak is, ahol vegyes az érintkezés módja, ezt az adott szabályrendszer függvényében állapíthatjuk meg.

A küzdősportokat származási országuk szerint is feloszthatjuk, így távol-keleti, ázsiai küzdősportokra (japán, kínai, koreai, thaiföldi), mely gyűjtőfogalom magába foglalja a budo művészetek csoportját is, és az európai (esetleg „klasszikus”) küzdősportágakra, mint például a birkózás, ökölvívás és vívás. A legújabb felfogás szerint a küzdősportokat, harcművészeteket lágy és kemény kategóriába sorolva osztják fel, ahol elsődlegesen az ellenféllel történő küzdelemben a kontakt mértéke határozza meg a besorolást.

NAGYKÁLDI (2002) szerint a küzdősportok egyik legfontosabb hozzájárulása a neveléshez a küzdőképesség kialakítása és fejlesztése.

A küzdőképesség céltudatos, módszeres gyakorlás és versengés során alakul ki. Ennek fejlesztésében kiemelkedő szerepe van az edzőnek, pedagógusnak, nevelőnek, hiszen neki kell, jó pedagógusként olyan nevelési helyzeteket teremtenie, melynek során lehetőség nyílik e képesség kialakulására. A küzdőképességhez tartozik szorosan a kitartó küzdelmi magatartás, a monotóniatűrés, az alázatos nagy ismétlésszámú gyakorlás.

A budo japán kifejezés, jelentése „a harcos útja”. A „bu” harcot, a „do” utat jelent, a budo a hagyományos, japán eredetű harcművészetek összefoglaló neve. Ide tartoznak jellemzően a „do” és „jitsu” végződésű harcművészetek, mint a karate-do, judo, aikido, iaido, naginata do, kendo, de a sumo, jiu-jitsu, bo-jitsu is. A „do” utat jelent, melyen a gyakorlónak haladnia kell a harcművészet űzése során.

„Maga a japán nyelv is megkülönbözteti ezeket a módszereket a „jutsu”, „jitsu” és „do” végződésekkel. A „jitsu” végződésű rendszerek bizonyos mértékig előzményei, alapjai a „do” művészeteknek. A megkülönböztetés annyiból helytálló, hogy míg a „jutsu”<sup>1</sup>, „jitsu”<sup>2</sup> kifejezetten eljárást, módszert, technikát (waza) jelent, addig a „do” már szellemi háttérre, filozófiai alapokra helyezett módszerek összességére, a technikai és a szellemi alapok együttes meglétére utal. Igazából a „do” mint út módszer, fogalma is fokozható, amit a japán a „michi”<sup>3</sup> kifejezéssel illet, igaz, ezt már nem használja a harcművészetekre.” (MORVAY-SEY és mtsa., 2012:46-47).

A japán „do” írásjel szerkezete is a konfliktus feloldására utal, két alabárd között a megállításra utaló jel. Valójában tehát az ellenkezője annak, amit sokan hisznek, azaz nem az agresszivitást fejlesztő módszerről van szó, hanem éppen az ellenkezőjéről, a konfliktust feloldani, elkerülni igyekvő rendszerről. A budo az alapja a bushidónak, a samurájok íratlan erkölcsi törvényének.

A budo fogalmát újabban tágabb értelmezésben használják az összes távol-keleti eredetű küzdősportra is. Ez azonban csak abban az esetben helytálló, ha az ide sorolt rendszerek felfogása megegyezik az egyetlen döntő találatra való törekvéssel (ikken hissatsu) és rendelkeznek filozófiai háttérrel (pl. zen buddhizmus, sintoizmus) (WATAKUSHI NINGEN, 1999).

---

<sup>1</sup> jutsu - eljárás, mód, gyakorlat, technika, technikai fogások rendszere..

<sup>2</sup> jitsu - (fizikai) művészet, tökéletes megvalósítás, technikai fogások rendszere

<sup>3</sup> michi (Jp) - 1. út, ösvény, a köznyelvben 2. út, tanítás, elmélet, elv, a vallásban, az etikában. Az universum útja. Kínai megfelelője a "tao". 3. ügyesség, művészet.

A zen meditáción alapuló, a buddhizmusból eredő vallásfilozófia, a budo művészetek (harcművészetek) többségének filozófiai alapja van. Míg a kínai harcművészetekre rányomta bélyegét a chan (zen) buddhizmus mellett a tao, addig a japán eredetű harcművészetekre, az ősi japán sintó vallás is hatást gyakorolt az előzőeken kívül, s formálta olyanná, mint amilyenné mára vált. A zen tevékenységre nevel, tanítása szerint a jelenben kell élnünk, és felesleges a múlttal és a jövővel kapcsolatos gondolatokkal gyöttrődni. A mahajána<sup>4</sup> irányzat iskolája minden embert képesnek tart a megvilágosodás és az üdvözülés elérésére. Ennek érdekében azonban mindent el kell hogy kövessünk: feleslegesen ne korlátozzuk magunkat semmiben, de ha szükséges a megvilágosodás érdekében bármiről lemondhatunk. Semmiféle szabályt, törvényt, vagy igazságot nem szabad tökéletesnek és megváltoztathatatlanak tartanunk, az igazságot ne másban, ne a mesterünkben, ne Buddhában, sőt ne az égben keressük, hanem kizárólag önmagunkban. A meditáció és a harcművészet segítségével pedig önmagunkon keresztül megtalálhatjuk az igazságot.

Ehhez szorosan kapcsolódik a harcművészet fogalma. Minden olyan harci rendszer harcművészet, melyet művelői művészi szintre fejlesztettek. Harcművészet fogalommal szokták illetni azokat a rendszereket, melyekben nem elsődlegesen a versenyzés a cél. A harcművészek a jellem fejlesztését, a gyakorlatok tökéletesítését tűzik ki célul, s az adott rendszert, s annak filozófiáját egyfajta életmódként fogják fel, jó példa erre az aikido, iaido, kenjutsu, kendo. Természetesen nem kizáró ok, ha egy adott rendszerben versenyeket is rendeznek, azonban mindenképpen fontos, hogy az adott sportág rendelkezzen filozófiai háttérrel. Nemcsak a harcművészetek esetében jellemző a japán kultúrára, a tökéletesre való törekvés, a természet és ember közötti összhang megalkotásának igénye, gondoljunk csak a teaszertartásra, az ikebana művészetre, mely a virágrendezés legmagasabb fokát jelenti, vagy az origami művészetére, amely a papírból történő hajtogatás művészete, de ilyen a zen-kertrendezés művészete is, melynek egyik kiemelkedő csodája a bonsai.<sup>5</sup>

A budo művészetek mindegyike harcművészet, azonban nem minden harcművészet budo. Valódi művészetnek azokat a rendszereket lehet nevezni, melyek a küzdelem (kumite) mellett formagyakorlatokat (kata) is tartalmaznak, gyakorlásukat elengedhetetlennek tartja. Ezek a harcművészetek részben megmaradtak életmódnak, életformának, részben megindultak a

---

<sup>4</sup> Mahajána buddhizmus – „nagy kocsi” vagy „széles út”, a buddhizmus északi irányzata, amely a megváltást mindenki számára elérhetőnek tartja, és ezért szinte egész Kelet-Ázsiában elterjedt. Ez az irányzat kevésbé ortodox, mint a Hinajána - „kis kocsi”- tanítás, és az eredeti filozófia számos, legendás, népies elemmel bővült, a hinduizmus több vallásos (istenhívő) részletét is átvette.

<sup>5</sup> Bonsai: sajátos metszési technikával fák, eszerjék kis méretben történő nevelése. Kialakítása egy soha véget nem érő folyamat, ezért a természettel való együttélés harmóniáját szimbolizálja. Egyaránt igényel művészetre való hajlamot és kertészeti ismereteket. Bölcsője Kína volt, mégis Japánban csúcsosodott ki a magas művészi igénnyel kialakított kis fák tartásának technikája.

versenysporttá válás útján, létrehozták a versenyrendszereiket, ilyen például a judo, vagy a karate. Tulajdonképpen maga a gyakorló dönti el, hogy melyik úton halad, nem kizárt, az sem, ha valaki versenyeken is megméretteti magát, de e mellett a mindennapokban is a harcművészetek erkölcsi normái szerint él. Életkoronként is változhat a harcművészet gyakorlásának célja, a fiatalok gyakran versenyeznek, keresik a sikereket, azonban az életkor előre haladtával más célok kerülnek előtérbe, és a külső elismerések helyett az önfejlesztésre helyezik a hangsúlyt. A budo képviselői mindig is tiltakoztak harci rendszereik sportként való említése ellen. A budo gyakorlása megkíván egyfajta életmódot, amit a budo szelleme hat át ifjúkortól egészen az aggkorig. A budo gyakorlása ugyanis nincs életkorhoz kötve. A harcművészetek gyakorlásának három területét, célját szokták megkülönböztetni, melyek a következők: testnevelés, önvédelem, versenysport.

A modern karate megalapítójának, Funakoshi Gichinnek a gondolata foglalja össze az előbb elmondottakat a legjobban, így a harcművészetek, budo művészetek lényegét. E szerint a „Karate-do célja nem a győzelem, vagy a vereség eldöntése, hanem a gyakorlatok tökéletesítése és a jellem fejlesztése. Tehát a cél nem versenyek megnyerése vagy övfokozatok elérése, hanem a rendszeres, kitartó gyakorlással a test és a jellem fejlesztése.” (MAZURA, 2003:4). Funakoshi mester öt fogalomban határozta meg a tanítványokkal szembeni elvárásait: jellem, őszinteség, törekvés, jó modor, önfegyelem. Emellett húsz pontban fejtette ki bővebben alapelveit, melyek bemutatását a mellékletben (2. számú melléklet) azért tartom fontosnak, mert a kívülállók, laikusok számára is hűen tükrözi a budo művészetek szellemi hátterét, lényegét és az űzésükhöz kötött erkölcsi elvárásait.

A következő sorok ugyan a karate gyakorlásáról szólnak, azonban minden budo művészetre vonatkoztathatók az elmondottak, hiszen mind egy szellemi kultúrát és értéket képviselnek.

„A karate edzés célja, hogy a tudatos, begyakorolt mozdulatok tudat alatti, reflexszerű mozdulatokká váljanak. Minden mozdulatnak, amit a karatéka elsajátít, oka és filozófiája van. Olyan technikákat alkalmazni, szellemi és fizikai fegyelem nélkül, melyek más emberi lényeknek fizikai sérülést okozhatnak, nem más, mint erőszakot használni. A jó dojonak mindig sugározni kell a legfontosabb alapelveket, amelyek a következők: köztisztelet, udvariasság és hierarchia. A karate természetes emberi mozdulatokat és érzelmeket használ és fejleszt tovább, hogy képesek legyünk megvédeni magunkat vagy másokat. Mindenkinek, aki karatézik, képesnek kell lennie a mindennapokat összekapcsolni az edzéssel, és pozitívan használni annak érdekében, hogy céljait megvalósítsa.

A szellemi erő a karatéban minden vallási határt átlép. Minden karatéka saját hitét használhatja, hogy a szükséges szellemi erőt és békét elérje. Ugyanez a képesség teszi lehetővé, hogy a valódi karatéka gyorsan és habozás nélkül reagáljon egy kiélezett önvédelmi helyzetben. A karatét arra is használhatjuk, hogy felfedezzük és növeljük szellemiségünket azáltal, hogy megtanulunk magunkba tekinteni bizonyos megoldásokért, és a mindennapi stresszre megfelelően reagálni.” (OKUYAMA, 1997:14 IN: MORVAY-SEY ÉS MTSÁ. 2012:25-26.).

Ma már számtalan küzdősport, harcművészet létezik, felsorolni is nehéz lenne mindegyiket. Sokan új stílust alapítva próbálnak egy-egy sportágat sajátjukként elterjeszteni, ezek jellemzője azonban, hogy a már létező küzdősportok, harcművészetek technikai, taktikai repertoárját felhasználva új névvel illetik a mozgásformát, azonban gyakran a lényeg a filozófiai tartalom, az erkölcsi nevelés, a jellemformálás sorvad el.

A disszertáció éppen ezért csak a tradicionális budo sportágakra koncentrálok, így elsősorban a karate, judo, kendo, aikido, jiu jitsu gyakorlásában rejlő lehetőségeket emeli ki. Mivel a disszertáció a karate, judo és jiu jitsu gyakorlásával töltött el hosszabb időt, ezért hitelesen ezekről nyilatkozhat, ettől függetlenül összefoglalóan a budo kifejezést használjuk a továbbiakban, hiszen, ahogyan már említésre került, ezek a mozgásformák és rendszerek egy tőről fakadnak, közös filozófiai-szellemi háttérrel rendelkeznek.

A budo sportágak gyakorlása során növekszik sportoló önbizalma, küzdőszelleme, s olyan akarati tulajdonságok fejlődését segíti elő, mint a kitartás, bátorság, melyek elengedhetetlenek a felmerülő akadályok leküzdésében. A tanulók képessé válnak arra, hogy ne hátráljanak meg a nehézségek előtt, vállalják a harcot céljaikért. Az említett képességek transzfere a mindennapi életbe kiemeli sportágunk pozitív személyiségfejlesztő hatásait.

A gyakorlók képessé válnak fizikai erejük adott helyzetnek megfelelő felhasználására, megtanulnak a folyton változó helyzethez alkalmazkodni, szembenézni a nehézségekkel, veszélyekkel. A különböző kötött és később félig kötött, majd szabad küzdőgyakorlatok (kumite) fejlesztik a gyors helyzetfelismerést, a döntési képességet, kreativitást és kombinatív képességet. A küzdelem során egy helyzet sem fordul elő ugyanúgy, mindig változnak a partnerek, szituációk, s a sportolónak is ennek megfelelően kell változtatni mozgásán. Fejlődik a szabálytudat is, hiszen azok betartása biztosítja a sérülések elkerülését. Elsődleges a fair play, a sportszerű, szabályoknak megfelelő, „gáncsoskodások” nélküli versengés, ahol az edzőnek, pedagógusnak kiemelt feladata a szabályok betartatása. E képesség gyakorlására a kezdők, de később a haladók esetében is kiválóan alkalmasak a különböző küzdőjátékok. A szabályok megkövetelik a tisztességes, fair küzdelmet, de a gyerekek anélkül versengenek, hogy stresszhelyzetet teremtenék számukra. A szabályok elsősorban azt célozzák, hogy

egészségkárosítás nélkül biztosítsák a küzdő felek számára az egyenlő feltételeket és nyeresi esélyt.

A budo gyakorlása során kiemelten fontos a felelősségvállalás a másikkal szemben, a szabályok követése, hiszen ezek figyelmen kívül hagyása többek között a másik sérülését okozhatja. A fegyelem és az önuralom a küzdősportok velejárói, nélkülük elképzelhetetlen a gyakorlás. Azért is fontosak, mert számos veszélyes helyzet adódik, s ezért kellő odafigyeléssel kell viseltetni a tanítványok iránt. Elejét kell venni a fegyelmezetlenségnek, éppen ezért érdemes már a kezdők esetében szót ejteni a dojo etiketről (2. számú melléklet), az edzésen történő viselkedés szabályairól, az erkölcsi elvárásokról. Az önuralom alapja, ha a külső fegyelem belsővé válik. Eszerint nem a vágyak és szükségletek kielégítése az elsődleges, hanem a kitűzött cél elérése. Képesé kell válni a késleltetésre, annak elfogadására, hogy a befektetett munka csak később, hosszabb gyakorlás után hozza meg gyümölcsét. Így a társadalmi, iskolai elvárásokkal összhangban a tanulók megtanulják, elfogadják a késleltetett jutalmat.

Az önuralom része a munkafegyelem, a fáradtság és fájdalom érzésének leküzdése is. A fegyelem és önkontroll megléte már az önuralom irányába mutat. Önuralom szempontjából két fontos területet kell kiemelni: ellenőrzés alatt kell tartani a saját cselekedeteket (kontroll) és a belső folyamatokat. Ez a kettő szorosan összefügg. Ennek alapját az önmegfigyelés biztosítja, a tanuló megfigyeli saját testének válaszait a sporttevékenységre, mint ingerre, így az elfáradás mértékét, az izomfeszülés fokát, a figyelmi koncentráció zavarait, érzelmi feszültséget, szorongást. A megfigyelésből képes az aktuális állapotára következtetni, s ez alapján történnek a szabályozási kísérletek: mozgásintenzitás változtatás, erőadagolás, taktikai megoldások változtatása, ritmusváltások stb. Az önszabályozás az akciók során, cselekvések sorozatában nyilvánul meg. Természetesen a gyakorlás, és esetlegesen a versenyrutin megléte pozitívan hat az önszabályozásra.

### **3.2. A harcművészetek filozófiai többlettartalma: Sintoizmus és Zen**

Felmerülhet a kérdés, hogy miben nyilvánul meg a budo harcművészetek többlettartalma, mivel nyújtanak ezek a mozgásformák mást a többi sportághoz képest? Erre a válasz elsősorban a filozófiai többlettartamban adható meg, emellett az ebből fakadó edzéslétkör és edzés módszerek emelhetők ki, de meg kell említeni, hogy az edző személye, példamutatása is jelentős hatással bír.

A sintó vallás tipikusan és kizárólag Japánban, csakúgy, mint a budo művészetek. A japánok ősi vallása csak a buddhizmus behatolása után kapott megjelölést (BHIKKHU SATORI, 1990:15). Ezelőtt vallásuk lényegében csak a természet kultuszából állt, amelyet nem annyira a természet erőitől való félelem, mint az iránta érzett hála és adományainak méltánylása inspirált. Később kiegészült kínai hatásra az ősök, majd a nemzeti hősök kultuszával. Valódi és saját erkölcsi kódex hiányában ez az ősi, kezdetleges vallás a buddhizmus és konfucianizmus fölénye következtében valószínűleg pusztulásra ítéltetett volna, ha a nemzeti kultúra nem tette volna az együvé tartozás egyik legfontosabb elemévé. Így e vallás képes volt identitását megtartva újjászületni. A sintó összetett kifejezés, a kínai-japán „sin” kifejezésből (szellem, isten(ség)) és a szintén kínai-japán szóból a „to” (=do, útból, útvonal) szócskából áll. Tehát összességében jelentése „az istenek útja, szellemek útja” (GLASENAPP VON, 1981). A kifejezés a Bucudo vagy Buppo ellenében alakult ki, melyeknek jelentése: Buddha útja vagy Buddha törvénye. Egyesek szerint a sintó kifejezés a „Kami nagara no michi” vagyis „az út, amelyet az istenek követnek” szinonimája. Anesaki Masaharu (1963 In: BHIKKHU SATORI, 1990) a japán vallások neves történésze szerint, a sintó viszonylag változatlan maradt a történelmi változások és a buddhizmus, valamint a konfucianizmus által hozott erőteljes behatások ellenére is, azonban felfedezhetőek benne ezeknek hatásai is. Kr.u. 552. az az időpont, melyhez általában a buddhizmus behatolását kötik Japánba, mert ebben az évben a koreai Kudara állam királya Szong Vang, a Kimmei császárnak egy Buddha szobrot és néhány könyvet, valamint képeket küldött (BHIKKHU SATORI, 1990). Mások a buddhizmus behatolását Japánba az 538-as évre teszik. A sintoizmus alaptörvényeit, az első Papi Kódexben fogalmazták meg, melynek keletkezését 645-re teszik. Ez azonban elveszett, így ezt 701-ben szerkesztették újjá. Ez a „Taiho”, amelynek húsz szakasza a valódi értelemben vett vallási szervezetre vonatkozik, ekkor hozzák létre a kultuszért felelős hivatalt is, a Jingikant. A papságot három kategóriába sorolják: a nakatomikra, akik az imamondók és ördögűzők, az imibékra, akik előkészítik az áldozati anyagot és tárgyakat, és az urabékre, azaz



jósokra. Az első Papi Kódexeket követik a IX. és X. század táján az egyéb vallási gyűjtemények, illetve az ötven könyvből álló Engisiki. A VIII. könyv 27 liturgikus szöveget tartalmaz, ezeket még ma is használják rituálékban, vagy modellként szolgálnak más imádságok számára. A buddhizmus megjelenésekor Japánban az egyszerű sintónak fel kellett vennie a küzdelmet a buddhizmus teljes pompájával megjelenő kiforrottabb vallási rendszerével. A buddhizmus a sintoizmussal szemben jámborságával, és a minden élőlény iránti szeretetével lépett fel, s ezen felül megadta a szegény népnek az örök gazdagság reményét, a megalázottaknak az igazságos elégtétel örömét, az e világtól való nyugalmat és békét. A buddhizmus azonban nem kiszorította a sintoizmust, hanem alkalmazkodott a japán környezethez. A japán gondolkodást és művészetet a buddhizmus mélyen átítatta, Buddha alakja mély hatást gyakorolt az irodalomra is. A legtöbb temető is buddhista templomok mellett létesült.

Tágabb értelemben a sintó az evilági kérdésekkel – az élet fogantatásával, a termékenység biztosításával, a lelki tisztasággal és a testi jó étellel foglalkozik.

A buddhizmus viszont, bár nem utasítja el a valós világot, mindig is sokkal erőteljesebben hangsúlyozta a megváltás és a lehetséges túlvilági élet gondolatát. Az egymástól elütő hiedelmek és vallásgyakorlatok egyetlen rendszerbe olvasztása, a szinkretizmus a japán vallási élet régóta meghatározó vonása, akárcsak az „ellentmondások toleranciájának” nyugati mércével mérve igen magas foka. Néhány jellemző kivételtől eltekintve Japán lakosságának döntő többsége egyszerre vallja magát a sintoizmus és a buddhizmus hívének, s minden nehézség nélkül gyakorolja e két igencsak eltérő gyökerű vallást. Sokan ezt így fogalmazzák meg: a sintó az élet vallása, a buddhizmus a halál vallása. Így aztán a japán esküvőket legtöbbször a sintó szertartás szerint rendezik, s legalább ugyanilyen gyakran buddhista jellegűek a temetések. A sintoizmusnak tulajdonképpen nincsenek erkölcsi előírásai, azt hirdeti, hogy az emberek veleszületett, ösztönös jóérzéssel rendelkeznek, így mindenkinek a saját feladata, hogy megérezze mi a jó és mi a rossz, vagy mi helyes és helytelen. A bűn fogalma is eltér a nyugati kultúrában ismert fogalomtól csak az számít bűnnek, ami káros a közösségre, csak az bűnös, aki vét a közösség ellen.

A buddhista behatolás korszakában a buddhizmus által befolyásolt sintó mellett életre kelt egy japán buddhista iskola is, az azonos nevű kínai iskolából. Felvirágzása Japánban azonban még nagyobb volt, mint Kínában. Ez a zen, a „za-zen a kínai csan, csocsan japán átírása, s megfelel a (...) „koncentráció”, „meditációs ülő helyzet” kifejezésnek” (BHIKKHU SATORI, 1990:34).

A zen mintegy ezeréves, eredetét tekintve teljesen homályba vesző fejlődés után érkezett Japánba, érzékelhetően kínai, majd japán jellemzői alakultak ki. Bizonyos, hogy a zen behatolása Japánba akkor következett be, amikor vallási és szellemi téren bizonytalanság alakult ki. Először a kolostorok falain belül maradt, majd később a japán szellemiség egyik lényegi alkotójává vált. A zen önmagában tulajdonképpen nem vallás, inkább életérzés, az emberek önmaga alkotta hamis képzetektől való megszabadulása. A felszabadulás, megvilágosodás („satori”) elérése nemcsak meditáció, hanem a természettel való közvetlen kapcsolat révén is lehetséges. A zen, mint az üdvözülés útja, olyanfajta önfelszabadítást kínál, amely a klasszikus buddhizmus terminusaiban is jelen van. Ez a japán satori a „hirtelen megvilágosodás”, ami totális visszafordulásként magyarázható: „a lét és az Univerzumnak a létben való totális és azonnali fordulata. Új állapot, mely hirtelen támad a gyakorló hívőben, vallási kategóriákba nem sorolható, nem az aszketikus tréningből származik, nem játszik szerepet benne a megismerés, s nem is az igazság feltárása. Életmód (...), amely megérinti a lét alapját (...).” (BHIKKHU SATORI, 1990:37)

Alapvető eleme az önmagunk feletti győzelem. NÉMETH (1995:13) erről a következőket írja: „Ez egy életmód, az ember sajátos minőségeinek leginkább megfelelő dolog igazi megnyilvánulása, önmaga feletti győzelme, hogy közvetlen elérje azt, ami az ő igazi valója. Az ember – az egyik pillanatról a másikra – felfedezi tulajdon természetét.”. A meditációt nemcsak a zen iskolákban, hanem sintoista és sintobuddhista helyeken is gyakorolják, sőt a nyugati világban is igen népszerű.

A társadalmi összefogás és egyéni érdekek ezzel együtt járó háttérbe szorítása a sintó és a buddhista irányzatot egyaránt a kezdetektől jellemzi. Az évszázadok során mindkét vallásban fontos erénynek számított az egyén alárendelése a közösség jóléte érdekében, legyen az háznép, a rizstermesztő falu, a zárt szamuráj elit vezette feudális földbirtok, vagy akár egy mai multinacionális vállalat alkalmazotti közössége. A nyugati ember XXI.századi individualista, egyéni érdekeket és érvényesülést előtérbe helyező kultúrájában ez a kollektivisták felfogás talán elsőre idegenként hathat, ettől függetlenül úgy gondoljuk, hogy remek ellensúlyozását jelenti legalább edzésen, hogy egy közösség tagjaiként figyelünk egymásra, s a közösség érdekeit a mieink mellett szintén figyelembe vesszük.

### **3.3. Az edzés speciális jellege a japán harcművészetekben**

Fontosnak érezzük bemutatni azt, hogy a sintoizmus, a japán kultúra egyes elemei hogyan jelennek meg a foglalkozásokon, edzéseken, milyen formában jelennek meg a budo harcművészetekben, mennyire hatnak az edzészélgörre, milyen rituálékban találhatjuk meg őket.

A modern harcművészetek akkor keletkeztek, amikor a zen és a bushido, a samurájok középkori lovagi szabályrendszere összefonódott. A létrehozott egységet budonak nevezzük. A bushido a harcos útját jelenti, a budo a „harc útja” A hangsúly azonban a „do”-n, az úton van, ez az, amin a gyakorlónak haladnia kell.

A japán harcművészeti ágakban fellelhetőek a zen elemei, melyek megmutatkoznak a gyakorlás során alkalmazott viselkedésmódokban, rituálékban, etikettben is, s ez az egyik többlettartalma a budo harcművészeteknek a többi sportághoz képest.

A gyakorlás, edzés színhelyére érve, a dojoba történő belépéskor meghajolva történik az üdvözlés. Ha valaki elkésik, az ajtóban, japán (térdelő) ülésben elhelyezkedve vár az edzésvezető jelére, s meghajlást követően csatlakozhat a gyakorlókhoz. Az edzés, a testgyakorlás kezdetén a sintóval, a gyakorlólhelyen kialakított szentéllyel szemben övfokozatnak megfelelően sorban, egymás mellett helyezkednek el a gyakorlók. A szentély, általában egyszerűen kialakított, az adott budo művészet megalapítójának képét és a művészet kalligráfiáját tartalmazó zászlót jelenti. A tiszteletadás során a „seiza” („japán ülésbe le!”) vezényszóra, a gyakorlók meditációs ülésbe, a „zazen”-be ereszkednek. Ezután a „mokuso” („kezd el a meditációt!”) vezényszóra csukott szemmel meditálnak. Ez alatt a tanuló átszellemlül, ráhangolódik az elkövetkező edzésre, kizárja magából a rosszat, a problémákat, a mindennapok gondjait és egy olyan állapotba kell eljutnia, melyben teljesen kizárja a külvilágot. A „mokuso yame” („Fejezd be a meditációt!”) vezényszóra a meditációt befejezik a tanítványok, s megkezdődhet az edzés, gyakorlás.

A japán harcművészetek lényegében tükröződik a sintóizmus és zen alap gondolata. A meditáció és a harcművészet segítségével, önmagunkon keresztül megtalálhatjuk az igazságot. A hangsúly önmagunk legyőzésén van. Ezt DÜRCKHEIM (2000:39) így fogalmazza meg: „A különböző harcművészetek, mint például a vívás (megj.=kenjutsu /szerző/), íjászat (megj.=laido) és birkózás (megj.=sumo), mind elválnak tárgyuktól - azaz az ellenfél legyőzésétől - és, mint lehetőségek jelennek meg egy olyan magatartás elsajátítására, amelyben az érett személy anélkül győz, hogy valaha is harcolt volna. Ahol a személyiséget eltávolítjuk, egyfelől erőfeszítés nélkül érzük el a célunkat, másfelől éppen ezt a

személyiségünket nem toljuk előtérbe, megfosztjuk ellenfelünket a tárgyától. Az ellenfél a semmibe üt vagy lő - és legyőzetik! A tanulók végtelen ismétléssel törekednek arra, hogy tökéletes művet alkossanak, akár a festészetben, virágrendezésben (=ikebana megjegyzés tölem), az éneklésben, a mesélésben, a kardkovácsolásban vagy a kerámiakészítésben.”

Az akarati és erkölcsi tényezők fejlesztésére nagy hangsúly kerül a tradicionális budo harcművészetekben. A harcművészeteket elsajátítani vágyó tanuló már az első edzések alkalmával szembesül e sportágak akarati, erkölcsi követelményeivel és filozófiájával. Rendszerint ilyenkor jönnek rá a tanulók arra, hogy kemény, hosszú évekig tartó edzéssel, kitartással és óriási munkafegyellemmel érhetnek el eredményt, s itt megint utalnánk arra, hogy a késleltetett jutalom elfogadásának, annak belátása, hogy a befektetett munka gyümölcse csak később várható, mennyire összhangba kerül a ma iskolájának, a társadalomnak az elvárásaival (lásd: MELEG, 2006). Sajnos ettől a legtöbb gyereknek elmegy a kedve, hiszen a filmekben látott „csihi-puhi” és „verekedés”, az óriási ugrások, szaltók nem a valóságot tükrözik, hiszen csak az alaptechnikák tökéletes elsajátítása hosszú évekig tart. Ugyanakkor ez egy természetes szelekcióként („drop out”) is felfogható csak az marad meg az első pár edzés után, aki valóban vállalja ezt a feladatot, s ezzel máris formálódott jelleme: leküzdötte saját kényelmét, vállalja a fárasztó, sok gyakorlást igénylő, izzadsággal járó munkát, nyitottá válik egy másik kultúra megismerésére s filozófiájának tolerálására, gyakorlására. Buddha erkölcsre vonatkozó alaptétele a harcművészetek alaptételeként is felfogható, mely a következő: „az egyén azzal, hogy távol tartja magát a rossztól, jótetteket visz véghez.” (GLASENAPP VON, 1981:118).

Buddha megnyilatkozásainak túlnyomó része intelem az erkölcsös életmódra. Az öt legfontosabb tilalomszabály: gyilkosság, lopás, házasságtörés, hazugság, alkohol. További tilalmak a fecsegés, rágalmazás, gyalázkodás, rosszindulat, kapzsiság. Ez nem azt jelenti, hogy a budot gyakorló buddhistává válik, felveszi a vallást, azonban a budo harcművészetekben ezek mellett számos követelménynek kell megfelelniük a tanítványoknak, melyek a japán szemléletből és kultúrából adódnak, ilyenek pl.: a hierarchia elfogadása, alázatosság, mértékletesség és szerénység. Ez nem vak engedelmességet jelent, hanem a szabályoknak megfelelő viselkedésmódot, mely az európai kultúrában is minden közösség alapját képezi. BERECZKEI (1998:167) szerint „Alig van olyan emberi tevékenység, amely nem hierarchikusan szerveződik. Minden olyan elfoglaltság, ahol valamifajta versengésre lehet számítani, kitermeli a maga státusrendjét. Ennek érdekes következménye, hogy új és új „mesterséges” csoportok jöhetnek létre, ahol a vezető pozíciók megszerzése önmagában is jutalmazó értékű.”

A budo gyakorlása ahogyan korábban már említettük megkíván egyfajta életmódot, s ebben a szemléletben az erkölcsi, akarati, illetve jellembeli tulajdonságok visszatükröződnek, s hosszantartó gyakorlást követően a mindennapi élet részévé válnak. A fegyelem, fegyelmezettség, kitartás, olyan szükséges jellemvonások, amelyek kiemelten kezelhetők a testnevelés és sport eszközeivel. Különösen a harcművészetekben fontos az önfegyelem, kitartás, hiszen ezek nélkül nem érhető el siker. Sokszor a hierarchia elfogadása követeli a legnagyobb önfegyelmet, hiszen itt a sportágban való jártasságot övszínekkel jelzik, amelyek egyben rangsort is jelentenek, illetve, motivációs eszközként szolgálnak. Az edző (mester) minden tanítványa felett áll, engedelmességgel tartoznak neki a tanítványok, s ez ugyanúgy fennáll a rangsorban lefelé is. Természetesen ezzel senki sem él vissza, ennek pedig a kölcsönös tisztelet az alapja.

Kérdésként merülhet fel, hogy vajon mi a garancia arra, illetve van-e szankció, hogy a feltétlen tiszteletet és engedelmességet betartsák a budo harcművészek? S hogy működhet-e ez a viselkedési mód a nyugati embereknél? Ahogyan az iskolában, a munkahelyen is léteznek szankciók, beépített gátak és korlátok, úgy a sportban és a budo sportágakban is léteznek ilyenek, mondhatjuk, akár, hogy ugyanazok (büntetések, előrehaladás megtiltása, visszasorolás, kizárás stb.), azonban itt egy önként vállalt tevékenységről van szó. A legnagyobb szankció, hogy maga a közösség löki ki a nem megfelelően viselkedőket. Természetesen a tanulók részéről nem van az engedelmesség, s csak annyiban kritikátlan a behódolás, mint akár a mai közoktatás színterein. Az etikett azt is tartalmazza, hogy edzésen kívül lehet jelezni az észrevételeket, ami azt szolgálja, hogy ne a többiek előrehaladásának rovására történjen, ne az edzés és gyakorlás idejéből történjen a kritikai észrevételek megfogalmazása. Az edzéseken képezéshez kötött szakemberek foglalkoznak a tanulókkal, létezik edzői etikai kódex is, így a visszaélés nem lehetséges. Ha egy edző (mester) visszaél a „hatalmával”, akkor egyszerűen nem lesznek tanítványai, ilyenformán ez sokkal demokratikusabb, mint a mai közoktatás, hiszen ott végképp nem állhat fel a tanuló, esetleg az osztály és kereshet másik tanárt. Az elv arról szól, hogy a tanulóknak meg kell tanulniuk szabályok szerint, keretek között, másokkal együtt dolgozni, s elfogadni annak az útmutatását, aki az elsajátítás, gyakorlás útján példaként előrébb halad. Ezt szolgálják a motiváció mellett a különböző övszínek.

A kor itt nem feltétlenül alapja a hierarchiának, hiszen egészen fiatal, tehetséges, kitartó tanulók magasabb övfokozattal a sorban az akár idősebb, fehér öves kezdő felnőtt előtt állnak. Az, hogy a japán sintoizmus alapjai megjelennek az edzésen, akár az egymásnak, edzőteremnek, alapítómesternek történő tiszteletadás során, nem jelenti azt, hogy van

engedelmesség, esetleg „térítés” folya az edzésen. Nem jelenti azt, hogy buddhistává, sintoistává kell válnia a tanulónak, a meditáció (relaxáció) azonban sokat segít abban, hogy edzésen ne gondoljunk a mindennapi élet problémáira, illetve a felmerülő akadályokat kellő nyugodtsággal tudja a gyakorló kezelni a mindennapok során. Ezekre a rituálékra, mint meghajlás és hangos „oss” kiejtésre, úgy kell tekinteni, mint az európai kultúrában a köszönés, kézfogás agressziót csökkentő funkciójára.

A gyakorlók egyforma – karatéban, judóban, aikidoban fehér – ruhát viselnek, mely két részből, a nadrágból és egy felsőből áll. Az egyforma fehér gi<sup>6</sup> az együvé tartozás és egyenlőség szimbóluma. Az öv három funkciónak tesz eleget: összefogja a felsőt, valamint a japán kultúrában a test középpontjaként felfogott „hara”-t<sup>7</sup>, színe jelzi a technikai jártasságot, előrehaladás mértékét.

A budo művészetek kitartó, alázatos gyakorlása egyes személyiségjegyek pozitív változását vonja maga után. Ezek a mozgásformák a motoros képességek fejlesztésén túl erősítik a kitartást, monotóniatűrést, önfegyelmet, küzdeni akarást és tudást (küzdőszellem), sajátos, speciális eszközeikkel, s ha ezek a jellemvonások megszilárdulnak az edzések alatt, akkor jó esély van arra, hogy az élet egyéb területein, munkában és magánéletben is ennek megfelelően viselkednek a tanítványok.

A budóban rejlő lehetőségeket az utóbbi évtizedben a szociálpszichológia is felfedezte WOLTERS (1992, 2004, 2005 a,b, 2008a,b) számos cikkében, tanulmányában számol be az úgynevezett budo pedagógia módszeréről. Az említett szerző szerint a budo pedagógiai a következő területeken belül alkalmazható sikeresen: oktatás-nevelés, szociális munka és pedagógia, személyiségfejlesztés, viselkedésterápia, egészségfejlesztés, szociális,- pszichológiai, pszichiátriai, szomato- és medicinális terápia. A módszer lényege nem az, hogy másokat, hanem, hogy önmagunkat felülmúljuk, legyőzzük félelmeinket, aggodalmainkat, képesek legyünk legyőzni esetleges traumákat, betegségeket, vagy akár testi és lelki fájdalmakat feldolgozni. Különösen alkalmas a módszer a düh érzésének kezelésére, az agresszió feletti kontroll, az önuralom kialakítására.

A budo pedagógia segít önmagunkkal és másokkal tisztában lenni, önmagunkat és másokat kiismerni, saját és mások problémáit és nehézségeit felismerni és kezelni. Egy közösség tagjaként konstruktívan, tevőlegesen részt venni, a saját és mások igazáért kiállni. A terápia célja az önmegvalósítás és a személyiség kiteljesedése, a konfliktusmegoldás és békés

---

<sup>6</sup> Ruha

<sup>7</sup> Hara: A japán kultúrában a test középpontja nem a szív, hanem a has, a hara.

problémamegoldásra való hajlam fejlesztése. Külön kiemeli WOLTERS (1992), hogy nem az egoizmus és a felsőbbrendűség erősítése a cél, hanem a természet, az élet értékeinek, a Föld összes teremtményének megbecsülése.

Wolters szerint (1992) a budo pedagógiai alapvetően a személyiséget fejleszti valamint a proszociális viselkedést erősíti.

A szerző szerint alkalmazott erőszakmentes konfliktusmegoldás 9 szinten keresztül kerül kialakításra, melyek a következők:

1. szint: megelőzni – észlelni –reagálni
2. szint: kontrázni (ellenszegülni)
3. szint: rögzíteni
4. szint: védeni, blokkolni
5. szint: elvezetni, elirányítani
6. szint: kitérni
7. szint: elhagyni
8. szint: elkerülni, kitérni
9. szint: megakadályozni

Németországban, Svájcban és Ausztriában már dolgoznak budo pedagógusok, akik másoddiplomás (pedagógus, pszichológus, pszichiáter) másfél éves képzés során sajátíthatják el a módszert. Természetesen több éves, mesterszintű harcművészeti jártasság is követelmény a budo művészetek (judo, aikido, karate do, kendo stb.) valamelyikében.

A budo művészetek űzése során kiemelkedő jelentőséggel bíró tényezők, melyek hozzájárulnak a pozitív személyiségjegyek kialakításához:

- a filozófiai tartalom megtartása,
- erkölcsi követelmények betartása,
- a meditáció fontossága,
- a tanulók mesterrel szembeni, egymás iránti, valamint a dojo iránt mutatott tiszteletének mértéke,
- a test vitális pontjaira az érintés (kontaktus) megengedett mértéke,
- a formagyakorlatok (kata) gyakorlásának, űzésének fontossága,
- az edzésvezető személye, edző-tanítvány viszony
- edzőterem légköre (edzés légkör)

- versenyorientáltság mértéke.

A filozófiai háttér, az erkölcsi normák követése az edzésvezetési technikából, rituálékából (sorakozó, meditáció, üdvözlés és meghajlás) és az edzésmódszerekből (magas ismétlésszám, koreografált küzdelmek, kötött küzdelem és formagyakorlat) magukból adódnak. Ezek elsősorban a tiszteleten alapulnak. Az övszínek jelzik a gyakorlásban mutatott jártasság fokát, a hierarchiát. A gyakorlás csak vezényszóra kezdődhet, és vezényszóra fejeződik be, mindenki egyszerre ugyanazt a gyakorlatot hajtja végre. A sorozatok közötti pihenő időben senki sem beszélgethet, hangoskodhat, a magyarázatok és hibajavítás során is hangos „oss”-sal jelzik a tanítványok figyelmük éberségét. Az alaptechnikák elsajátítása magas ismétlésszámú gyakorlással történik, mely kitartást és alázatot követel a gyakorlótól. A gyakorlás magas fokú figyelemkoncentrációt igényel, melynek során mindkét (ügyesebbik és ügyetlenebbik) oldalra kialakítják a dinamikus sztereotípiákat, a megfelelő ideg-izom kapcsolatot. „A budora jellemző ismétlések, a mozgások és mozdulatok ezerszer és ezerszer történő végrehajtása (...) a technikai tökéletesség elérésére irányul. Ennek a fajta technikai tökéletességnek nem az erőszak alkalmazása a célja, hanem a „létezés” megismerése, a szellem megtisztítása a maga legnemesebb értelmében. (...) A harci művészetek titka az állandó ismétlésben rejlik. A képességek fejlődése tehát csak eszköz és életmód.” (NÉMETH, 1995:19).

A budo művészetek mindegyikében fokozatosan történik az egyes testrészek bekapcsolása a mozdulatokba, mozgásokba, így mivel mindkét agyfélteke munkáját igényli a feladat végrehajtás, ezért kiválóan alkalmas diszlexiás és diszgráfiás, figyelemhiányos hiperaktivitásban szenvedő gyermekek terápiás célú fejlesztéséhez. A figyelemkoncentráció növelése fokozatosan történik, számos mozgásos játék, küzdőjáték közbeiktatásával. Az egymással szembeni tisztelet elsősorban abban mutatkozik meg, hogy az övfokozatban felettünk álló véleményét, utasításait elfogadjuk, s meghajlással vesszük tudomásul. A meghajlás a gyakorlatok elvégzése előtt és után, valamint a párban történő gyakorlásnál is megkövetelt. A párban történő gyakorlásnál alapvető követelmény, hogy megóvom a másik testi épségét, ennek egyik legfőbb oka a másik iránti tisztelet, bizalom és a kölcsönös kiszolgáltatottság, valamint a legprózaibb indok, hogy páros küzdősportágról lévén szó, legközelebb is szükség lesz párra a gyakorlás során. A kölcsönös bizalom jegyében történik a gyakorlás, ahhoz, hogy ezt megértsük, mint példát a közlekedést (KRESZ) állíthatjuk párhuzamba ezzel.



A budo művészetek esetében jellemző, hogy a fejre történő kontaktust (pl. teljes erejű ütést, rúgást, csapást) nem engedélyezik (a versenyszabályok sem). A gyakorlók képessé válnak arra, hogy az adott technikát megállítsák egy-két centiméterrel az ellenfél előtt. Ez különböztet meg többek között egy bokszolót egy karatéstól. A karatét űző, ha szükséges képes megállítani a technikát a célpont előtt, de ha önvédelem miatt rákényszerül, akkor végigviszi a technikát, és nem állítja meg azt. Ehhez azonban rengeteg gyakorlásra, mozgásérzékelés magas fokára és önuralomra van szükség.

Az edzésvezető személye kiemelkedően fontos, példaként, mintaként kell tanítványai előtt állnia, csak abban az esetben lehet hiteles, ha következetesen képviseli hétköznapi, munkája során is a budo filozófiáját, erkölcsi elvárásait. A pontosság, precizitás, következetesség, türelem, alázat, tisztelet mások iránt, önuralom, őszinteség alapvető jellembeli követelmények az edzővel, de akár a pedagógussal szemben is. A küzdősportok, harcművészetek esetében túlnyomórészt férfiak az edzésvezetők, mely a mai csonka családok esetében azért is fontos, mert a férfi minta sokszor csak az edzőre korlátozódik. Az egyedülálló édesanyák gyakran az edző segítségét kérik a gyermekek nevelésével kapcsolatos problémák megoldásához. Gyakori, hogy a küzdősportot, harcművészetet a szülő tudatosan azért választja a gyermeke számára, mert bízik annak nevelő hatásaiban. A fegyelem alapvető követelmény a dojoban, mely elengedhetetlen a gyakorláshoz, a másik testi épségének megóvásához. A sorokban, meghatározott alakzatban történő gyakorlás jellemző, a tanuló csak engedély kérése után hagyhatja el a helyét (pl. mosdóba menet).

A formagyakorlatok (kata) tanulása, gyakorlása kiemelkedő fontosságú minden harcművészet esetében. A katók előre meghatározott technikák sorrendjét jelenti, meghatározott irányban. Tulajdonképpen hasonlít egy tornagyakorlathoz. Képzelt ellenféllel való küzdelemnek is szokták nevezni, hiszen amikor a harcművészetek gyakorlását betiltották Japánban, akkor alkották meg a katókat, így a technikákat koreografált formába öltve egyedül is képesek voltak gyakorolni. A kata a zárt készségeket fejleszti, hiszen a külső körülmények nem befolyásolják a végrehajtást, tulajdonképpen olyan, mint egy program, amelyet mindig ugyanúgy kell végrehajtani. A technikák pontos, esztétikus, precíz végrehajtása, a megfelelő dinamika, ütemezés, légzés, a gyors és lassú mozdulatok közötti átmenet kivitelezése sok gyakorlást igényel. A végrehajtás során az erő, a küzdelem meg kell hogy jelenjen. A modern karate megalapítója szerint addig kell a katót gyakorolni, míg az nem mozgat téged. A katóknak különböző nehézségi fokai léteznek, a gyakorló, a tanuló és a mester katók, melyek a fokozatosság elvét figyelembe véve tartalmaznak egyszerűbb és bonyolultabb technikai elemeket, a katók hossza, valamint a bennük szereplő technikák száma, nehézségi foka is e

szerint változik. A káták alkalmazása azért is fontos, mert a technikai tökéletességre való törekvés alapvető fokmérője. A kata ad lehetőséget az elaboráció általi feszültségoldásra, a végrehajtás ritualizált küzdelemként történik, melyben egy esztétikailag kifogástalan, magas művészi értéket képviselő produktum születik. Az elaboráció olyan fejlett elhárító mechanizmus, mely a legtöbb művészi tevékenység és kifejezési forma gyökere. Az alkotó, gyakorló kidolgozza magából a problémát, feszültséget, kínjait. Ez a budo harcművészeteknél a legjobban a formagyakorlatok (kata) végrehajtása esetében figyelhető meg. Ebben a vonatkozásban véleményünk szerint a kata gyakorlása elaboráció útján képes levezetni a a feszültséget.

A fentiek elsősorban az edzések, a délutáni szabadidős sportfoglalkozások keretében alkalmazhatók, azonban egyszerűsített formában akár az iskolai testnevelés órák keretében is megjelenhetnek. Így például a fegyelem, tisztelet és tiszteletadás, meditáció, hierarchia, a gyakorlás módjának alkalmazása.

*„Aki másokat le akar győzni, előbb magával  
kell megküzdenie.”  
Japán közmondás*

### **3.4. A küzdelem fontossága a sportban, küzdősportban és harcművészetekben**

A küzdelem meghatározása, jellemzése szorosan kapcsolódik a témához, a küzdősportok abszolút jellemzőjeként fontos tárgyalnunk természetét a küzdősportok vonatkozásában.

A küzdelem az élővilág jellemzője, egyidős az élővilággal. Számos formát ölthet, fejlődését, kialakulását társadalmi és biológiai feltételek egyaránt meghatározzák. A fennmaradásért, létért folytatott harc, a küzdelem ősidők óta része az életnek, az egyes fajok közötti és fajon belüli versengés egyaránt jelentős, hiszen a párválasztásért, területszerzésért, táplálékért és a csoporton belül elfoglalt helyért is meg kell küzdeni. A fajon belüli küzdelem az állatvilágban egyes fajoknál ritualizálódott, nem szükséges elpusztítani a másikat ahhoz, hogy a hierarchia kialakuljon a csoporton belül, hiszen így nem csökken a faj egyedeinek a száma. Az állatvilágban a küzdelemmel kapcsolatos megfigyelések során tett megállapítások, az ott tapasztalható versengés-viselkedés struktúrák azonban nem vihetők át az emberi viselkedésre (NAGYKÁLDI, 2002).

Az emberi cselekvés és a küzdelem abban tér el az állatok viselkedésétől, hogy tudatos, bonyolult szabályozások kísérik, az akciók tervezése, illetve az anticipáció képessége jellemzi. Az ember képes mérlegelni tetteinek súlyát és annak következményeit felmérni. Ahogyan az emberi civilizáció egyre magasabb fokra jut, s nem kényszerülünk mindennap megküzdeni a táplálékért, területért, úgy halványul el a küzdeni tudás képessége. A túléléshez szükséges mechanizmusok azonban, mivel genetikailag kódoltak, vészhelyzetekben kiváltódnak, például katasztrófák esetén. Szerencsére erre azonban ritkán van szükségünk.

A mai modern ember keresi a küzdelem, a kihívás, a természet felett történő diadalmaskodás, az önmegvalósítás különböző lehetőségeit. Ennek egyik megjelenési formája a sport. Gondolhatunk itt akár a versenysportra, ahol a minél magasabb teljesítmény, s sportszerű legyőzése, vagy akár a szabadidősport bármely formájára, ahol a saját teljesítmény túlszárnyalása, a határok kitolása, önmagunk legyőzése a cél. A küzdősportok a többi sportággal ellentétben biztosítják a test-test elleni küzdelem alapformáját, azt a lehetőséget, hogy a küzdelem ősi formáját megélhessük.

Úgy véljük, hogy ha a gyakorlati szakemberek, pedagógusok a mindennapi konfliktuskezelés módjaként, az agresszió levezetésének, kiélésének lehetséges módjaként a sportot, mozgásos

cselekvésformákat tartják, akkor mindenképpen fontos, hogy kutatásokkal is alátámasszuk ennek létjogosultságát és alkalmazhatóságát az iskolában.

Felmerül a kérdés, hogy a ma iskolája elég teret ad-e annak, illetve biztosítja-e a lehetőséget, hogy a tanulók kontrollált formában levezessék felesleges energiájukat, „kieresszék a felgyülemlett stresszt”?

Véleményünk szerint felügyelt és irányított keretek között kell biztosítanunk számukra, hogy ilyen irányú igényeiket kiélhessék. Meggyőződésünk, hogy a küzdősportok és a mozgásos játékok – ezek közül különösen a küzdőjátékok által kiválóan fejleszthető az agresszió feletti kontroll, az önuralom és önszabályozás, erősíthető az önbecsülés és kialakítható az asszertív viselkedés, valamint tudatosítható az agresszív viselkedés elfogadhatatlan volta.

A gyerekek természetükből adódóan keresik és szeretik a merészséget, és a bátorságot igénylő helyzeteket, kihívásokat. Kutatják saját teljesítőkéességük határát, kíváncsiak arra, hogy milyen erőfeszítésekre képesek.

Az erőszak prevenció egyik alternatívája lehet, ha biztosítjuk, hogy a diákok szabályos keretek között élhessék meg a bennük rejlő küzdeni akarást, versenyzési vágyat. A küzdelem során ki kell alakítani az agresszió feletti kontrollt (önkontroll és önszabályozás), s a tanítványokat az asszertív viselkedési mód felé kell terelni. Tudatosítani kell bennük az agresszív viselkedés következményeit és elfogadhatatlanságát. Ez a pedagógus, edző felelősségteljes munkáját igényli.

A küzdelmi cselekvés határozottá, magabiztossá teheti a diákokat. Képesé válhatnak arra, hogy sikeresen lépjenek fel a káros társadalmi hatásokkal szemben (drog, alkohol, értelmetlen szabadidő eltöltés) illetve szükség esetén önvédelemre használják tudásukat és vészhelyzetben ne essenek pánikba, hanem higgadtan cselekedjenek.

Elsődleges cél, hogy a küzdelem által fejlődjön motorikus cselekvőképességük, de önmagukban a motoros képességek nem elegendők az adekvát viselkedéshez, ehhez a motoros készségek megfelelő szintjére is szükség van. A motoros cselekvőképesség a képességek és készségek birtoklását jelenti. A tudás megszerzésének útján fejlődnek a személyiség pozitív tulajdonságai, vonásai: magabiztosabbá, határozottabbá és talpraesettebbé válnak, fejlődik problémamegoldó képességük. A küzdőjátékok, küzdősportok gyakorlásakor a gyerekeknek alkalmazkodni kell a folyamatosan változó helyzetekhez, az ellenfél viselkedését, mozgását, akcióit nyomon követve időnkényszer alatt kell meghozni a lehető legjobb döntést a védekezést és a támadást illetően is.

A küzdelem során olyan stratégiai, taktikai megoldásokat próbálhatnak ki, melyek a mindennapi élet körülményeire adaptálhatóak. Többek között magabiztos viselkedést és fellépést, vagy az önvédelem helyzetéhez illő megoldásait.

### **3.5. Az agresszió kezelésének lehetséges alternatívái: mozgásos tevékenységformák és sport**

Már többször is említésre került, a disszertációnak elsődlegesen az a célja, hogy a távol-keleti, elsősorban a budo harcművészetekben rejlő nevelő, fejlesztő hatásokat bemutassa, azok értékeit az agresszió kezelésének - egyik lehetséges alternatívájaként - szolgálatába állítsa.

LORENZET (1995:212) idézve a következőket érdemes szem előtt tartani, amikor javaslatot teszünk egy lehetséges program kipróbálására: „Egyfelől biztos, hogy az agressziót nem iktathatjuk ki azzal, hogy megpróbáljuk magunkat távol tartani az azt kiváltó ingerektől. Másfelől az sem megoldás, hogy morális tilalomfákat állítunk.”

Másutt a szerző így fogalmaz: „A kulturált emberi élet kialakította a harci szellem levezetésének egy ritualizált és igen jól működő formáját: *a sportot*. Mint a filogenetikus úton kialakult bajtársias küzdelmek, a sport is békésebb mederbe tereli a társadalomra káros agressziót, ugyanakkor fajfenntartó funkciójától sem fosztja meg. Ezenkívül: a harcnak ez a kulturálisan ritualizált formája kiválóan hozzásegíti az embert ahhoz, hogy megtanulja ösztönös, harci reakcióit kordában tartani, hogy képes legyen uralkodni önmagán. A „fair play” elve, illetve a sportban alapszabálynak tekinthető „lovagiasság”, amelyek agressziós késztetések szélsőséges eseteiben is megzabolazzák a játékost, rendkívül fontos vívmányai az emberiségnek. A sport egészséges versenyszellemet alakít ki, és az egoisztikus merőben öncélú törekvés fölé közösségi érdekeket rendel. Felhívja a figyelmet a másik értékeire, és lelkesítő célokat tűz ki egy egész társadalom elé. Olyan magatartásformákat elevenít fel, melyek az emberiség „ősanyagában” is jelen voltak már, és igen jelentős hatást gyakoroltak a fajon belüli szelekcióra. Az idők folyamán aztán felértékelődtek, és a mai napig él a felfogás, hogy a harc, a háború nem megvetendő és elítélendő jelenségek. Ezért kell üdvözlőnk olyan veszélyes sportágak kialakulását, mint a hegymászás, a bújárási és az expedíciók, mert ezek a teljesítményt hajhászó emberiség számára kiváló terepet biztosítanak a „bizonyításra.” (LORENZ, 1995:214).

A problémafelvetésben említett AÁRY-TAMÁS és mtsai. (2010) által szerkesztett „Iskolai veszélyek” című átfogó, több iskolai agresszióval kapcsolatos hazai kutatást

tartalmazó tanulmányban az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések során számos pedagógus utalt a sport lehetőségeire. Említésre kerül, hogy korábban az irodalom, művészetek és sportsikerek nyújtottak felüdülést a gyermekeknek a mindennapok sivárságával szemben. A problémák kezelésében több iskolában a drámajátékot, a sportfoglalkozásokat, a táborokat (sporttábor, drámatábor, lovastábor, csapatépítő tábor) tartják hatékonynak. A felmérésből kiderül, hogy a fiatalok jelentős része sok időt tölt baráti társaságával nyilvános helyen. Véleményünk szerint ez szintén beavatkozási pont lehet, célként jelölhetjük meg a fiatalok értelmes szabadidő eltöltésére való ösztönzését, a délutáni – akár iskolai környezetben megvalósuló – szabadidős tevékenységek lehetőségeinek biztosítását. Ennek megvalósítása azonban nagyon nehéz, hiszen a legtöbb intézmény szűkös anyagi lehetőségekkel rendelkezik, s nincs arra módja, hogy a diákok számára ingyenes, érdekes, szórakoztató délutáni elfoglaltságot biztosítson az iskola területén (pl. edzések, sportfoglalkozások, tanfolyamok, művészeti és egyéb szakkörök, iskolai rock-pop zenekar stb.).

A legújabb törekvések az egész napos iskola bevezetésében látják a lehetséges megoldásokat, hiszen a diákok így lényegesen több időt töltenek felügyelet alatt és irányított tevékenységekkel.

A rendszerváltás előtt részben a sportegyesületek látták el azt a feladatot, hogy a fiatalokat összegyűjtsék, így baráti társaságok is kialakulhattak az azonos érdeklődési körön belül. Ezt érdemes BERECKEI (1998:86) gondolatmenetének függvényében is végig gondolnunk, ő a következőket írja: „Az ember társas lényege elsősorban abban fejeződik ki, hogy egyetemes és elpusztíthatatlan törekvés él benne *valamilyen* csoporthoz való tartozás iránt. Minden időben és minden kultúrában nagy készséget mutat arra, hogy tagja legyen egy csoportnak (in-group) és elfogadja annak normáit és szabályait (konformitás). G.H. Mead szerint a konformitás alapvetően egy szerepkövetést jelent; olyan döntéseket hozunk, amelyeknek lényeges része az az elvárás és remény, hogy mások jóváhagyják és helyeslik viselkedésünket. A saját csoporttal való azonosulás döntő szerepet játszik önértékelésünk kialakulásában”.

Korunkban az tapasztalható, hogy többek között a sportnak is egyre nehezebb megnyerni a gyerekeket. Bár rengeteg mozgásformára van lehetőség, de a helyzetet negatívan befolyásolja, hogy ezek a foglalkozások még az iskola területén belül is nagyrészt térítési díj ellenében látogathatók. RANSCHBURG a „Mondj nemet!” drogpreevenciós program keretében az iskolai erőszak kezelése témakörében szervezett konferencián kiemelte, hogy „(...) a rendszerváltás előtti nagy gyerekközösségek (kisdobos, úttörő) ma is hasznosak lennének”

(SZABÓ, 2009:7). Ma már nincsenek hasonló közösségformáló programok, szervezetek, táborok, egyedül a cserkészeket és vallási közösségeket említhetnénk, pedig az effajta szervezetekre, egyesülésekre a diákok elmondása szerint is szükség lenne.

FÖLDES és mtsa. (2010) Kölkönet vizsgálata alkalmával felmérte, hogy milyen beavatkozások alkalmazására nyitottak az erőszak kezelésében az iskolák, rákérdezett a különböző megoldások használatára és használati igényeire iskolatípusonként. Meglepő módon a diákoknak szóló programok nem kerültek a legnépszerűbb megoldások közé az iskolai vezetők válaszai alapján, miközben a diákok számára a leginkább motiváló iskolai elfoglaltságot a szabadidős programok jelentik. A szerzők kiemelik, hogy a „diákok leginkább a sport és szabadidős programokkal megszólíthatók, azt „veszik észre”, arra emlékeznek.” (FÖLDES és mtsa. 2010:61).

A sport megoldást kínáló voltára HÁRDI (1992) is felhívja a figyelmet. „Kiemelkedő a sport szerepe. Az aktív sportolás, a mozgás, az izomtevékenység feszültségoldó hatásán kívül a nemes versengés, a rivalizálás szociális útjait nyújthatja. Egyfelől a résztvevők, másfelől a nézők, a szurkolók is sok feszültséget vezethetnek le egy nyilvános versenyen, meccsen.” (HÁRDI, 1992:153). A sport sajátos eszközeivel képes az agresszió neutralizálására, kedvező esetben pedig a szublimálására is, mely az agresszió átalakítását, átszellemiesítését jelenti magasabb egyéni, vagy társadalmi célokért.

A PETERMANN és mtsai. (1997 In: SZILÁGYI, 2009:39) által kidolgozott erőszak prevenció csoportos foglalkozás legfontosabb eleme az igénybevétel biztosítása a motorikus nyugtalanság leépítésére, sport és egyéb tevékenységek segítségével. E mellett mások és magunk megfigyelésének fejlesztése, empátiás készség és tolerancia fejlesztése, valamint a megfelelő önértékelés és önkontroll kialakítása, együttműködésre és kölcsönös támogatásra irányuló magatartásformák elsajátítása áll a középpontban.

Úgy véljük ezek ismeretében, mindkét terület, a közoktatásban kötelezően szereplő testnevelés és az önként vállalt (délutáni ISK /DSK) sporttevékenység személyiségfejlesztő, közösségépítő hatásait is ki kell aknázni az iskolai agresszió, erőszak kezelésében.

A mozgásos tevékenység, a sport személyiségre gyakorolt egyéb fontos pozitív hatásaival, stressz és feszültségoldó voltaival foglalkozó kutatások, bemutatását mellőzzük, mert ez nem tartozik a disszertáció vállalt feladatai közé. Kizárólag a küzdősportok, mégpedig a filozófiai háttérrel rendelkező, tradicionális távol-keleti sportágak, az ún. budo sportágak többlettartalmát kívánjuk csak bizonyítani.

Kérdésként merülhet fel, hogy hogyan építhetők be a budo harcművészetek az iskolai oktatás keretei közé?

A legegyszerűbb és legkézenfekvőbb megoldás a budo művészetek, küzdősportok iskolai testnevelés órák keretében történő alkalmazása lehet, hiszen erre a 2012 szeptemberétől megnövekedett óraszám biztosíthatja a lehetőséget. Számos iskolában, - ahogyan a paksi példa alapján látni fogjuk - a judo a testnevelés óra részeként heti rendszerességgel szerepel, de a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ iskoláiban is minden osztályban több héten keresztül képzett edzők, szakedzők foglalkoznak a gyerekekkel a testnevelés órákon belül. Bár a közoktatási típusú sportiskolák más céllal működnek, a vívás, birkózás, ökölvívás mellett a judo is a választható sportágak között szerepel. Érdemesnek tartjuk megjegyezni, hogy Japánban a judo az iskolai testnevelés alapja, mindenki számára kötelező.

A budo szellemiségének átadása szempontjából a legoptimálisabb az lenne, ha minden iskolában képzett testnevelő-edző, szakedző foglalkozhatna a diákokkal. A délutáni diáksportköri foglalkozásokon szakedzők is vezethetnek foglalkozásokat 2013 szeptemberétől, abban az esetben, ha elvégeznék egy 120 órás pedagógiai továbbképzést. E mellett - törvénymódosítást követően - bármilyen felsőfokú végzettséggel és edzői képesítéssel is elláthatók a testnevelői feladatok a következők szerint: „Ha az iskola megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudja megszervezni a 27. § (11) bekezdés szerinti mindennapos testnevelést, akkor a testnevelés tantárgy tanítására határozott időre, legfeljebb a 2019/2020. tanév kezdetéig alkalmazható, aki testnevelő-edzői szakképzettséggel vagy felsőfokú végzettséggel és sportoktatói vagy sportedzői szakképesítéssel rendelkezik.” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről).

Természetesen, ha egy testnevelő képzése során részesült küzdősport oktatásban, akkor képes a küzdősportok, harcművészetek alapjait, a küzdelemhez kapcsolódó pozitív fejlesztő hatásait kiaknázni.

A másik lehetőség a harcművészetek, küzdősportok délutáni foglalkozásokban való hangsúlyosabb megjelenése lehet, például ingyenes választható szakkör, tanfolyam formájában, vagy akár többhetes konfliktuskezelő, erőszak prevenció program kiegészítéseként.

Bár az iskolák szűkös anyagi lehetőségekkel rendelkeznek, mégis jó gyakorlat lehet a német tartományi tantervekben leírtakhoz hasonló alkalmazása Magyarországon is, mely szerint az órák közötti szünetekben is biztosítani kell a lehetőséget a tanulók számára a szabad mozgásos tevékenységek végzésére. Ezt általában úgy kívánják megoldani, hogy biztosítják az udvaron, tornateremben való mozgást, illetve a szükséges szereket (pl. labdák, kötél, gördeszka, görkorcsolya, kerékpár) elérhetővé teszik. Jó megoldás lehet ún. „dühögő”



szobák kialakítása, amelyek a játszóházakhoz hasonlóan ugráló várat, trambulint, csúszdákat, labdákkal teli tartókat tartalmazhat. A mozgásos játék során levezetődnek a felesleges energiák, így alkalmazásuk mindenképpen előnyös.

A küzdősportokhoz, harcművészetekhez kapcsolódóan ki kell emelni a küzdőjátékok fontosságát. A küzdőjátékok játékos formában tartalmazzák a valódi küzdelem erőfelméréssel és testi kontaktussal járó alapjait. A küzdőjátékok kiemelését azért tartjuk fontosnak, mert a testnevelő tanár egyrészt a küzdősportok bevezetését általuk teheti meg a legkönnyebben, másrészt komolyabb harcművészeti és küzdősport ismeretek nélkül is eredményesen alkalmazhatja ezeket az erőszak prevencióban, hiszen a küzdelem alapjait ezek a játékok magukban foglalják.

### **3.6. Küzdőjátékok, mint a küzdősportok előkészítői**

A harcművészetek, küzdősportok bevezetése a legsikeresebben a küzdőjátékokkal történhet az iskolai testnevelésben is. A küzdőjátékok technikai tudás nélkül, nemtől, életkortól függetlenül játszhatók, egyszerűségük és minimális szerigényük, valamint az, hogy a küzdelem alapjait teljes mértékben tartalmazzák, indokolja úzésüket az iskolai testnevelésben.

Küzdőjátéknak tekinthetünk minden olyan játékot, ahol az ellenfelek (párok vagy csapatok) pusztán kézzel vagy valamilyen eszközzel, felszereléssel (pl. bot, kötél, öv) közvetlen vagy közvetett kontaktusban egymással érintkezve (folyamatos érintkezés, pillanatnyi érintés) test- test elleni küzdelemben az adott szabályok szerint a győzelem elérése érdekében viaskodnak (MORVAY-SEY, 2008).

E játékokban a fizikai erő, ügyesség, leleményesség és a test-test elleni küzdelem játszik kiemelkedő szerepet, s ki kell emelni nevelő értéküket is. A küzdőjátékok során számtalan pedagógiai, pszichológiai, fizikai hatás éri a játékost, így ezek alkalmazásával kiemelten fejleszthetők a motoros képességek csakúgy, mint a személyiség meghatározott szegmensei, hiszen a feladatok során lehetőség nyílik a nevelői hatások érvényesítésére. „A játékos saját határainak célirányos és felelősségteljes átlépése az identitás kialakításának és a személyiségfejlesztés legfontosabb faktora (...).

A küzdő felek szembenéznek a kihívásokkal, megélik saját és ellenfelük testi erejét, illetve szembesülnek azzal (...). Ezen felül megtanulják, milyen fontos a teljesítményszint reális értékelése, és az ez alapján történő döntések meghozatala (...). A sokrétű érzékelés és észlelés kibontakozása és differenciált megjelenése miatt fontos mozgástapasztalatot szereznek (a gyerekek - szerző). Ezáltal bizalmat nyernek testükkel és képességeikkel szemben, kialakul önbizalmuk és erősödik önértékelésük.” (LANGE-SINNING, 2007: 20-21)

A küzdőjátékok, a küzdelem valaminek a megszerzéséért, illetve eléréseért történik. Ez általában klasszikusan a győzelem, dicsőség elérésére irányul, tehát a presztízs megszerzéséért zajlik, ugyanakkor középpontjában állhat az összehasonlítás is. Ennek értelmében a gyermek megismeri, meg tanulja a test-test elleni küzdelmet, szemtől szembeni helyzetben mérheti fel saját és ellenfele testi erejét, ügyességét, leleményességét, így az adott csoporton belül viszonyítani tudja saját teljesítményét társai teljesítményéhez, ezáltal felméri azt, hogy az adott csoporton belül milyen helyet foglal el a rangsorban. Úgy versenyez, hogy nem okozunk számára stressz helyzetet, részese a siker és kudarc élményében egyaránt, s megtanulja a győzelmet, illetve vereséget megfelelően kezelni. A küzdelem, játék során a

gyermek rögtön értékelheti egyéni teljesítményét, ezáltal következtetni tud felkészültségére, s szembesül erősségeivel és gyengéivel. Egy esetleges vereség után rögtön, azonnali egyértelmű visszajelzést kap teljesítményéről, felkészültségéről, s konzekvenciákat vonhat le a további feladatmegoldásokkal kapcsolatban.

Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy általuk kiválóan fejleszthető az agresszió feletti kontroll, az önuralom és önszabályozás. A gyermek a játékos küzdelem során megismeri saját határait, ehhez természetesen szükség van az önmegfigyelésre. Ez azért is fontos, mert a későbbi tanulási és gyakorlási folyamat során célként szerepelhet e határok kitolása (pl. fájdalomtűrő képesség, kitartás stb.).

A játék során növekszik a gyerekek önbizalma, küzdőszellemé, s olyan akarati tulajdonságok fejlődését segíti elő, mint a küzdőképesség, kitartás, bátorság, melyek elengedhetetlenek a mindennapi életben is felmerülő akadályok leküzdésében. A gyerekek képessé válnak arra, hogy ne hátráljanak meg a nehézségek előtt, vállalják a harcot céljaikért. E képességek transzfere a mindennapi életbe ugyancsak kiemelik fontosságukat.

A játékosok képessé válnak fizikai erejük adott helyzetnek megfelelő felhasználására, meg tanulnak a folyton változó helyzethez alkalmazkodni, szembenézni a nehézségekkel, veszélyekkel. A küzdelem sajátossága az előre láthatatlan, meghatározhatatlan kimenetel, végkifejlet, ahol a szerencse, a véletlen és a pillanatnyi pszichés állapot döntően befolyásolják a végeredményt. (LANGE-SINNING, 2007:10)

E gyakorlatok fejlesztik a gyors helyzetfelismerést, a döntési képességet, kreativitást és kombinatív képességet, ugyanakkor a felelősségérzetet is. A küzdelem során egy helyzet sem fordul elő ugyanúgy, mindig változnak a küzdelmi helyzetek (partnerek is), s a játékosnak is ennek megfelelően kell változtatni mozgásán, taktikáján. A saját tetteket, cselekedeteket valamint az ellenfél folyamatos visszajelzéseit, válaszreakcióit értékelni kell, s ennek megfelelően kell megtervezni a következő akciókat. A küzdelem sajátosságát, azt, hogy sohasem előre tervezhető (egy-két mozzanat kivételével) és kiszámítható, minden küzdőjáték tartalmazza. Sohasem tudhatjuk, hogy ellenfelünk mikor hajt végre utánaengedést, mikor feszíti meg izmait, s hogyan reagál a mi támadásainkra, ez szituációnak megfelelően variábilis.

Fejlődik a szabálytudat is, hiszen a szabályok betartása biztosítja a sérülések elkerülését. A küzdőjátékok során a játékosok, olyan stratégiákat és taktikai megoldásokat dolgozhatnak és próbálhatnak ki, amelyeket a későbbi konkrét sportági küzdelmekben is sikeresen alkalmazhatnak. (távolságtartás, védekezés-támadás egysége, küzdőtéren történő mozgás stb.) Elsődleges a fair play: a sportszerű, szabályoknak megfelelő, „gáncsoskodások” nélküli

versengés, ahol a játékvezetőnek (tanár, edző) kiemelt feladata a szabályok betartatása. Egyes küzdőjátékok jellemzője a kooperatív munka, a felelősségvállalás a másikkal szemben, hiszen ezek figyelmen kívül hagyása a másik sérülését okozhatja. A küzdőjátékok alkalmazása sokrétű, hiszen használhatjuk őket a testnevelés órák, az edzések bemelegítő részének végén, esetleg a fő részben, illetve az órák, edzések végén is pozitív élmény biztosítása érdekében. Iskolai testnevelés órák esetében egy teljes játék óra anyagát képezhetik.

Egyes játékok alkalmasak arra, hogy előkészítsék a különböző küzdősportok kötetlen küzdőmozgását (judo, birkózás, karate stb.). Segítségét nyújtanak abban, hogy minden tanuló a rá jellemző, kötetlen küzdőmozgását kialakítsa. Elősegítik a távolságbecslés, az anticipáció, a gyorsan változó helyzethez való alkalmazkodás képességének fejlődését. Ha a játékos kezdeményez, számolnia kell ellenfele reakcióival, fel kell készülnie arra, hogy esetlegesen a mozgás irányát, erejét meg kell változtatnia. Így a mozgásátállító képesség is kiválóan fejlődik. A küzdelemben megtalálható a védekezés és támadás egysége, általában az offenzív és defenzív magatartás gyorsan változik, így a küzdő folyamatos figyelmét, magas koncentrációját igényli.

Bár minden játék végrehajtása közben kiemelhető egy-egy képesség, melyet az adott játék hangsúlyosabban fejleszt, mégis összetettségéből adódóan egyik gyakorlat sem fejleszt az egyik vagy másik képességet izoláltan, elszigetelten. Elmondható, hogy kiválóan fejleszthetők általuk a koordinációs és kondicionális képességek, mint a gyorsasági koordinációs képesség; az egyensúlyozás képessége; ritmus képesség; reakció és reagáló képesség; téri tájékozódó képesség; a gyorsaság (mozgás - és mozdulatgyorsaság; helyzetgyorsaság), az erő (gyors erő állóképesség) és az állóképesség (főleg a közép- és rövidtávú). A test-test elleni, testi érintkezéssel járó (testközeli) játékok –mivel az egyensúlyozás képességét igénylik - elősegítik a kinezetikus, vesztibuláris és taktilis érzékelés fejlődését. (BUSCH, 2006:6)

Sok játék sajátossága a szituációs egyensúly, mely szerint a küzdelem/játék megfelelő pillanatában a támadás vagy védekezés érdekében kockáztatni, reszkírozni kell a biztos egyensúlyi helyzetet, hogy összességében győzhessünk. A felsorolt képességfejlesztő hatások ellenére sem érdemes csak és kizárólag e célból játszani e játékokat, s ezt túlzottan kiemelni, hiszen ekkor az önmagáért való játék élménye csorbul.

Az előbb említett előnyökön kívül egyik kiemelkedő szerepe a játékoknak, így a küzdőjátékoknak is - sportági edzések és testnevelés órák vonatkozásában is -, hogy megtörik a monotonitást. A távol - keleti küzdősportok esetében, ahol erős a tradicionális jelleg, sok a kötöttség, sokszor felüldülést jelent a tanulók számára egy-egy oldottabb hangulatú, kötetlenebb játék, vagy feladat. Főleg előkészítő csoportokban (óvodás csoport), kisiskolás

csoportokban, ahol a gyerekeknek nagy nehézséggel jár a kötött forma megtartása, a sok állásban – később mozgásban - végzett gyakorlat nagy ismétlésszámú végrehajtása, illetve a figyelemkoncentráció és érdeklődés fenntartása. Ugyanezen csoportok esetében, ahol amúgy is elsődleges szerephez jutnak a játékos feladatmegoldások, illetve a játékosság, gyakran egy-egy ismert játék átalakításával kelthetjük fel a gyerekek érdeklődését a küzdősportok iránt. Később a sportági képzés során a küzdőjátékok és feladatok alkalmasak arra, hogy előkészítsék a tanulókat a küzdelemre, hiszen tartalmazzák azokat a mozgásokat, amelyekre később a tudatos mozgástanulás során támaszkodhatunk. (fogások, dobások, egyensúlyvesztések, ütések, állások). Egyben lehetőséget nyújtanak arra, hogy egy megterhelő testnevelés órát, edzést követően pozitív élménnyel zárjuk a foglalkozást.

A játékok alkalmazása során azonban érdemes ügyelni az érdeklődési szint fenntartására és arra, hogy mindig kihívást, izgalmat hordozzon magában a feladat. Ha a játék végkimenetele előre látható, az eredmény „borítékolható”, akkor a gyerekek elveszítik érdeklődésüket, unalmassá válik. Ezért érdemes a játékokat, küzdelmeket több variációban is kipróbálni, esetleg változtatni a szabályokon. Ugyanígy elmondható, hogy érdemes az egyszerűbb játékoktól a bonyolultabbakig, illetve az érintés nélküli, szerrel játszható játékoktól a test-test elleni szer nélküli játékokig haladni, így biztosítható a testi kontaktushoz való alkalmazkodás folyamatossága (KUPSCH, 1998).

Sokszor tapasztaljuk, hogy nehézséget okoz a gyerekek, vagy akár a felnőttek számára is olyan tevékenységek végzése, ahol a társat meg kell érinteni. Elég csak arra gondolni, milyen feszélyezetten érezzük magukat, amikor a tömött buszon közelebb kerülünk egymáshoz, vagy amikor egy hosszú sorban egymáshoz közel állva kell várunk.

Éppen ezért fontos, hogy az érintéses játékokkal előkészítsük, felkészítsük a tanulókat arra, hogy a küzdőjátékokban, küzdősportokban az ellenfelünket meg kell érinteni, meg kell fogni, hiszen e nélkül nem érhető el győzelem. A partner megismerése, küzdőstílusának, erejének felmérése a küzdelem, játék közben szó szerint testközelben, érintéssel történik. Küzdelem során gyakran egészen szorosan meg kell ragadni az ellenfelet, csak fogáskeresés után történhet az akció. Testvérek között családi viszonylatban az érintések és a testi kontaktus megszokott, a mindennapok során sokféle szituációban megélik a gyerekek ezt a helyzetet. Azonban, ha egy idegent kell megérinteni és annak közelébe, a személyes szférájába belépniük, akkor felléphetnek gátlások, amelyek a tevékenység végrehajtását meggátolják.

Annak ellenére, hogy a sporttevékenység során (pl. sportjátékok) a gyerekek sokszor testközelbe kerülnek, egy-egy pillanatra érintik is egymást, érdemes a küzdőjátékokat az érintéses játékokkal előkészíteni. Így felkészíthetjük őket a testközeli helyzetekre, s oldhatóak

a gátlások. A játékok során alakítható a bizalom is, hiszen a küzdelem során bízunk kell abban, hogy a társunk nem okoz szándékosan sérülést számunkra, s egyes feladatoknál képesnek kell lennünk együtt dolgozni vele.

### **3.7. A küzdősportok személyiségfejlesztő hatásaira, valamint agresszió és küzdősportok kapcsolatára vonatkozó elméleti háttér bemutatása**

A küzdősportok személyiségfejlesztő hatásával kapcsolatos, valamint a küzdősportokkal kapcsolatos agresszió kutatások és publikációk száma hazai vonatkozásban rendkívül szegényes, azonban számos idegen nyelvű publikáció látott napvilágot. A témakörében publikált szakirodalomban ugyanaz a kettőség figyelhető meg, mint ami a küzdősportok megítélésénél. Az egyik legtöbbször vitatott kérdés, hogy üzésük negatív vagy pozitív személyiségváltozást eredményez-e a gyakorlókban. Az elmúlt – megközelítően – harminc év során számos publikáció igyekezett a küzdősportokkal kapcsolatos tévhiteket eloszlatni, gyakorlásuk mellett érvelni.

Itt nyomatékossítani kell, hogy a disszertáció csak és kizárólag a filozófiai háttérrel rendelkező távol-keleti küzdősportok, elsősorban a budo harcművészetek (mint karate, judo, aikido, kendo, jiu jitsu) hatásait igyekszik bemutatni. Nem tér ki az egyéb klasszikusnak nevezhető európai küzdősportok (birkózás, ökölvívás, vívás) hatásának vizsgálatára.

A szakirodalmi áttekintésben is ehhez a kiválasztási kritériumhoz igazodva kerülnek bemutatásra a legfontosabb publikációk, kivételt képeznek azok a kutatások, ahol az európai és távol-keleti küzdősportok összehasonlítása szerepel. A küzdősportok és agresszió kapcsolatára vonatkozó szakirodalmi áttekintés fejezet kategorizálásához, rendszerezéséhez nehéz valamiféle rendező elvet találni, hiszen a közel száz tanulmány, bemutatott kutatás rendkívül szerteágazó, különböző korszakokban, valamint küzdősportágban született, éppen ezért csak arra törekedhetünk, hogy egy áttekintést nyújtsunk a fellelhető publikációk rengetegében. A budo harcművészetek, távol-keleti küzdősportok az 1970-es évek végétől terjedtek el robbanásszerűen az egész világon, a hatásaikkal foglalkozó cikkek azonban az utóbbi húsz évben jelentek meg nagyobb számban. DISTASO és mtsai. (2009) a küzdősportokra vonatkozó előadások és poszterek megjelenését vizsgálva az European College of Sport Science (ECSS) évenkénti konferenciáin szignifikáns növekedést talált az 1999 és 2008 közötti időszakban. Ez egyértelműen jelzi a küzdősportok és harcművészetek népszerűségének növekedését mind a gyakorlók, mind a kutatók körében. Nem csak a publikációk száma, de a speciálisan küzdősportokra vonatkozó konferenciák száma is jelentősen nőtt.

A téma vizsgálatának fontosságát az is alátámasztja, hogy a European Physical Education Assosiation (EUPEA) tagországaira vonatkozó egyik vizsgálat szerint az országok

jelentős részében a küzdősportok az iskolai testnevelés részeként szerepelnek a középiskolákban pozitív nevelési és személyiségfejlesztő hatásukra hivatkozva (THEEBOOM és DE KNOP, 1999). Nemcsak az iskolai testnevelés részeként alkalmazzák a küzdősportokat számos országban, de terápiás céllal is szociálisan deprivált fiatalok és bűnelkövetők nevelésében és reszocializációjában is (ABRAHAMS, 2004, BOSCH 2008, THEEBOOM és mtsai, 2008, ZIVIN és mtsai, 2001). A küzdősportokkal kapcsolatosan megjelent publikációk esetében is megfigyelhetők irányvonalak, trendek a témák, a vizsgálati csoportok és módszerek tekintetében (VERTHONGEN és THEBOOM, 2010).

A küzdősportok szociálpszichológiai hatásainak vizsgálata a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején volt jellemző (KROLL és CARLSON, 1967, PYECHA, 1970).

Ezek a kutatások a küzdősportolók személyiségének jellemzőit kutatták elsősorban, azt, hogy a küzdősportok speciális fajtái, felfogása és stílusai milyen hatást gyakorolnak a sportolókra, és milyen személyiségvonás változást hoznak létre.

A kilencvenes évek közepe tekinthető VERTHONGEN és THEBOOM (2010) szerint fordulópontnak a küzdősportokkal kapcsolatos publikációkban. Amíg a kezdeti kutatások a küzdősportot űzőkre általánosságban fókuszáltak és heterogén csoportokat vizsgáltak, addig az utóbbi években a figyelem középpontjába az egyes stílusok, valamint a gyermekek és serdülők (fiatalkorúak) homogén csoportja került. A két szerző kiemeli, hogy az utóbbi években megfigyelhető a küzdősportok és agresszió kapcsolatának vizsgálatára koncentráció publikációk számának növekedése.

A küzdősportok és a személyiségvonások vonatkozásában az egyik leggyakrabban hivatkozott, korai tanulmány RICHMAN és REHBERG (1986) nevéhez fűződik, akik 60 karate sportolót keresztmetszeti vizsgálatnak alávetve megállapították, hogy a teljesítményszint pozitív hatással van az önbecsülésre.

A kutatások egy jelentős hányada kiterjed a harcművészetek gyakorlásában bekövetkezett változások vizsgálatára és bemutatására, így a tradicionális és modern versenysport orientáltságú küzdősportok összehasonlítására. TRULSON (1986) 34 fő 13-17 éves fiatalot 6 hónapon keresztül vizsgálva megállapította, hogy a tradicionális felfogású taekwondo sportolók (15 fő) pozitív személyiségvonás változást mutattak szorongásra, önbecsülésre, agresszivitásra és szociális ügyességre vonatkozóan, ellentétben a modern felfogású módszerrel edző sportolókkal. A vizsgálathoz olyan fiatalokat választottak ki, akik a „Minnesota Multiphasic Personality Inventory” (MMPI) és a „Jackson Personality Inventory” (JPI) teszt értékei alapján megfeleltek a fiatalkori bűnözésre való hajlam kritériumainak. Az agresszivitási értékeket NAVACO (1975) által megalkotott teszt és a „Rosenzweig Picture



Frustration Test” egyes itemeinek alkalmazásával állapították meg. Ezután alkották meg a három vizsgálati csoportot (modern és tradicionális taekwondo csoport, egyéb fizikai aktivitást végző csoport), úgy, hogy a vizsgálati alanyok korra, a személyiségteszten mutatott értékeire, valamint a szocioökonómiai helyzetükre vonatkozóan megközelítőleg homogén csoportot alkossanak.

A tradicionális felfogással edző csoport a vizsgálat végén megismételt MMPI teszten normál értékeket mutatott, az agresszivitási értékek az átlagosnál alacsonyabbak (a kezdeti 3,9 helyett 1,7,  $p < 0,01$ ) voltak, valamint a vizsgálati személyek számos pozitív személyiségvonást mutattak a JPI teszten is. A modern felfogású edzőmódszerrel gyakorlók (11 fő) növekvő értékeket mutattak a bűnelkövetési hajlamra és az agresszivitásra (kezdeti 3,9 helyett 7,2  $p < 0,01$ ), valamint az önbecsülésre vonatkozóan. Az egyéb (nem taekwondo) fizikai aktivitást végző kontrollcsoport (9 fő) esetében az önbecsülés és a szociális ügyesség tendenciális növekedésén kívül semmilyen más szignifikáns változás nem volt kimutatható. Ez a csoport a foglalkozások során többek között kosárlabdával, labdarúgással és futással foglalkozott. A vizsgálat során mind a három csoportnak ugyanaz az edző vezette a foglalkozást, ugyanabban a helyiségben és ugyanolyan időtartamban, heti háromszor egy órában. A tradicionális edzőmódszerek esetében kiemelkedően fontos volt a meditáció és a filozófiai háttér, az önkontroll gyakorlása, mások tisztelete, a formagyakorlatok (kata<sup>8</sup>) tanulása. A modern, versenysport szemléletű edzőmódszerek azonban az eredményesség szolgálatában a küzdelem elsődlegességét és a fizikai képességek fejlesztését hangsúlyozták. A szerző a vizsgálat eredményeként azt sugallja, hogy a tradicionális felfogású harcművészet alkalmas lehet a fiatalkori bűnelkövetési hajlam csökkentésére.

NAJAFI (2003) hasonló eredményre jutott, amikor 118 karate sportolót vizsgált a karate gyakorlásának felfogása (tradicionális és modern) alapján. Vizsgálatából kiderült, hogy a tradicionális edzőmódszerrel gyakorlók jobban kiemelik az alázatosság fontosságát, valamint magasabb motivációs (remény) szintről számoltak be, mint a modern edzőmódszerrel edzők. Ebben a kutatásban a reményt, mint egy nehéz feladat elvégzésében mutatott motivációt értelmezték.

EGAN (1993) azt találta, hogy a tradicionális, és a modern felfogású küzdősport edzések növelik az általános mentális egészséget. BLOEM és mtsai. (2004) 21 tanulmányt összegezve, abból a hipotézisből indulnak ki, hogy a küzdősportok gyakorlása az önkontroll, a szabályozó kompetenciák és a szabályozó mechanizmusok fejlődését segíti elő. Arra a

---

<sup>8</sup> Kata: japán szó. Képzelt ellenféllel való küzdelmet, formagyakorlatot jelent. Az egyes katók során előre meghatározott technikákból álló gyakorlatsort kell végrehajtani megfelelő dinamikával, ritmussal.

következtetésre jutnak a szerzők, hogy a pozitív pszichoszociális változások elsősorban a tradicionális karatében előforduló ritualizált, érzelmkontrolláló és értékeket közvetítő edzésmódszereknek köszönhetők.

KELBER (1993) a küzdősport szervezeti formájának hatásait vizsgálta, amikor 189 niedersachsen tartománybeli (Németország) karatét és taekwondot űző sportolót hasonlított össze. A vizsgálathoz a „Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren” (FAF) skála egyes átdolgozott itemeit használta. Külön választotta azokat, akik egyesületben edzettek azoktól, akik privát, eredményorientált klubokba jártak. Az eredmények azt mutatták, hogy a magánklubok sportolói jobban hajlanak agresszióra és erőszakra, mint az egyesületekbe járó sportolók. A magánklubokban jelentősebb mértékű a teljes érintéssel (teljes kontakttal) való gyakorlás (85%). Ezekben az iskolákban több védőfelszerelést használnak (fejvédő, kézfejvédő és sípcsontvédő), ugyanakkor a sérülések gyakorisága 30%-kal több mint az egyesületi sportolóknál. Az egyesületekben egyharmaddal több nő vett részt az edzéseken, valamint több felsőoktatásban résztvevő hallgató, és egyetemet végzett személy látogatta az edzéseket. A sportklubok esetében túlnyomórészt munkások és alkalmazottak a sportolók. Megállapította azt is, hogy a magán sportklubok esetében az övfokozatokat gyorsabban lehet elérni, mint az egyesületekben, illetve, hogy ezek edzői gyakran alacsony képesítéssel, így kevesebb elméleti ismerettel rendelkeznek.

Egyes kutatók a gyakorlás szintjét, mint például az övfokozat vagy az adott sportágban eltöltött idő, is figyelembe vették vizsgálatukkor. Számos szerző pozitív összefüggést talált a sportágban eltöltött idő hossza, az övfokozat és a kialakult pozitív személyiségvonások között, így a magabiztosságra DUTHIE és mtsai, (1978), KONZAK és BOUDREAU, (1984), a függetlenségre és önbizalomra KONZAK és BOUDREAU, (1984), valamint KURIAN és mtsai. (1994), szorongásra és függetlenségre KURIAN és mtsai, (1993), a vonás- és állapotszorongásra LAYTON (1990), valamint az önbecsülésre vonatkozóan RICHMAN és REHBERG (1986). FOSTER (1997) 69 karatét, aikidot és golfot űzőt vizsgált meg az önbecsülés, szorongás és düh kifejezésének módját illetően. Egyedül a karatét gyakorlók esetében figyelt meg vonásszorongás csökkenést, illetve a düh kifejezésének módjára vonatkozó teszten mutattak szignifikánsan jobb eredményeket. Az aikidot űzők esetében nem volt kimutatható változás. A vizsgálat során a sportolók egy szemeszter időtartamig űzték a választott sportágot, így az idő rövidege miatt nehezen mutathatók ki személyiségbeli változások. SKELTON és mtsai. (1991) 68 fő 6-11 éves taekwondot űző gyermeket vizsgált meg a „Revised Child Behavior Profile” segítségével. Az övfokozat negatív korrelációt mutatott a standardizált teszt agresszió értékeivel.

ADLER (2003) karate és taekwondo sportolókat vizsgált meg. Hipotézise szerint olyan változók, mint az edzés hossza, gyakorisága, intenzitása és időtartama, az övfokozat, az elkötelezettség a sportág iránt, a meditáció fontossága, a filozófiai háttér, a formagyakorlatok, a tisztelet, a tradicionalitás, az erős érintések (kontaktus) elkerülése előrejelzik az agresszió, a bűnözésre való hajlandóság, valamint a frusztráció tolerancia szintjét. Ezen kívül még vizsgálta a saját testkép elfogadását is. A vizsgálatokhoz a Wingate által kidolgozott „Commitment to Karate Questionnaire”, az Ashenbach-féle „Youth Self Report” tesztet, valamint Thompson és Dodder frusztráció tolerancia tesztjét használta, az önbecsülés mérésére a „Rosenberg Self-Esteem Scale” tesztet alkalmazta. Ezen kívül a testkép vizsgálatára egy ehhez a kutatáshoz kidolgozott négy kérdéses tesztet használt. A formagyakorlat (kata) alkalmazása negatív korrelációt mutatott az agresszióval, bűnözési hajlammal és a külső megjelenéssel (testképpel). Az eredmények szerint a tisztelet negatívan korrelál a testképpel, az edzés intenzitása szignifikáns korrelációt mutat a frusztráció toleranciával. A szerző eredményei szerint sem az övfokozat, sem pedig más tradicionalításra vonatkozó változó nem mutatott kapcsolatot az agresszióval. Az övfokozat és a tradicionális változók negatív összefüggést mutatnak azonban a figyelem összpontosítással, emellett az övfokozat és az edzés intenzitása számos más mentális egészségre vonatkozó mutatóval korrelál.

RUIZ és HANIN (2003) 63 fő (41 férfi, 22 nő) spanyol, magas szinten karatét űzőt (haladó) kérdezett meg arról, hogy véleményük szerint milyen az optimális szellemiségű karatéka. Optimális tulajdonságként az önuralom, a bizalom és a nyugalom került legtöbbször említésre, míg a legkevésbé kívánatos tulajdonságként a félelem és a harag.

ANTHONY (2005) azt vizsgálta, hogy a karate gyakorlása milyen hatással van az önhatékonyság megítélésére. A vizsgálatban egy 12 hétig karatét gyakorló, valamint egy nem karatét sportoló csoportot hasonlított össze. A felmérés eredményeképpen a karatésok az önhatékonyság növekedéséről számoltak be szinten minden vizsgált paraméterre vonatkozóan.

Az utóbbi években a küzdősportok serdülők és fiatalok személyiségére gyakorolt hatását kezdték el vizsgálni a kutatók. Így például STEYN és ROUX (2009) vizsgálatában összesen 24 jégkorong játékos, 24 taekwondot űző és 24 nem sportoló 15-18 éves fiatalot hasonlított össze a pszichés jól-létre és agresszivitásra vonatkozóan (Psychological Well-being Questionnaire és Buss-Perry Aggression Questionnaire). A kutatás eredménye azt mutatta, hogy a taekwondo sportolók verbális agresszióra és hosztilitásra vonatkozó értékei szignifikánsabban alacsonyabbak a többi csoporthoz képest. A taekwondot űzők személyiség

fejlődése és önfogadási értéke szignifikánsabban magasabb, mint a jégkorong játékosoké és a nem sportolóké. Taekwondot űző fiatalokat vizsgálva KURIAN és mtsai. (1994) is hasonló eredményre jutott. Kutatásukhoz a „Children’s Personality Questionnaire” kérdőívet használták, és azt találták, hogy a taekwondóban eltöltött hosszabb idő nagyobb önbizalommal és rajongó optimizmussal párosul. LAKES és HOYT (2004) longitudinális vizsgálatot alkalmazott annak kutatására, hogy az iskolai taekwondo edzés milyen önszabályozó képességek változását okozza. Vizsgálatuk során arra az eredményre jutottak, hogy a taekwondo három hónapos űzése során a résztvevők jelentősebb fejlődést mutattak a kognitív és érzelmi önszabályozásra, a proszociális viselkedésre, valamint a tantermi viselkedésre és teljesítményre vonatkozóan, mint a kontrollcsoport. SPEAR (1989) az önbizalom, FINKENBERG (1990) pedig az önkép, önbecsülés növekedését mutatta ki küzdősportolóknál. A vizsgálatban 100 főiskolai hallgató vett részt, közülük 51 fő 8 hétig taekwondoval foglalkozott, 49 hallgató pedig egyéb egészségmegőrző testmozgást űzött. Az önkép mérésére a „Tennessee Self-concept Scale” skálát alkalmazták, mellyel a hallgatók fizikális, személyes, családi, morális-etikai önképére, identitásra és elégedettségre vonatkozó észleléseiket vizsgálták. Az önbecsülés, valamint a fizikai, személyes, szociális önkép és az identitás, valamint az elégedettség alszkáláiban szignifikáns növekedést mutatott ki a szerző a küzdősportot űzők esetében, nem szignifikáns változásokat pedig a morális-etikai, családi önkép és önkritika alszkálák esetében.

BITZER-GAVORNIK (1993) a karate edzések személyiségváltozásra gyakorolt hatását vizsgálta 270 karate sportoló és 152 nem sportoló személy kérdőíves kikérdezésével. A kutatáshoz az FPI (Freiburger Persönlichkeits-Inventar), a Spielberger által kidolgozott „State-Trait-Angstinventar” és az „Attitudes towards Physical Activities” teszt SINGER és mtsai. által kidolgozott német verzióját használta. Azt tapasztalta, hogy „a karatét elkezdők speciális személyiségstruktúrával rendelkeznek (...), amely generalizált önértékelési zavarban és szomatizáló tendenciákban mutatkozik meg,” (BITZER-GAVORNIK, 1993:92). A karate edzések hatására azonban a személyiség normalizálódott. Azok a karatékák, akik heti egynél több edzésen vettek részt, szignifikánsan alacsonyabb értékeket mutattak az FPI skálákon az érzékenységre, valamint a testi panaszokra vonatkozóan, mint azok, akik csak heti egy alkalommal edzettek, illetve nem sportoltak. Ugyanakkor a nyitottságra vonatkozóan is kisebb értékeket mutattak, mint a másik két csoport. A haladó karatékák kisebb átlagértékeket mutattak a teszten, mint a kezdő karatékák és a nem sportolók, és kisebb értékeket az érzékenység tekintetében, mint a nem sportoló egyének.

BITZER-GAVORNIK és UNTERRAINER (2006) 6 egyesület 86 osztrák karatékáját mérte fel kérdőívek segítségével. A vizsgálathoz készítették a „Wirkfaktoren des Karatetrainings (WIKa)” tesztet, mely 16 item segítségével méri a karate edzések hatását, valamint további standardizált tesztek alkalmaztak. A vizsgálat során arra jutottak a szerzők, hogy a felmért karate sportolók általánosságban pszichikailag egészségesnek mondhatók. Az adatok kiértékelése után a szerzők megjegyezték, bár arra utaló jeleket találtak, hogy a karate űzése pozitív hatással lehet a pszichés egészségre, azonban ennek alátámasztására szélesebb körű vizsgálatot kellene végezni. Így a karate minél hosszabb ideig történő űzésekor nő az edzés hatására a tudatosság és az észlelőképesség, valamint az önbizalom. A férfiak esetében kimutatták, hogy az edzés időtartamától és az életkortól függetlenül megélik az önbizalom és észlelési képesség valamint a tudatosság szintjének emelkedését, ellentétben a nőkkel. A karate esztétikai hatásfaktorainak vizsgálatában nem volt kimutatható nemek közötti különbség.

Számos szerző kutatta a küzdősportok és az agresszív viselkedés kapcsolatát, általánosságban elmondható, hogy vizsgálataik igazolták, hogy a küzdősportok tartós gyakorlása az agresszivitási szint csökkenéséhez vezet.

SCHWIBBE (1993) 18 göttingeni karatékát vizsgált meg a FAF (Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren) teszt, illetve mélyinterjúk segítségével. Eredményei azt mutatták, hogy a karate edzés csökkenti az erőszak alkalmazásának hajlandóságát. A vizsgált karate csoport átlagosan kisebb értékeket mutatott az agresszió kérdőív mutatóiban, mint a kontrollesoport. A megkérdezettek 72% arról nyilatkozott, hogy erőszakot kizárólag vészhelyzetben alkalmazna.

ZIVIN és mtsai. (2001) kutatásuk során olyan fiatalokat vizsgáltak, akik erősen veszélyeztetettek voltak az erőszakra és fiatalkori bűnözésre vonatkozóan. A vizsgálatba 60 fiút vontak be, akik saját iskolájukban heti háromszor 45 percen végeztek tradicionális kempo edzést. A felmérés szerint a gyerekek csökkenő erőszak értékeket és a pszichológiai rizikó faktorokban pozitív változást mutattak a vizsgálat végén.

DANIELS és THORNTON (1992) vizsgálatában kimutatta, hogy a küzdősportok űzése a támadó és verbális hosztilitás csökkenéséhez vezet, illetve, hogy a küzdősportok űzése a sportágban eltöltött idő növekedésével az ellenségesség nagyobb arányú csökkenéséhez vezet, mint rögbi játékosok és tollaslabdázók esetében. A vizsgálatban 40 fő jiu jitsut és karatét űző sportoló, valamint 39 rögbi játékos és tollaslabdázó vett részt önkéntesen, anonim módon. A rögbire, mint testi érintkezéssel járó „agresszív” sportágra, a tollaslabdára pedig, mint testi kontaktussal nem járó, nem „agresszív” sportágra esett a választás. Az átlagéletkor 21,2 év

volt, a sportéletkor az adott sportágra vonatkoztatva, pedig átlagosan 4,7 év. A vizsgálathoz a „Buss-Durkee Hostility Inventory” tesztet használták, mely a támadó, verbális és közvetett ellenségességet méri. BROWN és mtsai. (1995) a harag (düh) érzésének csökkenéséről, valamint az önkontroll és az önbecsülés növekedéséről számol be küzdősportok hatására. MADDEN (1990, 1995) a sebezhetőség érzésének csökkenését mutatta ki, PYECHA (1970) arról számol be, hogy a küzdősportok üzése lezserséghez és jóságos egyéniséghez vezet. Vizsgálatában 73 fő kezdő judost hasonlított össze 34 kezdő kézilabdázóval és röplabdázóval, valamint 42 tollaslabdázóval és kosárlabdázóval. A vizsgálat elején, valamint 16 hét elteltével is felmérte a csoportokat a „Cattel’s 16-PF-Test” segítségével”. A judosok esetében a tartózkodásra (zárkózottságra) és a jószívúségre vonatkozóan szignifikánsan emelkedő értékeket mutatott ki ellentétben a kontrollcsoportokkal.

NOSANCHUK (1981) tradicionális karatét űző diákok agresszív fantáziáit kutatta. A 42 különböző övfokozatú karatékával készített mélyinterjú eredményeképpen megállapította, hogy az edzés idő növekedésével (sportéletkor) csökkent az agresszivitás. Ennek okaként a haladó karatékák magasabb önkontroll, magabiztosság, önbecsülés és önbizalom szintjét határozta meg.

LAMARRE és NOSANCHUK (1999) a „Rosenzweig Picture Frustration Test” (Képes frusztráció teszt) alkalmazásával vizsgálták 41 férfi és 10 nő, 11 és 63 év közötti judo sportoló agresszivitását képzelt ellenséges és frusztráció helyzetekben. Eredményeik az edzés hatásaként az agresszivitás csökkenését mutatták nemtől függetlenül. Az agresszivitás edzés és életkor vonatkozásában csökkenést mutatott, s nem meglepő módon nem befolyásolta a vizsgálat eredményét. NOSANCHUK és MACNEIL (1989) az agresszivitás változását vizsgálta hét küzdősport iskolában, amelyek karatét, taekwondot vagy jiu jitsut tanítottak. Minden iskolában kiértékelték a meditáció fontosságát, a diákok mesterrel szembeni, egymás, valamint a dojo<sup>9</sup> iránt mutatott tiszteletének mértékét, a test vitális pontjaira az érintés megengedett mértékét (kontaktus), valamint a formagyakorlatok (kata) üzésének fontosságát. Ezek alapján négy tradicionális és három modern iskolát különítettek el. A vizsgálat kezdetén mindkét felfogású iskola tanulói azonos mértékű agresszivitást mutattak. A haladó tanulók alacsonyabb mértékű agresszivitási értéket mutattak a vizsgálat kezdetén, mint a kezdő sportolók. A tradicionális küzdősportolók agresszió értékei negatív korrelációt mutattak a sportágban való jártasságukkal, tehát az övfokozattal. A vizsgálat végén a modern felfogású iskolák tanulóinak a sportágban való jártassága és az agresszióértéke pozitívan korrelált. A

---

<sup>9</sup> Dojo: japán eredetű szó, jelentése edzőterem.

vizsgálat kezdetén megállapított „szelekcíós hipotézisükre”, mely szerint az egyes iskolák csak bizonyos személyiség típusú sportolókat szűrnek ki, nem találtak bizonyítékot. Az általuk vizsgált három csoport, a „sportágot elhagyók”, „sportágot váltók” és a „sportágot tovább űzők” agresszivitási értékei között nem találtak különbségeket.

Az agresszivitás csökkenését a szerzők a küzdősportokban jellemző speciális oktatási és edzés módszerek (kata hangsúlyozása, meditáció, filozófia, tisztelet stb.) hatásának tulajdonították. Mind, az övfokozat alapján középhaladó, mind pedig a haladó tradicionális küzdősportot űzők agresszivitási értékei alacsonyabbak voltak, mint a modern felfogású sportolók értékei. A vizsgálat során NAVACO imaginációs agressziósituáció tesztjét és a „Rosenzweig Picture Frustration Test” tesztet alkalmazták.

KROLL és CARLSON (1967) kutatásuk eredményeképpen arról számoltak be, hogy a különböző övfokozatú karatékák nem mutatnak szignifikáns eltéréseket személyiségjegyeikben a tudásukra, övfokozatukra vonatkoztatva, valamint az átlagpopulációhoz képest.

HINER (2001) karate sportolókat vizsgálva megállapította, hogy az övfokozat negatív korrelációt mutat a félelemmel és agresszivitással. A hosszabb ideje karatézóknál alacsonyabb értékeket talált az „én” megvédésének (ego defense mechanism) fontosságára vonatkozóan.

KROLL és CRENSHAW (1970) karate sportolók és más sportágot űzők személyiség tulajdonságait hasonlította össze. A tornászokhoz képest a karatésok feszültebbek, céltudatosabbak, szabálykövetőbbek és önállóbbak voltak. A birkózókhoz és futball játékosokhoz képest visszafogottabbak, távolságtartóbbak és önelégültebbek voltak.

ROTHPEARL (1980) 152 tradicionális karate sportolót vizsgálva megállapította, hogy az övfokozat  $-0.22$  negatív korrelációt mutat az aggályossággal,  $-0.29$  az ellenségességgel egyszázalékos szignifikancia szinten. A vizsgálathoz az „IPAT Anxiety Scale Questionnaire” és a „Buss-Durkee Hostility Inventar” teszteket alkalmazta. A karatét éppen elkezdő személyek nem mutattak ugyanezekben a teszteken különbséget a 135 fős kontrollcsoporthoz képest. DUTHIE és mtsai. (1978) 100 középhaladó és 52 haladó küzdősportolót vizsgált a „Gough's Adjective Check List” segítségével. A kutatás hátrányaként említhető meg, hogy a szerzők a küzdősportolókat nem választották szét sportáganként és stílusonként. A haladóknál a következő kategóriákra vonatkozóan 5 százalékos szignifikancia szinten magasabb értékeket különböztettek meg: defenzitás, önbizalom, teljesítményorientáltság, dominancia, kitartás, hovatartozás, nyíltság és gátlások levetkőzése, valamint autonómia terén. 5 százalékos szignifikancia szinten alacsonyabb értékeket találtak a kiszolgáltatottság, megalázás és a gondoskodásra / tanácsadásra való hajlandóság kategóriáira vonatkozóan.

BJÖRKQVIST és VARHAMA (2001) 319 főt, 214 férfi és 105 nő karatés (gojuryu, shorinjiryu), birkózó, ökölvívó, kontaktnélküli sportágat űző (atléta, aerobikos és labdarúgó) és nem sportoló erőszakos konfliktus szándékára vonatkozó attitűdjeit hasonlította össze. A sportolók esetében legalább két éve tartó, heti háromszori egy órás edzést határoztak meg a kutatók. A résztvevők a Varhama által kidolgozott „Attitudes to Violent Conflict Resolution Scale” tesztet töltötték ki, amely 12 itemmel, 5 fokozatú skálán méri az egyéni és csoport szintű konfliktusokat. Az eredmények szerint a karate pozitív hatást gyakorol a férfiak, ám negatív hatást a nők karatésokra. A karatés férfiak alacsonyabb értékeket mutattak az erőszakos konfliktusmegoldás elfogadására vonatkozóan, mint a kontaktnélküli sportágat űző férfiak. A karatés nők azonban magasabb értéket mutattak a többi csoporthoz képest. A szerzők szerint valószínűsíthető, hogy a nők a karate gyakorlásával feljogosítva érzik magukat arra vonatkozóan, hogy jogosan fizikailag is megvédjék önmagukat a támadásokkal szemben, ezért mutathattak magasabb értékeket.

REYNES és LORANT (2001) egyik első vizsgálatában 57 judo, 27 karate, és 66 nem küzdősporttal foglalkozó 8 éves gyermeket hasonlított össze az agresszivitás változására való tekintettel. A küzdősportolók kezdők voltak. A fizikai, verbális agresszióra, dühre és hosztilitásra vonatkozó kérdőív kitöltése után megállapította, hogy az agresszió és hosztilitás tekintetében nincsenek különbségek, ám a judos gyerekek szignifikánsan magasabb düh értékeket mutatnak a másik két csoporthoz képest. REYNES és LORANT (2002a, 2002b, 2004) külön-külön karatét és judot űző gyerekekre vonatkozóan is elvégezte a vizsgálatot, de nagyon kicsi elemszámmal. Utolsó vizsgálatukban (2004) egy, valamint kétévnyi gyakorlás után határozott különbséget találtak a „Buss-Perry Aggression Questionnaire” tesztet alkalmazva a két harcművészetet gyakorló csoport között. A követéses vizsgálatban 8 éves fiúk vettek részt. A kutatás végén 10 éves karatét űző fiúk nem mutattak különbséget a kontroll csoporthoz képest, azonban a judosok negatív értékeket mutattak a dühre vonatkozóan. Következtetesképpen a szerzők arra jutottak, hogy a formagyakorlatok (kata) és a meditáció jelentős befolyással bírnak az önkontroll elsajátítására. ENDERSEN és OLWEUS (2005) is a küzdősportok negatív hatásairól tudósított fiatalok esetében. Kétéves longitudinális vizsgálatukban 477 serdülő és serdülőkor előtti úgynevezett erő sportágat űző (ökölvívás, súlyemelés, birkózás), keleti harcművészetet űző, valamint nem sportoló fiút hasonlítottak össze erőszakos és antiszociális viselkedésre vonatkozóan. Eredményeik szerint az erősportágak és küzdőportok űzése megnövekedett antiszociális részvételt eredményezett sportoláson kívüli szituációkban. A két kutató vizsgálatát számos kritika érte, hiszen



tanulmányukban azt sugallták, hogy az erősportágak és küzdősportok űzése önmagában, valamint a klubokban a „macsó” kultúrával való találkozás okozza a negatív hatásokat.

A kutatások közül csak néhány alkalmazott keresztmetszeti vizsgálatot az agresszivitás mérésére küzdősportokkal foglalkozó fiatalok körében. Az egyik ilyen jelentős, legtöbbször hivatkozott tanulmány a már előbb említett STEYN és ROUX (2009) által végzett kutatás, melyben 15-18 éves taekwondo sportolókat, jégkorongozókat és nem sportolókat hasonlítottak össze az agresszivitás mértékére vonatkozóan a „Buss and Perry Aggression Questionnaire” segítségével. A vizsgálat kimutatta, hogy a taekwondo sportolók verbális agresszióra és hosztilitásra vonatkozó értékei szignifikánsabban alacsonyabbak, mint a másik két vizsgálati csoporté.

KATZ (1993) karatékákat,<sup>10</sup> teniszezőket, kézilabdázókat és nem sportoló egyéneket hasonlított össze standardizált pszichológiai kérdőívek (Freiburger Persönlichkeits-Inventar (FPI), Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF) és Faschismus-Skala (F-Skala)), strukturált interjúk, valamint edzés és verseny közben készített videofelvételekkel. A vizsgálatok eredményeként KATZ nem talált arra utaló bizonyítékot, hogy a karatét űzők erőszakosabbak és agresszívebbek lennének, mint más sportágat űzők. A megfigyelt edzésszituációk során a karatékák semmilyen verbális és nonverbális agressziót nem mutattak, ellentétben a teniszezőkkel és kézilabdázókkal. Ez azonban nem meglepő, hiszen a karate edzések során az edzőteremben az úgynevezett edzőtermi etikett szerint kell viselkedni, így nem megengedett az engedély nélküli beszéd, helyelhagyás stb. (lásd 1. számú melléklet). A versenyhelyzetek kiértékelésekor szintén az előzőekhez hasonló eredmény született, ami szintén a versenyszabályokra és a felfogásra, filozófiai háttérre vezethető vissza. A nonverbális agresszióra vonatkozóan a kézilabdázókhöz képest kimutathatóan kevesebb agresszív viselkedést figyeltek meg a karatésoknál versenyhelyzetben is. A teniszezőket nem vizsgálták versenyszituáció közben. A személyiségteszt (FPI) és agresszióteszt (FAF) kiértékelése után azt találta, hogy a karatét űzők semmivel sem mutatnak nagyobb agresszivitást, mint az egyéb sportágat űzők és a nem sportolók.

GRABERT (1996) PhD értekezésében a karate és erőszak alkalmazásával kapcsolatos kérdésekre kereste a választ. Így a következőket kutatta:

1, Vajon a karatét űzőket a karate do gyakorlása során arra tanítják-e, hogy az edzésen kívüli, hétköznapi szituációk során erőszakot alkalmazzanak?

---

<sup>10</sup> Karatéka: karatét űző sportoló

- 2, Vajon a karatékák gyakrabban részesesi-e erőszakos szituációknak, mint a sportág elkezdése előtt?
- 3, A haladó karatékák feltűnőbb erőszakos viselkedéssel rendelkeznek-e, mint a kezdő sportolók?
- 4, A karatét űzők gyakrabban részesesi-e erőszakos cselekményeknek, mint azok, akik nem űznek karatét?
- 5, A karatékáknak nagyobb-e az erőszakra való hajlandóságuk, mint a nem karatéval foglalkozó személyeknek?
- 6, Milyen tulajdonságokkal, változókkal írhatók le azok a karatékák, akik magasabb átlagértékeket mutatnak az erőszakos változókra vonatkozóan?

A kutatás során a szerző 11 fő magas övfokozatú, befolyásos karate mestert, 1040 fő karatét űzőt, 49 fő labdarúgót, 63 fő kosárlabdázót, 38 fő taekwondot űzőt, 18 fő kung fut űzőt, 163 fő rendőrt, 79 fő átlagos fiatal a polgári negyedekből, 43 fő veszélyeztetett környéken élő fiatal, 25 fő fiatal egyházi ifjúsági csoportvezetőt, 27 fő evangélikus egyházi alkalmazottat és 41 fő pszichológia szakos hallgatót mért fel. A karate mestereket interjúkkal, a karate sportolókat pedig kérdőívekkel, melyek a karate űzésére és az erőszakhoz kapcsolódó kérdéseket tartalmazott, mérte fel a szerző. A kontrollcsoportok szintén kérdőívet töltöttek ki az erőszak témakörében. A mesterekkel készített interjúk összefoglalásaképpen elmondható, hogy minden megkérdezett hasonlóképpen vélekedett a karate do és az erőszak kapcsolatáról. A mesterek egyértelműen azt a nézetet vallották, hogy a karate gyakorlása nem erősíti az erőszakos viselkedést és arra való hajlamot. Emellett arról is beszámoltak, hogy azok az egyének, akik gyorsan, rövid idő alatt szeretnék veszélyes és hatékony technikákat elsajátítani, rövid idő alatt lemorzsolódnak. A mesterek többsége a „katarzis elmélethez” igazodva úgy véli, hogy a karate gyakorlása az agressziót és erőszakot levezeti azáltal, hogy az edzések során az egyének „kiereszti a felgyülemllett gőzt”. Mindannyian kiemelték, hogy a karate do elsődleges célja a személyiségfejlesztés.

A karatésokkal kitöltetett kérdőívek eredményei a következők. Az a hipotézis, mely szerint a karate űzése támogatja az erőszak kialakulását és alkalmazását a felmért csoportban nem nyert alátámasztást. A karate elkezdése előtti és utáni időtpontban megvizsgált erőszakos cselekményekben való részvételre vonatkozó gyakoriság szignifikáns csökkenést mutatott a karate elkezdése után. Az egyéb sportágot űzők esetében nem volt kimutatható csökkenés. A karate űzésének időtartama és intenzitása, az övfokozat és más függő változók között nem volt egyértelmű és kimutatható összefüggés. Az erőszakos viselkedéssel kapcsolatban nem volt kimutatható különbség a karatékák és kosárlabdázók, labdarúgók, taekwondosok,

valamint a polgári negyedekből származó átlagos fiatalok között. A szerző kimutatta, hogy a kung fu üzése erőszakosabbá tesz, mint a karate do üzése a vizsgált csoportok értékeinek megfelelően. A pszichológushallgatók esetében, bár a nők felülreprezentáltak voltak, az erőszakos cselekmények vonatkozásában nem talált a szerző szignifikáns eltéréseket a karatésokhoz képest. A rendőrök és a veszélyeztetett környéken élő fiatalok esetében az erőszakra vonatkozó változónál magasabb értékeket talált a szerző, mint a karatés csoportnál. Itt azonban meg kell jegyezni, hogy a rendőrök esetében a válaszadók nehezen vonatkoztattak el a munkájukkal járó erőszakos cselekményekben való részvételtől, így az adatok torzíthatnak. Az evangélikus egyház munkatársainak értékeinél a karatékák átlagosan magasabb erőszakértékeket mutattak, azonban a fiatal egyházi csoportvezetőkhez képest szinte alig kimutatható különbséget tapasztalt GRABERT. A feltett kérdésekre vonatkozóan a szerző azt a választ adja, hogy a karatésok nem vesznek részt gyakrabban erőszakos cselekményekben a karate edzések megkezdését követően, a haladó karatékák nem mutatnak nagyobb hajlandóságot az erőszakra, mint a kezdők, a karatét űzők nem részesei gyakrabban erőszakos cselekményeknek, mint az átlagemberek. A karatespecifikus változók, mint edzéséletkor, övfokozat stb. nincsenek befolyással az erőszakosságra, míg a klasszikus változók, mint az életkor, nem, erőszakkal való találkozás a gyermekkorban és foglalkozás szoros kapcsolatot mutat vele. Egyedül arra a kérdésre adható differenciált válasz, hogy a karatét űzők nagyobb hajlandóságot mutatnak-e az erőszakos cselekményekre, mint a nem karatét űzők.

Számos kutatás, mely keresztmetszeti módszereket alkalmazott a küzdősportot különböző szinten űzők személyiségvonásainak vizsgálatához nem számolt az adott sportra való kiválasztódás hatásaival (KURIAN és mtsai, 1993, STEYN és ROUX, 2009, WARGO és mtsai., 2007). Egyes szerzők szerint feltehetően a vizsgálatokban résztvevők már eleve azért választották a küzdősportokat, mert a személyiségükkel megegyező az adott sportág értékrendje. Valószínűsíthető az is, hogy azok a fiatalok, akiknek az értékrendje, eszméje nem egyezett a választott sportágéval, azok a sportág üzésének befejezése mellett döntöttek, lemorzsolódtak. WOLTERS (1993a) azt tapasztalta, hogy azok az agresszivitásra hajlamos kezdők, akik a karate klubokba azzal a céllal érkeznek, hogy minél gyorsabban veszélyes ütésekkel és rúgásokkal tanuljanak, hamar lemorzsolódnak.

Több szerző is utal arra, hogy éppen ezért érdekesebb longitudinális vizsgálatokat végezni (FULLER, 1988 és COX, 1993). Ezeknek a vizsgálatoknak is megvannak a korlátai, hiszen sok időt igényelnek, nehéz meghatározni az első és második mérés közötti optimális időtartamot, illetve nehéz megelőzni a körülmények lehetséges változását, mint például a

lemorzsolódást, vagy az edző személyének változását. REYNES és LORANT (2002a) esetében például a vizsgálatban résztvevő judosokból álló teljes minta mintegy egyharmada morzsolódott le az egy éves vizsgálat folyamán. NOSANCHUK és LAMARRE (2002) tanulmányuk eredményeinek magyarázatában kiemelték, hogy azon sportolók, akik folytatták a küzdősport üzését valószínűsíthetően agresszívebbek, mint azok, akik a vizsgálat során lemorzsolódtak. Ez a megállapítás azért is érdekes részükről, mert NOSANCHUK és MACNEIL (1989) egy korábbi vizsgálatában erre vonatkozóan nem talált bizonyítékot, amikor „szelekciós” hipotézisük helytállását vizsgálták.

A felmérések során általában rövid időtartamot választottak a szerzők a hatások mérésére, így EDELMAN (1994) 12, LAKES és HOYT (2004) 16, ZIVIN és mtsai, (2001) 10 hetes vizsgálati időt. Számos szerző azonban kétségeit fogalmazta meg a vizsgálatok megbízhatóságával kapcsolatban, hiszen a küzdősportok ilyen rövid ideig tartó alkalmazása nehezen okoz kimutatható változásokat. NOSANCHUK és LAMARRE (2002) amellet érvel, hogy egy évnél hosszabb ideig tartó edzés lenne szükséges a személyiségben bekövetkező változások megállapítására. KONZAK és KLAROVA (1980), valamint LAYTON (1990) azt hangsúlyozza, hogy számos edzéssel eltöltött év szükséges ahhoz, hogy a pozitív hatások kimutathatók legyenek. Számos vizsgálat kritikájaként lehet megemlíteni, hogy a kutatók szerény elemszámmal dolgoztak, mely statisztikailag igen gyengének nevezhető, illetve nem vizsgálták a nemek közötti különbséget. Így REYNES és LORANT (2002a) 8, valamint 9 (2002b) fős mintán vizsgálta a karate és judo hatásait, EDELMAN (1994) pedig 15 aikidot üzöt mért fel. A vizsgálatok jelentős része kizárólag fiúkra vonatkozik, így ENDERSEN és OLWEUS (2005), KURIAN és mtsai., (1994), REYNES és LORANT (2002a, 2002b, 2004) ZIVIN és mtsai., (2001) kutatása. LAKES és HOYT (2004) utal arra, hogy a küzdősportok hatása és haszna eltérő lehet lányoknál, BJÖRKQVIST és VARHAMA (2001) pedig ki is mutatta a különbségeket.

A felmérések során fontos, hogy az egyes küzdősportokat, harcművészeteket és stílusokat külön vizsgálják a kutatók, hiszen hibás eredményekhez vezethet, ha az egyes sportágak különbségeit nem vesszük figyelembe és „ömlesztve”, egy csoportként vizsgáljuk őket. Így például DUTHIE és mtsai. (1978) karatésokat, és más küzdősportágot üzöket vizsgált egy csoportként kezelve őket. JONES és mtsai. (2006) kiemeli, hogy nemcsak a küzdősport fajtáját és stílusát érdemes a vizsgálatok kiértékelése során figyelembe venni, legalább ennyire fontos az edzésvezető (edző) személye, felfogása és edzésirányítási stílusa is. AMES (1992) a küzdősportok esetében két nyilvánvalóan elkülöníthető motivációs edzészélgkört különböztet meg. A tradíciókhoz ragaszkodó stílusok esetében az önfejlesztés és tökéletesítés,

a törekvés és alázat áll a középpontban, míg a modern, versenycentrikus küzdősportokban a teljesítményorientáltság kerül előtérbe, melynek középpontjában mások legyőzése áll.

A versenyzés és egy harcművészet tradicionális felfogása, az elveivel való azonosulás nem zárja ki egymást, amennyiben megfelelő edzői irányítás alatt történik.

GERNIGON és LE BARS (2000) a versenyhelyzet és a feladat orientáció (task orientation)<sup>11</sup> felcserélhetőségét bizonyította, KING és WILLIAMS (1997) a feladat orientáció és a tradicionális harcművészetek kompatibilitását. Mindenképpen érdemes a vizsgálatok során a küzdősport űzésének célját, felfogását, és azt is figyelembe venni, hogy kemény, vagy lágú harcművészetről<sup>12</sup> van-e szó. SCHEERDER és mtsai. (2005) kiemelik, hogy a sportágválasztás egyik legmeghatározóbb faktora a társadalmi rétegbeli hovatartozás, illetve jelentős hatással bír a küzdősportok választására a szocioökonómiai háttér is.

ZIVIN és mtsai. (2001) kutatása során kiemelte, hogy a küzdősportokat űző gyerekek és szüleik szándéka a sportág gyakorlásának célját illetően, gyakran nem egyezik. A szülők célja, hogy gyermekük tisztelettudó magatartást, mentális egészséget, nyugodtságot sajátítson el, valamint, hogy fizikai képességeik fejlődjenek és értsék a test biofizikai működését, ezzel szemben a gyerekek érdekes, „menő” és szórakoztató elfoglaltságot várnak el az adott küzdősport űzésétől.

BIDDULPH (2003) arról számol be, hogy a modern életforma növekvő családi feszültséget okoz, amely fiúk esetében gyakran a viselkedés változásában nyilvánul meg. A szerző megemlíti azt is, hogy a modern életforma az apa-fiú kapcsolatot is hátrányosan érinti, így a férfi szerep, az apa modell elsajátítása is sérül. Éppen ezért kiemeli, hogy a tradicionális felfogású küzdősportok értelemszerűen kiválóak a pozitív férfi szerep és modell közvetítésére, hiszen az edző, mint mentor, követendő példa, pozitív mintát mutat. REGETS (1990) az edző és a diák agresszivitásának mértéke között pozitív korrelációt talált.

A küzdősportok terápiás céllal való alkalmazását számos vizsgálat támasztotta alá. Nemcsak mozgássérültek, gyengén látók és vakok esetében (GLESER és mtsai., 1992) alkalmazhatók eredményesen egyes harcművészetek módosított formában, de figyelemhiányos hiperkativitásban, diszlexiában és diszgráfiában szenvedők, valamint

---

<sup>11</sup> NICHOLLS (1984 In: NAGYKÁLDI, 2002:67) teljesítménycél elmélete szerint két fő orientáció létezik. Az ún. ego orientation a győzelemre, nyeresésre irányul, míg az ún. task orientation a feladatra illetve annak mesteri végrehajtására irányul.

<sup>12</sup> Megkülönböztethetünk kemény és lágú küzdősportokat, harcművészeteket. A lágú küzdősportok esetében, mint pl. az aikido elsődleges az önvédelem hangsúlyozása, melynek célja a támadó semlegesítése. A kemény küzdősportok esetében, mint pl. a thai box a küzdelmen, a teljesítmény orientáltságon, a másik legyőzésén, esetlegesen a megsemmisítésén van a hangsúly. Kritériumként meghatározható az ellenféllel történő küzdelem során a kontakt mértéke és a találatok bevitelének helye (pl. fej), valamint a szabályok (pl. KO engedélyezése) is.

viselkedészavaros gyerekek és fiatalok bűnelkövetők esetében is. RIPLEY (2003) azt találta, hogy a küzdősportok űzése a figyelemhiányos hiperaktivitásban szenvedő gyerekek estében javította az általános magaviseletet és jobb iskolai teljesítményekhez vezetett (magasabb osztályzatok). MORAND (2004) arra a következtetésre jutott, hogy a házi feladatok elkészítési aránya, az elméleti teljesítmény valamint a tantermi teljesítmény növekedett, azonban csökkent az osztálytermi szabályok megszegésének száma és a hely (pad) indokolatlan elhagyása a küzdősportok hatására. A judo (GREEN, 1987) és a karate (GORBEL, 1990) eredményesnek bizonyult a diszfunkcionális magatartás csökkentésében viselkedészavaros, serdülő fiúk esetében. EDELMAN (1994) utal arra, hogy az aikido gyakorlása eredményes beavatkozási stratégiának bizonyul komoly érzelmi zavarral küzdő középiskolás diákok esetében, GONZALEZ (1989) szintén arról számol be, hogy a küzdősportok űzése a viselkedési zavarok csökkentésében kiválóan alkalmazható. BINDER (2007) rámutat arra, hogy számos párhuzam található a pszichoterápia és a küzdősportok, harcművészetek között, így az energia („chi” vagy „ki”) elvének figyelembe vétele, a távolság, időzítés és helyzetfelismerés (SEITZ és mtsai., 1990) képességének fontossága, illetve a mentáltréning részeként az összpontosítási és kiürítési technikák. Kiemeli, hogy a pszichoterápia és a küzdősportok egyik legfontosabb célja is mások, a körülöttünk lévő világ és önmagunk megismerése. TWEMLOW (1998) tanulmányában szintén arra hívja fel a figyelmet, hogy tradicionális küzdősportok alkalmazásán nyugvó programok eredményesen alkalmazhatók erőszakos serdülők terápiájában speciális küzdősport klubokban, bentlakásos iskolákban, illetve normál iskolai osztályokban is.

GUTHRIE (1997) azt találta, hogy a karate edzés segítette olyan nők gyógyulását és talpra állását, akiknek szexuális zaklatásban volt részük, evészavarral küszködtek, illetve olyan családban nőttek fel, ahol zaklatásnak és rossz bánásmódnak voltak kitéve. WEISER és mtsai. (1995) esettanulmányában arról számolt be, hogy a szóbeli terápiás eljárások alkalmazása során gyorsabb eredményeket értek el azoknál a betegeknél, akik shotokan karatét űztek.

DAVIS és BYRD (1975) 16 fő 55-80 IQ-val rendelkező 13 és 16 év közötti fiút vont be vizsgálatába. A fiúkat két csoportra osztották, és csak az egyik csoport esetében alkalmaztak heti három alkalommal egy órás judo edzést 12 héten keresztül. Minden gyermek a vizsgálat kezdetén és a végén is standardizált tesztekkel töltött ki a személyiségre, akadémiai képességekre vonatkozóan, valamint mérték a fizikális állóképességet is. Az eredmények szerint a judo űzése statisztikailag igazolhatóan szignifikáns hatást mutatott a teljes mutatókra, valamint a személyiségteszt és állóképesség egy-egy értékére vonatkozóan. A

tanárok is jelentős fejlődésről számoltak be néhány fiú esetében a személyiség és szociális beállítódás terén. GLESER és BROWN (1986) 25, 8-18 év közötti vizuálisan elmaradott, akadályoztatott gyermeket mért fel. Némelyiküknél ez ideggyógyászati rendellenességgel, ridegséggel, mozgászavarral, retardációval, valamint pszichés zavarral is párosult. A gyerekek 9 hónapon át, heti két alkalommal 90 perces, a hátrányuknak megfelelően átalakított judo edzésen vettek részt. Az eredmények azt mutatták, hogy a gyerekek mind fizikailag, mind pszichésen fejlődtek. Javulást mutattak a cardiorespiratorikus funkciók, valamint az állandó fizikai aktivitás során csökkent a mozgászavar. A sérült gyerekek megtanulták saját, és gyakorlópartnerük képességeit és határaikat kezelni, valamint fejlődött az együttműködő képességük is.

Számos publikáció a küzdősportok bűnözés megelőzésben, illetve a bűnöző fiatalok rehabilitációjában való alkalmazásáról számol be. FLEISHER és mtsai. (1995) egy judo oktatással párosított bűnözésmegelőző közösségi programot dolgozott ki Los Angeles alacsony jövedelmű, magas bűnözési rátájú körzeteiben élő általános iskolás fiataljai számára, majd különböző vizsgálatokkal igyekezett kimutatni ennek hatásait. A program részeként egyéves judo oktatás, valamint tanulmányi konzultáció és családi beavatkozás (szülői ismeretek bővítése) is szerepelt. A judo edzések elsődleges céljaként nem a fizikai képességek fejlesztését, hanem az önfegyelem és önszabályozás képességének elsajátítását tűzték ki. A programban 90 tanuló (61 fiú és 29 lány) vett részt harmadiktól hatodik osztályig, 95 százalékuk latin amerikai emigráns volt. Az edzések heti kétszer, két órában, egy éven keresztül zajlottak. A hét többi napján opcionálisan ajánlottak tanulmányi konzultációt, valamint további judo foglalkozásokat, a szülők részére pedig, szociális munkások tartottak szülői nevelési attitűdökkel kapcsolatos tréninget. A programban résztvevő szülőket, és gyermekeiket kétszer mérték fel a kutatók az egy év alatt. A gyermekek a „Wide Range Achievement Test (WRAT)” tesztet oldották meg, mely méri az olvasás, helyesírás és a számtani képességeket is. A diákok iskolában mutatott magatartását a tanárok, az otthoni viselkedésüket pedig a szülők mérték a „Children Behavior Rating Scales (BRS)” segítségével. A szülői szakértelemre vonatkozóan a szülők kitöltötték a „Miller Social Learning Test” tesztet. (VAUGHN és mtsai., 2004)

A gyermekek esetében a WRAT teszt szignifikáns javulást mutatott minden akadémiai képesség esetében, az iskolai viselkedés is szignifikánsan javult, csakúgy, mint a szülők nevelői ismeretei. A tanárok beszámolója alapján a gyermekek egy év után jobban követték az utasításokat, jobban figyeltek, nagyobb érdeklődést mutattak az iskola iránt, és kevesebbet viselkedtek illetlenül.

WOLTERS (1993b) kidolgozott egy karate alapokon nyugvó, sportterápiás agresszivitás elleni edzésmódszert, olyan erőszakos bűnelkövetők részére, akik a fiatakorúak börtönében éltek. A karate edzések mellett szociálterápiás csoportbeszélgetések is a program részét képezték. A követéses vizsgálat során 15 főt mért fel az FPI (Freiburger Persönlichkeits-Inventar) és a FAF (Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren) standardizált kérdőívek segítségével. Az egyes agresszivitási mutatókban magasan szignifikáns csökkenést mutatott ki, így az általános agresszivitásra, a spontán agresszióra és a reaktív agresszióra vonatkozóan.

Az utóbbi megközelítőleg negyven év küzdősportok és az agresszió témakörében megjelent angol és német nyelvű szakirodalmának áttekintése során megfigyelhető, hogy – egy-egy szerző kivételével - a harcművészetek, küzdősportok pozitív hozadékairól számolnak be a kutatók. A legtöbb szerző a küzdősportok agressziót csökkentő és személyiségfejlesztő hatásairól nyilatkozott, s jelentős azon publikációk száma is, melyek a harcművészetek preventív és terápiás lehetőségeit mutatják be.

Érdeemes kiemelni, hogy a legtöbb szerző szerint alapvető jelentőséggel bír a sportágban eltöltött idő (edzéskor), az edzések száma (edzésgyakorlás), az edzés klímája (edzésléghőmérséklet) az üzött harcművészet felfogása (tradicionalis és modern), valamint az edző személye is.



## 4. Az agresszió elméleti hátterének bemutatása

### 4.1. Agresszió definíciók, az agresszió fajtái

Az agresszió általános lélektani és alapvető etológiai fogalom. Lorenz (1995:7) szerint „az állatnak és embernek saját fajtájára irányuló harcias ösztöne” az agresszió. „Az agresszió (...) ugyanolyan ösztön, mint az összes többi, és természetes körülmények között ugyanúgy élet- és fajfenntartó jellegű, mint azok”. Megállapítja, hogy kétségtelenül Freudé „a dicsőség, hogy az agressziót elsőként ismerte föl öntörvényű mivoltában, s ő mutatta ki azt is, hogy a szociális kapcsolatok hiánya (szeretetvesztés) egyike a jelenséget jócskán elősegítő faktoraoknak.” (Lorenz, 1995:50).

BUDAVÁRI (2007:125) szerint „(...) az agresszió olyan késztetés, ami valóságos vagy képzeletbeli viselkedésben fejeződik ki, azzal a szándékkal, hogy másnak ártson, megalázza ill. ráerőltesse akaratát, vagy elpusztítsa. Nemcsak romboló és erőszakos cselekményt nevezünk agresszívnek, hanem szimbolikusait is, pl. az iróniát (HÁRDI, 2000).”

RANSCHBURG (1977:90) szerint minden olyan szándékos cselekvés a gyűjtőfogalom alá tartozik, (...) melynek indítéka, hogy nyílt vagy szimbolikus formában - valakinek vagy valaminek - kárt, sérelmet, fájdalmat okozzon.” A meghatározásból egyértelműen kiderül, hogy a szándékosság és a károkozás elsődleges szempontként szerepel, ugyanakkor megjegyzi a szerző, hogy a szándék nem magához a cselekvéshez tartozik, annak inkább előzményeként értelmezhető. RANSCHBURG megállapítja, hogy „Az emberi agresszió (...) nem ösztönös, reflexszerű függvénye a külső ingerkonstellációknak, keletkezésében a múltbeli tapasztalatoknak, a szociális tanulásnak rendkívül fontos szerepe van.” (RANSCHBURG, 1977:95).

FESCHBACH (1964 In: RANSCHBURG, 1977:99) szerint „az agresszív magatartás megjelenése, annak a kulturális normának az elsajátítását jelenti, mely szerint a fájdalomért fájdalom jár cserébe. Tehát a gyermek viselkedésrepertoárjában akkor jelenik meg az agresszió, amikor felismeri, hogy környezetében a „szemet szemért” elv kulturális érték.”

A definíció során felmerülő probléma a szándékosság kérdése, a szakirodalom általában kritériumként fogadja el a szándékosságot egy cselekvés megítélésében. (SEARS és mtsai., 1957, BANDURA és WALTERS, 1963, FESCHBACH, 1970)

Mivel a szándékosság megítélése akár egy külső szemlélő által is nehézségekbe ütközhet, ezért BUSS (1961) megkísérli ennek kiiktatását. Így szerinte minden cselekvés agresszió, mely egy másik élőlénynek fájdalmat okoz. Véleménye szerint azonban az az ember, aki

valamilyen „elismert szociális szerepben” (pl. szülőként) okoz valakinek fájdalmat vagy kellemetlenséget, annak cselekvése nem tekinthető agresszívnek.

ANDERSON (1999) szerint az agresszió egy személy (agresszor) viselkedését foglalja magában, aki azzal a szándékkal hajtja végre az agresszív cselekvést, hogy egy másik személynek (áldozat) sérülést okozzon. Az agresszor feltételezi, hogy az áldozat motivált a sérülés elkerülésére. A sérülés lehet fizikai, lelki és közvetett. TEDESCHI és FELSON, (1994) a kényszerítés tényét vezeti be a fogalom meghatározásába, ennek tényét tekintik alapkritériumnak, hiszen ez minden olyan viselkedés része, amelyet agresszívnek tartunk.

GEEN (1990) kiegészíti a definíciót azzal, hogy az agresszor további szándékként azt is reméli, hogy a cselekménye által a kívánt káros hatások is bekövetkeznek.

Az agresszió meghatározásának további problematikáját jelenti, hogy megítélését befolyásolja a szociokulturális környezet. STEINITZ és GOLDMAN (1992) három tényező fontosságát emeli ki az agresszió definiálásához, melyek a következők: az emberi túlélési potenciál (elsődleges források, kompetitív képességek, leszármazottak), a normák szabályozó szerepe és a provokáció.

Ezek a jellemvonások közvetlenül (genetikai tényezők) és közvetve (egyedi genetikai potenciál és környezeti preferenciák) jönnek létre, s a „kulturális és genetikai koevolúció, valamint a (...) normák egyértelművé teszik, hogy az adott kultúrában mi fogadható el, és mi az, amit normasértőként elutasítanak és szankcionálnak.” (TÓTH, 2007: 8)

STEINITZ és GOLDMAN (1992) az egyes agresszió alkategóriákat meghatározásakor figyelembe veszi az agressziót meghatározó aktuális jelen közvetlen (proximális) hatásait és tényezőit, a történeti (disztális) és az evolúciós (ultimativ) faktorait.

A szakirodalmat áttekintve megállapítható, hogy nem létezik egy olyan egységes agresszió definíció mely minden kutató elfogadna. A jelenség értelmezési keretét nehezíti, hogy az agresszió „nem egy bizonyos típusú, könnyen meghatározható paraméterekkel és jól reprodukálhatóan leírandó viselkedés, hanem igen nagy formai sokféleséget mutató gyűjtőkategória” (FESHBACH, 1964, HUNTINGFORD-TURNER, 1987 In: TÓTH, 2007).

Vita tárgyát képezi a viselkedéskategóriák meghatározása és határterületeik kijelölése, emellett a kutatók az agresszió kialakulásának okaként az öröklést vagy a környezeti hatást előtérbe helyező elméletekben sem egységesek. ARCHER (2005) és MOYER (1968) szerint az agresszió meghatározásakor mind az állati, mind az emberi agresszióformákat figyelembe kell venni, s elengedhetetlen az alkategóriák, változatok alapos meghatározása, értelmezése. MOYER (1980 In: BARKÓCZI-SÉRA, 1993:169) ugyanakkor kiemeli, hogy „(...) ne

általánosítsunk túl gyorsan egyik fajról a másikra, s különösen fontos, hogy elkerüljük az emberre történő generalizációt”.

HARTUP és DE WIT (1974) szerint az agresszió három megközelítés alapján értelmezhető, s az agressziókutatók is e három megközelítési mód valamelyikével igyekeznek definiálni azt. A topográfiai (szekvenciális) megközelítés (1) eddig elsősorban az etológusok körében hozott jelentős eredményeket, s lényege az, hogy az állatok közötti agresszív viselkedés interaktív szekvenciáit figyelik meg. Ez alapján megkülönböztethető a védekező és predációs agresszió. Az agresszió meghatározható továbbá a viselkedést megelőző feltételek és/vagy kiváltó okok alapján (2), e szerint létezik a proaktív, a reaktív és a frusztráció agresszió, valamint a megvalósulás következményei (3) alapján beszélhetünk lelki és fizikai agresszióról.

Az agresszió felosztásának egy korai változata BUSS (1961) nevéhez fűződik, aki megkülönböztette a fizikai és verbális, a közvetett és közvetlen, valamint az aktív és passzív agressziót. Természetesen e kategóriák egymással párosítva is érvényesek lehetnek, s kiegészíthetik egymást (pl. verbális-passzív közvetlen agresszió).

A közvetlen agresszió mindig az áldozat ellen irányul, célja, hogy az agresszor az áldozat testén és / vagy lelkében okozzon kárt. A közvetett agresszió célpontjaként a kutatók nem magát az áldozatot, hanem annak kapcsolatait jelölik meg, ez azonban felveti annak kérdését, hogy mi különbözteti meg a kapcsolatot a közvetett agressziótól. Egyes kutatók, mint BUSS (1961), BUSS és DURKEE (1957), valamint FESHBACH (1970) a szenvedő fél számára fontos személyek és dolgok megtámadását értik alatta.

BJÖRKQVIST (2001) elutasítja a kapcsolati agresszió terminust, véleménye szerint a közvetett (indirekt) elnevezés egyértelműen jelzi a viselkedés társas jellegét, valamint a fizikai, verbális és közvetett agressziókat egyben a kognitív képességek érésének fejlődési szintjét is jelzi.

DOLLARD és munkatársaitól (DOLLARD és mtsai., 1936) származik a tárgyi, illetve tulajdon orientáltságú agresszió fogalma. Ennek lényege, hogy az agresszió egy olyan szimbolikus tárgyra irányul, mely tulajdona, esetleg hasonlít a frusztráció helyzetet előidéző személyre (pl. zászlók, képek égetése). A kutatók a későbbiekben az ilyen típusú viselkedéskategóriákra a közvetett agresszió terminust alkalmazták (FESHBACH 1970, BUSS 1961, BUSS és DURKEE 1957, BOELKINS és HEISER 1970).

FESHBACH (1971) és RULE (1974) estében mondható el, hogy a társas agresszióra is kategóriát képzett, amikor megalkotta a társas motiváltságú agresszió fogalmát, amely szerint az ilyen típusú agresszió célja a társas előny biztosítása. GENDERAU és ARCHER (2005) azonban a

fogalom meghatározásának problematikáját abban látják, hogy a külső szemlélő által nehezen meghatározható pontosan az agresszor valódi motivációja.

A két szerző elutasítja az agresszió pozitív vagy negatív megítélésének társadalmi megegyezéshez való kötését is.

A kutatók az agresszió lehetséges kategóriáinak meghatározásakor is igen eltérő felfogást képviselnek, így számtalan típusa létezik az értelmezési kerettől függően. RANSCHBURG (1977:92-93) három szempont alapján csoportosítja az agresszív magatartásokat. A viselkedés morális tartalma alapján (I) megkülönbözteti az antiszociális (romboló, közösségellenes) és a proszociális (közösség és egyén érdekeit szolgáló) agressziót. A cél illetve eszköz szempontú felosztás (II) szerint az instrumentális és az indulati agressziót, valamint aszerint, hogy milyen irányú (III) a védekező és a támadó agressziót.

HORVÁTH-SZABÓ és mtsai. (2001) megkülönbözteti az eszköz vagy cél agressziót, mely lehet instrumentális és indulati. Az agresszió funkcionálisan elkülöníthető formáiként az exploratív (kutató), a professzionális, a normafenntartó agressziót emeli ki. Külön kiemeli az agresszió egyik sajátos formáját az autoagressziót, mely az Én ellen irányul és önpusztító mechanizmusokban nyilvánul meg. Az autoagresszió összefügg a szorongással, s mindennapi életben is megfigyelhető jelei vannak, mint például az ökölbe szorított kéz, az ajkak beharapása, körömrágás, hajcsavarás, végső formája pedig az öngyilkosság.

Az állatvilágban tett megfigyeléseket az emberre is kiterjesztve képzett kategóriákat MOYER (1967). A WILSON (1975) által felállított agressziókatéóriákat számos kutató alkalmazza az evolúciós viselkedéstudományokban. (CSÁNYI 1986, EIBL-EIBESFELDT 1989).

CSÁNYI (2007) megkülönbözteti a biológiai és a kulturális agressziót. „A biológiai agresszió fontos magatartásbeli szabályozó mechanizmus, amely valamilyen formában (...) minden magasabb rendű állatban is kimutatható.” (CSÁNYI, 2007:133) Az agresszió alapvető etológiai fogalom, növeli az egyed rátermettségét, hiszen ettől függ az erőforrások elnyerése, része a táplálékért, a párválasztásért, valamint a területszerzésért és a csoporton belüli rangsorért vívott küzdelemnek. A kulturális agresszió CSÁNYI szerint egy eszközökben, előfordulási módokban sokkal gazdagabb, a csoportok szintjén működő agressziós forma, mely az emberre jellemző.

Egy másik személy szándékos támadása, bántalmazásának képessége akkor alakul ki, amikor a gyermek képes megkülönböztetni saját magát másoktól, kialakul az éntudat. Általában két éves kor körül alakul ki az „én és a más” megkülönböztetésének képessége. Gyakran a testvér mint vetélytárs jelenik meg, s valamilyen tárgy vagy játék megszerzésénél jellemzőek elsődlegesen agresszív megnyilvánulások. A nemek közötti agressziós megnyilvánulások 3-4

éves korban differenciálódnak. „Bölcsődei, óvodai és játszótéri megfigyelések tanúsítják, hogy 2-3 éves kortól kezdve minden fiúközösségben kialakul egy lineáris elrendezésű hierarchia.” (EIBL-EIBESFELDT (1975) In: BERECKEI, 1998:164). A fiúk általában agresszívabbak, mint a lányok, illetve esetükben a társadalmi megítélés is más, hiszen sokszor pártolják ezeket a törekvéseket. A fegyelmezés és büntetés terén eltérően járnak el a szülők. Elsősorban a fiúkat fegyelmezik és büntetik, az apa hordozza a viselkedési mintákat, normákat, példaként áll a gyermek előtt. Az apák fiúkkal történő bánásmódjában a tekintélyelv és erő dominál. A lányok esetében a szociális (kapcsolati) agressziós formák jellemzőek, szeretetmegvonással, a barátság megszüntetésével, kirekesztéssel való fenyegetés formájában. A fiúk esetében fontos tényező, hogy a rangsorban való helyük elfoglalására, erődemonstráció miatt illetve a lányoknak való imponálás miatt nyúlnak agresszív viselkedési mintákhoz. A fiúkkal szemben társadalmi elvárás, hogy ne mutassák gyengeségüket, félelmeiket, így gyakran úgy vélik, hogy az erőszakos, durva és agresszív viselkedés társadalmilag elfogadható.

A gyermeknek intézményes nevelés keretei között azonosulni kell az elvárásokkal, normákkal. Az agressziós cselekedetek külső ellenőrzés alá, illetve elnyomásra kerülnek, rejtetté válnak. Fontos, hogy a gyermeki szabad agressziós törekvéseket nem szabad túlzott mértékben korlátozni, hiszen ez pontosan az ellenkezőjét válthatja ki belőle. Mindenképpen szükséges a szülői ellenőrzés, felügyelet, irányítás, de ennek inkább a helyes döntéseket segítő, bizalmat kiépítő formában kell történnie. A túlzott szigor, a szülői elhanyagolás, a bizalom elvesztése, a biztonság hiánya, az önértékelés sérülése, a hidegség, esetleg a gyermek bántalmazása, a szülői szeretet megvonása az agresszió kialakulását segíti elő.

Egyes szerzők szerint az agresszív viselkedés célja nem minden esetben károsítás vagy megsemmisítés, lehet megközelítési, kapcsolatképzési szándékú is. Egy-egy támadás jelentése, értékelése függhet annak felfogásától, szándékától, a szociokulturális feltételek is meghatározóak.

Az agresszióelméletek saját nézőpontjukból közelítik meg az agresszió kialakulását és dinamikáját. Így a fogalom meghatározásánál is megfigyelhető a különböző szempontú definiálás és a fogalomalkotás nehézsége. Az agresszió meghatározása kultúrafüggő, történelmi, gazdasági és társadalmi tényezők is befolyásolják, hogy mit is tekintünk agresszív viselkedésnek. CSÁNYI (2007) az agresszió fontos fajspecifikus jellegzetességeként emeli ki azt a tényt, hogy a tanulás és a kultúra jelentős mértékben meghatározza a gyakoriságát és formáját. Az agresszió formái és megjelenési módja, valamint gyakorisága tanult viselkedési mintázatokon alapszik, ugyanakkor nem elhanyagolhatóak a biológiai örökségből származó

diszpozíciók sem. A fogalom pontos, és minden szempontból megfelelő definiálását az is nehezíti, hogy a köznyelvi használatban negatív értékítélettel párosul.

A mindennapi szóhasználatban egyértelműen negatív töltettel bír a szó, mely a latin „aggredior” szóból eredeztethető. A latin kifejezés kettősséget hordoz magában, hiszen egyfelől támadást, másfelől közelítést is jelent.

Ez a pozitív-negatív töltetű kettősség több szempontból is végigkíséri a fogalmat. Ahogyan már korábban említettük CSÁNYI megkülönbözteti a biológiai és kulturális agressziót, s ezáltal rámutat arra, hogy az agresszió nem tekinthető minden esetben negatív cselekvésnek.. Az etológusok az agresszió pozitív oldalára rámutattak, hiszen az agresszió a létfenntartáshoz elengedhetetlenül fontos biológiai funkció, hiszen a túlélést is biztosítja. Növeli az egyed rátermettségét, illetve az erőforrások megszerzésének és optimális elosztásának az alapját képezi (CSÁNYI, 2007). Az agresszió megmutatkozik a területszerzés, táplálékszerzés, a fajfenntartás, valamint az utódok gondozásának esetében, de a fajon belüli rangsor kialakítása során is. A rangsor és a szabálykövetés elválaszthatatlanok az agressziótól. Az agresszió pozitív jellegének megértéséhez mindenképpen szót kell ejteni a dominanciáról. A túlélésért folytatott harc során a domináns egyedek maradhatnak fenn. Ez DARWIN (1859) evolúciós elméletéhez köthető. Elmélete szerint azok az egyedek és fajok maradtak fenn, amelyek sikeres küzdelmet folytattak a környezeti változásokkal és más fajokkal szemben. Azok a fajok, amelyek nem alkalmazkodtak a változásokhoz, perifériára kerültek, vagy kipusztultak. Az etológusok megfigyelései szerint sokkal hangsúlyosabb a fajon belüli versengés és küzdelem, mint a fajok közötti. Ezek a fajon belüli küzdelmek, agressziós cselekedetek azonban az idők során ritualizálódtak, így nem szükséges minden esetben a fajtárs elpusztítása.

A létért, túlélésért folytatott harc biológiai örökségéből olyan képességek származnak, mint úrrá lenni a fizikai körülményeken, legyőzni a természeti akadályokat. NAGYKÁLDI szerint „a dominancia ősi, biológiai előzményei sok védelmi mechanizmust és egyúttal pszichológiai tulajdonságot fejlesztett ki és alapozott meg az emberben, amelyeket a modern életben nem tapasztalunk, de amelyek különféle katasztrófák hatására ismét működésbe lépnek és megsokszorozzák az ember erejét.” (NAGYKÁLDI, 2002:63) Ehhez kapcsolódik a CANNON-féle vészreakció, melynek során a szervezet felkészül a veszély elhárítására. Ez a biológiai folyamat teszi a szervezetet alkalmassá arra, hogy vészhelyzetekben gyorsan, nagy energiamennyiséget mozgósítson saját védelme érdekében. Gyorsul a szívműködés, a légzés, emelkedik a vérnyomás, az izmokba több vér tódul az erek tágulása miatt, némely testtáján azonban összehúzódnak az erek, kitágul a pupilla, elernyed a húgyhólyag, csökkent gyomor

és bélműködés jellemző. Ehhez kapcsolódik SELYE stresszelmélete (1978), mely szerint a szervezetet ért külső hatások általános, egységes választ váltanak ki, a szervezet válaszul mindig ugyanazt a mechanizmust indítja be. SELYE az általános adaptációs folyamat (GAS) három szakaszát határozta meg. Az első szakasz a vészreakció szakasza, az alarm szakasz, amikor a szervezet észleli a stresszort. Ezután megpróbál alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, ez az úgynevezett adaptációs (rezisztencia) fázis. Amennyiben a külső hatás tartós, akkor a védekezési mechanizmus kimerül, ez a kimerülés fázisa.

A stressz azonban nem csak káros. Stresszre szüksége van az élő szervezetnek ahhoz, hogy fenntartsa aktivitását. A stresszállapot lehet múltó vagy tartós, folyamatos vagy szakaszos, de a stressz hatások össze is adódhatnak. A stresszre adott válasz feltehetően nemcsak az emlősök sajátja, hanem valószínűleg a törzsfajlás alacsony szintjein is jellemző. A stresszre adott válasz az evolúció folyamán módosul. Az egyedek ingerküszöbe eltérő. Ezért a stressz hatásokat is eltérően értékelhetik, akár azonos mennyiségű és minőségű inger esetében is.

Az előbbi gondolatmenetet folytatva a dominancia második, emberi közösségekhez köthető rétege az embercsoportokon belüli rivalizáció során figyelhető meg. A dominancia hangsúlyos szerepvállalást, fölérendelődést jelent, ezáltal a társadalmi rangsor kialakulásában jelentős szereppel bír. A dominancia harmadik rétege a biológiai alapfunkció és a társadalmi csoportokon belüli rangsor mellett a sporttevékenységben mutatkozik meg. A dominánsabb, a mérkőzést, küzdelmet uraló, irányító sportoló eredményesebb. BUDA VÁRI (2007:126) szerint „A dominanciakészítés nélkül képtelenség a sportolók közötti küzdelem. ez a versengés, egymás fölé kerekedési törekvés a társadalmi életünk, létfenntartásunk alapjelensége, ezért természetesen elfogadható. A dominancia harc az állatvilágban is uralkodó viselkedés.”

Az agressziós viselkedésformák osztályozása terén sem találunk egységes felosztást, úgy gondoljuk, hogy a CSÁNYI (2007) által alkalmazott felosztás logikusan felépített és könnyen értelmezhető.

A területiális agresszió, a velünk született területfoglaló viselkedéssel jár együtt. Ha az ember kisajátított területét mások akarják birtokolni, akkor az ember agresszív viselkedésformákkal reagál erre. Ahogyan a területiális agresszió is már kisgyermekkorban megfigyelhető, úgy a tulajdonnal, birtoklással kapcsolatos agresszió is. A gyermek agresszióval reagál, ha a játékát el akarják venni tőle. A rangsorral kapcsolatos agresszió ugyanúgy, ahogy az állatoknál, az embernél is megfigyelhető, hiszen az emberi csoportok is hierarchikusan szerveződő egységek. „Alig van olyan emberi tevékenység, amely nem hierarchikusan szerveződik. Minden olyan elfoglaltság, ahol valamifajta versengésre lehet

számítani, kitermeli a maga státuszrendjét.” (BERECZKEI, 1998:167). Amennyiben a rangsor kialakult és ezt a csoport tagjai is elfogadják, akkor az agressziós cselekvések, és összeütközések száma csökken. Az emberek a társadalmi státuszuk jelzésére a legkülönbébb módokat alkották meg, így például öltözködési, építkezési, valamint viselkedési szokásokat. A frusztráció agresszió a leggyakoribb a modern társadalomban, s az előzőleg említett agressziós formákkal szoros kapcsolatot mutat.

Az explorációs (exploratív, kutató) agresszió akkor fordul elő, ha egy új tag próbál egy már kialakított rangsorú csoportba beilleszkedni. Az újonnan beilleszkedett tag azt kutatja, hogy milyen lehetőségek és határok vannak az adott csoporton belül illetve, mennyire feszíthetők szét a korlátok. A gyermekek, fiatalok esetében is megfigyelhető, hiszen a határok kifürkészésére irányuló formáról van szó.

Szülői agresszióról akkor beszélünk, ha az utódok gondozása megkívánja a fegyelmezést, a gyerekek, fiatalkorúak viselkedésének befolyásolására irányuló cselekvésben valósul meg. A nevelői agresszió csak az emberre jellemző agressziós forma és intézményi kereteken belül figyelhető meg. Például iskolában, munkahelyen vagy a katonaságnál. Ilyen esetekben a nevelő személyének dominánsnak kell lennie. A normatív (normafenntartó) vagy morális agresszió szintén csak az emberre jellemző agressziós forma, célja, hogy egy adott csoport normáit a tagokkal elfogadtassa, illetve mivel erősen kötődik a saját csoportjához, ezért minden csoporton kívülivel többé-kevésbé szemben áll.

A csoporton kívül állókat, deviánsokat, a csoport tagjainak viselkedésétől, testi adottságaiban eltérő személyek esetében jellemző a kívülállókkal szembeni agresszió. Az agresszió célja a csoporttag kizárása, csoportból történő eltávolítása. A csoportos agresszió esetén a csoport együttes agresszív viselkedése jellemző. Az autoagresszió saját testre, énré irányuló befelé forduló agresszió, olyan önpusztító mechanizmusokban nyilvánul meg, mint körömrágás, öncsonkítás, ajkak beharapása. Szélsőséges formájában az öngyilkosság.

A BUSS (1961) által felállított kategóriákat a mai napig alkalmazzák az agressziókutatók. A fizikai és verbális agresszió mellett megkülönböztet aktív és passzív, valamint a közvetlen és közvetett agressziót. A közvetlen agresszió esetén az agresszió a megtámadott felé célzottan irányul, az agresszor a megtámadott személynek szánja az agresszív cselekedetet, viselkedést. A közvetett agresszió célpontja nem elsődlegesen az áldozat, hanem „kerülő úton” annak kapcsolatait, illetve a számára fontos dolgokat. A passzív agresszió esetén az agresszor kerüli a nyílt agressziót, látszólag kerüli a konfliktusokat. A passzív agresszió azt jelenti, hogy az agresszor kerüli a nyílt konfrontációt, nem szemből szembe támadja meg a másikat, hanem hátulról vagy olyan módon, ami ellen a másik



vélhetően nem fog tudni védekezni. Sajátos passzív-agresszív magatartás a halogatás, semmittevés, konokság, a szándékos sikertelenség.

RANSCHBURG (1977) az egyes agresszív viselkedési magatartásokat különböző szempontok alapján csoportosítja, így három fő csoportot alkot.

A viselkedés morális tartalma alapján megkülönböztet antiszociális és proszociális agressziót. Az antiszociális agresszív viselkedés, romboló, közösségellenes viselkedésformákban mutatkozik meg.

A szerint, hogy az agresszió eszköz-e vagy cél, megkülönböztet instrumentális és indulati agressziót. Akkor beszélünk instrumentális agresszióról, ha valaki azért folyamosodik agresszióhoz, hogy valamilyen tervét, célját, elképzelését megvalósítsa. Abban az esetben, ha valaki minden előnytől függetlenül belső indulati készítés következtében okoz fájdalmat, kellemetlenséget, akkor indulati agresszióról van szó. A két viselkedésforma elkülönítése igen nehéz, mert gyakran keverednek az agresszív viselkedés motívumai.

RANSCHBURG harmadik szempontja arra vonatkozóan kategorizálja az agresszív viselkedést, hogy támadó vagy védekező jellegű-e. A szerzők a támadó agresszióhoz sorolják a fazon belüli agressziót és a fajok közötti ún. zsákmányoló (predátori) agressziót. A védekező agresszióknak számos fajtája létezik, így a territórium védelmére, az utódok gondozására, védelmére irányuló agressziót, illetve az önvédelmi agressziót.

HORVÁTH-SZABÓ és mtsa. megkülönbözteti még a szimbolikus agressziót is, amely a gyermek játékában figyelhető meg, amikor a környezete eseményeit, saját élményeit játssza el. A szerzőpáros megkülönbözteti a professzionális agresszivitást, amely „a saját álláspont érvényesítésére, kielégítésére, a kutatási ösztön kifejeződésére szolgáló magatartás.” (HORVÁTH-SZABÓ – VIGASSYNE, 2001:22)

Az agresszió megnyilvánulásai különbözőek lehetnek, elsődlegesen meg kell említeni az élettani változásokat, melyek az agresszív viselkedés velejárói. Jellemzői a felgyorsult szív működés, gyors légzés, magas pulzusszám, szapora pulzus, kipirult arc, feszülő izomzat, fokozott szekréciós működés. HÁRDI (1992) szerint a harag, a düh, és a gyűlölet az agresszió érzelmi megnyilvánulásai, indulati megjelenési formái. Az agresszió HOFMAN szerint (In: HÁRDI, 1992:141) lehet nem manifeszt és manifeszt, nyílt vagy rejtett, aktív vagy passzív, illetve verbális, lelki és fizikai. Nem manifeszt agresszió az agresszív tartalmú gondolatokat, fantáziákat, érzelmeket, vágyakat értjük. Manifeszt agresszió, pedig azokat a támadó jellegű viselkedésformákat, amelyek akár megnyilvánulhatnak szavakban, vagy akár magatartásban, tettekben. Verbális agresszió történik, ha valakit szavakkal támadnak meg, szidnak, durván beszélnek vele, esetleg megszégyenítik, ez általában a hang felemelésével jár, de a

beszédtempó és ritmus is meghatározó lehet. Az agresszivitás verbális megnyilvánulási formái változatosak, melyek függenek az egyén műveltségétől, szociokulturális környezetétől, nyelvi kifejezőképességétől. Az agresszív beszéd során jellemzőek a negatív jelzők, az önértékelést csökkentő kifejezések, sértegetések. Az ilyen esetekben a közösségi előítéleteket, hovatartozást, a szociális helyzetet is felhasználják a sértegetők. A verbális agresszió már az óvodáskorúaknál is megjelenik és a későbbiek során a lányoknál jellemzőbb a lelki és kapcsolati agresszióval egyetemben. (FISKE, 2006:484) Lányok esetében gyakori a kizárás, a pletyka és a manipuláció. A férfiak és nők az agresszivitás módjában jelentős eltéréseket mutatnak, de a nemi különbségek megmutatkoznak az agresszió észlelt következményében is. „Meta analízisek szerint a férfiak agresszívak, mint a nők, különösen, ha fizikai és nem pszichológiai sérelemről van szó (...), és különösen akkor, ha nem provokálják őket.” (FISKE, 2004:484). A nők az áldozatnál nagyobb ártalmat és nagyobb veszélyt észlelnek az énről nézve, emellett pedig nagyobb büntudatot és szorongást érznek, ezért kevesebb agressziót kezdeményeznek. (EAGLY és STEFFEN 1986 In: FISKE, 2004:484) Kimutatták azt is, hogy a férfiak közötti agresszió nagyobb, mint a férfiak és nők közötti. A férfiak közötti agresszió általában idegenek ellen irányul, a férfi nő közötti agresszió inkább a kontroll egyik formájaként, a szexuális partner ellen irányul. (HILTON, HARRIS ÉS RICE, 2000 IN: FISKE, 2004:484)

Az agresszív fiúk sokkal gyakrabban viselkednek támadóan, mint amilyen gyakran válnak támadás célpontjává. A krónikusan agresszív gyerekek hajlamosak az attribúciós torzításra, vagyis arra, hogy a nem egyértelműen agresszív viselkedést agresszívként értelmezik. (NASBY, HAYDEN és DEPAULO, 1979 In: FISKE, 2004:496). Az agressziók összegződése és az átélt szorongások halmozódása következtében alakulhat ki az antiszociális személyiség. Jellemzői az empátia hiánya és közömbösség mások érzéseivel szemben, a kötelességek, a szociális normák és szabályok semmibevétele, felelőtlenség, alacsony frusztráció tolerancia, agresszív, erőszakos deviáns viselkedés, tartós ingerlékenység.

Az agresszív és nem agresszív gyermekek társaik cselekedeteinek értelmezésében is különböznek egymástól. A nem agresszív gyerekek 5-6 éves koruktól meg tudják különböztetni társaik véletlen és szándékos számukra kellemetlen következményekkel járó tetteit. Az agresszív gyerekek azonban a számukra kellemetlen helyzeteket, tetteket azonnal szándékosnak minősítik, és rögtön agresszióval válaszolnak rájuk.

## **4.2. Agresszióelméletek**

Ahhoz, hogy az agresszióval kapcsolatos felfogásunkat, álláspontunkat alá tudjuk támasztani, mindenképpen szükségesnek tartjuk az agresszióelméletek bemutatását, legfőbb elveik felvázolását. Ezt azért is érezzük szükségesnek, mert rengeteg modell és elmélet foglalkozik az agresszió kérdéskörével, így az áttekintés a téma megértésének szempontjából alapvetően meghatározó.

Az agresszióelméletek az agresszió fogalom pontos meghatározására törekszenek, kutatják az agresszió elméleti hátterét: kialakulását, fajtáit, okait.

A természettudományos agresszió modelleket darwini és neodarwinista evolúciós elméletek határozzák meg, speciális, adaptív viselkedésformaként értelmezve az agressziót. Ilyen elméletek TÓTH (2007) szerint a szülői ráfordítás elmélet (TRIVERS, 1972), a rokonszelekciós elmélet (HAMILTON, 1964a,b) a reciprok – vagy kölcsönös altruizmus elmélet (TRIVERS, 1971), illetve DARWIN (1871) szexuális szelekciós elmélete. TÓTH szerint a játékelméletek alkalmazása is nagy hatással volt az agresszió szelekciós történetéről való gondolkodásra és értelmezésére. (BOND, 1989a,b, CARYL, 1979, ENQUIST, 1985, MAYNARD SMITH 1974, MAYNARD SMITH – PARKER 1976, MAYNARD SMITH – PRICE, 1973, PARKER – RUBENSTEIN, 1981, RIECHERT, 1998)

A természettudományos agressziómodellek szerint az agresszív viselkedésformák elterjedését az határozza meg, mennyire képesek sikeres válaszokat adni a felmerülő fizikai és társas környezeti hatásokra. Akkor növekszik előfordulási gyakoriságuk, ha az egyedek képesek hatékony megoldásokat találni a túléléssel és szaporodással kapcsolatos problémákra.

A társadalomtudományos agressziómodellek értelmezése szerint az agresszió nem kívánatos viselkedés, mert rombolja, veszélyezteti a társas kapcsolatokat, szétzilálja a csoportokat, gyengíti a szervezeteket, az intézmények működési hatékonyságát, veszélyezteti a társadalom integritását (TÓTH, 2007). Az agressziót antiszociális magatartásként, normatív viselkedésformaként értelmezi, melynek tulajdonsága a másoknak való károkozás szándéka.

DE WAAL (2001) szerint azonban nem tekinthető az agresszió minden egyes formája nemkívánatosnak, valamint nem fogadható el a társadalomtudományok azon felfogása sem, miszerint az agresszió csak ártalmas lehet, Véleménye szerint meg kell kérdőjelezni azt a tételt, amely szerint az agresszív viselkedés természetéből adódóan antiszociális. (DE WAAL, 2001: 82)

Az agresszió vizsgálatában számos természet- és társadalomtudományi diszciplína érdekelt, így mindegyik saját szemléletmódja alapján jellemzi és értékeli azt. Így a fent említett két

nagy agresszió felfogás részeként léteznek különböző agresszióelméletek, hipotézisek és modellek, mint a társas vagy szociális tanuláselmélet agresszió modellje (BANDURA), az agresszió drive elmélete, a frusztráció-agresszió modell (DOLLARD és MILLER), az ösztön vagy evolúciós elméletek (DARWIN, LORENZ, FREUD), az agressziós forgatókönyv elmélet (ABELSON, SCHANK, HUESMANN), a kognitív neoasszociációs elmélet (BERKOWITZ), a szociálisinterakció elmélet (TEDESHI és FELSON), az arousalátvitel (izgalomátvitel) elmélet (ZILMANN), a katarzisz hipotézis (FREUD), valamint az általános agresszió modell (ANDERSON és BUSHMAN) (FISKE alapján, 2006).

A társas tanuláselmélet felfogása szerint az ember megtanulja, hogy mikor és hogyan legyen agresszív, az agressziós forgatókönyvek megmagyarázzák, hogy milyen agresszív szokásokat sajátítanak el az emberek az idő múlásával. Amíg a társas tanuláselmélet az akaratlagos reakciók jól megtanult mintázataira összpontosít, addig a kognitív strukturális megközelítési modellek megpróbálják leírni azt, hogy miért és milyen agressziós szokásokat sajátítunk el. (FISKE, 2006: 490)

A kognitív neoasszociációs elmélet azokat a közvetlen feltételeket igyekszik leírni, amelyek agressziót váltanak ki. BERKOWITZ (1989, 1993) szerint az ember ideiglenes helyzetei olyan értelmezéseket és érzéseket aktiválnak, amelyek impulzív agressziót provokálnak. BERKOWITZ modellje az emlékezeti asszociációra alapozva a helyzeti jelzőingerekből, averzív helyzetekből indul ki, melyek lehetnek kellemetlen helyzetek, szagok, tömeg, provokáció stb. Ezek kellemetlen, negatív érzésekhez vezetnek, melyek aztán automatikusan aktiválják a „harcolj, vagy menekülj” („üss, vagy fuss”) reakcióhoz kapcsolódó kogníciókat és viselkedést, tehát a menekülést vagy az agressziós támadó impulzusokat. A helyzeti jelzőingerek befolyásolják az averzív helyzetekre adott összetettebb érzelmi reakcióláncokat. Mivel érzelmeink és viselkedési mintáink az emlékezetünkben szorosan összekapcsolódnak, ezért az agresszív viselkedésmintákat ismert helyzetek, érzelmek, tárgyak pl. fegyver látványa hívja elő az asszociációs kapcsolatok révén. A modell elemi és összetett asszociációkat is feltételez.

Ahogy fent említettük a tanuláselmélet képviselői a tanulást, a múltbeli tapasztalatok fontosságát emelik ki az agresszió kialakulásának döntő faktoraként, amely siker vagy modell útján sajátítódik el. A felfogás szerint a gyermek mintegy begyakorolja az erőszak, a támadó fellépés hatékony lehetőségeit. Ehhez kapcsolódik az agressziós forgatókönyv elmélet, mely szerint a gyermekek összetett viselkedésprogramokat, úgynevezett forgatókönyveket tanulnak meg megfigyelés és cselekvés útján. Ezek a forgatókönyvek a megfigyelt anyagot kódolják, melyet erősíthet az ismételtetés (SCHANK és

ABELSON 1977, HUESMANN, 1988, HUESMANN és Eron 1989). Az agresszív forgatókönyveket az ember a családjától tanulja, és egész életében ezek szerint cselekszik.

FISKE (2006) hivatkozik HUESMANNRE, aki szerint a médiában megjelenő erőszak is hozzájárul a folyamathoz. Az agresszió kognitív ismétlése és az agresszió korrelál a tévénézési szokásokkal.

FISKE (2006) kiemeli az attribúciós megközelítések fontosságát is, így az ellenséges attribúciós torzítás hipotézisét és az arousalátvitel elméletet vagy izgalomátvitel elméletét a katarzis hipotézissel szemben.

Az ellenséges attribúciós torzítás (NASBY, HAYDEN és DEPAULO 1980) szerint az agresszív emberek sajátosan torzítják egyes helyzetek értelmezését, hajlamosak a nem egyértelmű viselkedést agresszívnek értelmezni.

ZILLMANN (1988) arousalátvitel elmélete a fiziológiai arousal, a készenléti állapot szintjének változásaira hívja fel a figyelmet. Véleménye szerint az agresszív viselkedés forrása a megnövekedett készenléti állapot. A személy az integritását veszélyeztető hatásokat gondolatban értékeli, majd védekezésképpen vagy támadásként agresszióval válaszol. FISKE ZILLMANNRE hivatkozva az izgalomátvitelre vonatkozóan a következő magyarázatot adja: „Az izgalomátvitel jelensége azt dokumentálja, hogy egy máshová tartozó, előző forrásból fakadó arousal fennmarad, és átömlik a következő helyszínre, ami azután helytelen tulajdonításhoz vezet” (FISKE, 2006:498). Az arousal téves tulajdonítása agresszióhoz vezet, így például a túlzott hőség vagy zaj, megnöveli az emberek arousal szintjét, és agresszívvá teszi őket, ez azonban csak provokáció körülményei között igaz. Laboratóriumi keretek között a magas hőmérséklet néha agressziót okoz (ANDERSON és mtsai., 2000, BARON és RICHARDSON, 1994), az alacsony hőmérséklet az ellenségességet növeli (ANDERSON, ANDERSON–DEUSER 1996), valamint néha az agressziót is (ANDERSON és mtsai. 2000).

A szociális interakció elmélet (TEDESHI–FELSON, 1994) a személyes célokat tekinti az agresszív viselkedés hajtóerejének. Az elmélet szerint az agresszor azért is alkalmazhat agressziót, hogy azzal valamilyen célt érjen el az áldozatnál.

Meg kell említeni a katarzis hipotézist, melynek fogalmát FREUD az esztétikából kölcsönözte, azonban jelentős változtatással alkalmazta. A felfogás szerint „az egyént saját tudatából kiszorított – elfojtott – vágyainak, érzelmeinek újra átélése vezeti el a katarzishoz. (...) ha az agresszív tendenciával feltöltött egyén számára lehetővé tesszük az agresszió bármilyen nyílt formáját, az a személyiséget katharzishoz juttatja: az egyén megtisztul agresszív késztetéseitől.” (RANSCHBURG, 1977:109)

A felgyülemlett agresszív érzéseket le lehet vezetni, ki lehet élni, így az agresszió csökkenhet, éppen ezért nagyon találóan a kutatók lecsapolás elméletnek is nevezték. FESHBACH (1964) kísérletében a felingerelt kísérleti személyek közül azok, akiknek lehetősége volt agresszív érzéseik kiélésére, később kevesebb nyílt agressziót mutattak, mint azon személyek, akiknek erre nem volt módja. BERKOWITZ (1958) szerint azonban a nyílt agresszió csökkenése nem feltétlenül jelenti az agresszív tendencia csökkenését is. BERKOWITZ és mtsai. (1963) szerint az ismételt és vikariáló (behelyettesítő) agresszív feszültségcsökkenés az agresszív viselkedés megtanulásához és megerősítéséhez vezet. GEEN és mtsai. (1975) kísérletének eredményei nem támasztották alá az agresszió katarzisz hipotézisét. GEEN és QUANTY (1977) szintén elveti a katarzisz hipotézist, véleményük szerint az agressziót követő agresszió csökkenés lehet gátlás következménye is, hiszen az agresszió kifejezése lelki furdaláshoz és szorongáshoz vezethet. A katarzisz elmélet szerint az agresszió nézése is például a televízióban a felhalmozódott agresszív érzések katarziszához, levezetődéséhez vezet. FESHBACH (1961) kísérlete során azt találta, hogy az agresszív tartalmú filmeknek feszültségcsökkentő hatása volt, illetve SINGERREL (1971) közösen egy serdülő fiúk televízió nézését vizsgáló kísérletük során arról számoltak be, hogy az agresszív televíziós tartalmak nézése nem növeli az agresszív viselkedést, sőt egyes személyeknél csökkenti is azt. BANDURA és WALTERS (1963) azt igazolták, hogy az agresszív tartalmú filmek nézése a kísérleti személyekben agresszív hangulatot hoztak létre. A televízióban látott agresszió megfigyelése érzékennyé tesz az agresszív támpontokra, az agresszív válaszokat felszabadítja a gátlások alól és megváltoztatja az értékeket. (PERVIN (1978) In: BARKÓCZI-SÉRA, 1993:225) BANDURA valamint ROSS ÉS ROSS (1963) szerint az agressziót egyértelműen el lehet sajátítani agresszív modellek utánzásával, ezek lehetnek valódi emberek, filmszereplők vagy akár rajzfilm figurák.

MILGRAM és SHOTLAND (1973) úgy gondolták, hogy a televízió nézés hatásait sokkal természetesebb és valóságosabb körülmények között kell vizsgálni. Ezt szem előtt tartva kísérletükben bár mindent megtettek annak érdekében, hogy a kísérleti személyek utánozzák a látottakat, ez mégsem sikerült. Következtetésük az volt, hogy nem kimutatható a negatív hatás. BUSHMAN (1998) szerint a médiában bemutatott erőszak jobban hozzáférhetővé teszi az agresszív gondolatokat.

A frusztráció elméletek szerint agresszió akkor keletkezik, ha egy egyént valamilyen cél elérésében megakadályozzák, illetve ha szükségleteinek és vágyainak kielégítését megghiúsítják. DOLLARD és mtsai. (1939) fogalmazták meg először a „frusztráció-agresszió hipotézist”, mely szerint „a frusztráció törvényszerűen agresszív tendenciához vezet, és a

harag akkor jelenik meg, ha nyílt agresszióra nincs lehetőség.” (RANSCHBURG, 1977:98) Ezt a felfogást azonban sokan bírálták, mert véleményük szerint nem minden frusztráció okoz szükségszerűen agressziót. BARKER és mtsai. (1941, 1943) a fenti elméletet bírálva, megalkották a frusztráció-regresszió hipotézist. DENKER (1974 In: HÁRDI, 1992:138) úgy vélte, hogy a frusztráció által keletkezett szorongás az, amely az agressziót kiváltja. BERKOWITZ szerint a frusztráció nem vált ki közvetlenül agressziót, hanem érzelmi feszültséget, dühöt kelt az egyénben, s ez váltja ki agresszív jelentésű kulcsingerek jelenlétekor az agresszív viselkedés készségét. RANSCHBURG SEARS (1957) frusztráció-harag hipotézisét tartja elfogadhatónak, mely szerint a tanulás és érés eredményeként a gyermek a 7. hónap táján válik valóban frusztrálhatóvá, a frusztráció pedig irány és cél nélküli dühreakcióban nyilvánul meg. A felhalmozódott tapasztalatai azonban megtanítják arra, hogy az ilyen reakciók általában eredményesek, így végül céltudatos haragreakciókká válnak dühkitörései. Ezek pedig személyiségét agresszív viselkedésre készítetik. (RANSCHBURG, 1977:98)

BANDURA (1977) szociális tanuláselmélete szerint a frusztráció azokban az egyéneknél vált ki agressziót, akik az ellenséges szituációkra, fellépésekre agresszív viselkedéssel tanultak meg válaszolni, s az agresszió instrumentális kondicionálással, megfigyeléssel valamint modellkövetéssel sajátítható el. Véleménye szerint az agresszív viselkedés megvalósítását három tényező határozza meg, melyek a következők: a környezeti kiváltó feltételek, az agresszió valószínű következményeire vonatkozó környezeti támpontok és a személynek az agresszív viselkedéssel kapcsolatos korábbi, társas megerősítési története. (PERVIN, 1978 In: BARKÓCZI-SÉRA 1993:220) BANDURA elmélete szerint az agresszív viselkedést szigorú ellenőrzés alatt tartják várható következményei. Azokat az agresszív cselekedeteket megismétli kivitelezője, amelyeket megjutalmaznak, a büntetett és jutalmazatlan agresszív cselekedeteket azonban általában elhagyja. Az agresszív viselkedést fenntartja a jutalmazás, ezt átélheti a gyermek közvetlenül, vagy vikariáló módon (pl. idősebb testvér), amikor megfigyeli a viselkedés következményét másoknál.

Az agresszív viselkedés fenntartásának egy további lehetősége az önmegerősítés, ilyen az erkölcsi hasítás, vagyis annak hite, hogy az etikai normák nem vonatkoznak az emberre adott körülmények között (így például háborúban). Ez csökkenti az öncenzúrát és megkönnyíti az agressziót (BANDURA és mtsai. 1996 In: FISKE, 2006:489). Az erkölcsi hasítás, felmentés (STAUB, 1990), az erkölcsi képmutatás (BATSON és mtsai. 1997, 1999), a társadalmilag indukált gonosz (DARLEY, 1992) és a társadalmilag szankcionált erőszak (JACKMAN, 2002) proszociálisnak tűnnek a támadók szemszögéből, az áldozatokra vonatkoztatva azonban

agresszív viselkedésformák. Az erkölcsi meggyőződés lehetséges negatív oldalát emeli ki SKITKA és MULLEN (2002), hiszen egyes emberek úgy érezhetik, hogy etikusnak és értékesnek tartott céljaik elérése érdekében bármilyen módszert alkalmazhatnak.

FESHACH (1964) szerint az agresszív magatartás megjelenése annak a kulturális normának az elsajátítását jelenti, mely szerint a fájdalomért fájdalom jár cserébe, így a gyermek viselkedésrepertoárjában akkor jelenik meg az agresszió, amikor felismeri, hogy a „szemet szemért” elv kulturális érték.

ANDERSON és BUSHMAN (2002a,b) azzal érvelnek, hogy az egyes agresszióelméletek összeegyeztethetők egymással, s egységes modellt javasolnak az agresszív viselkedés leírására. Véleményük szerint az agresszív viselkedésformák ismételt gyakorlása, megfigyelése megerősíti az agresszióval kapcsolatos ismereteink kapcsolódásait, összefüggéseit az elmében, agresszív hiedelmeket, attitűdöket szilárdít meg, agresszív észlelési sémákat, elvárásokat és viselkedési forgatókönyveket generál, valamint agresszióra való érzéketlenséget alakít ki. Így a társas kognitív folyamatok modernebb értelmezése az általános agressziós modell (ANDERSON és BUSHMAN 2002a,b), melynek kialakulásához a társas tanulás és kognitív strukturális megközelítések közötti hasonlóságok vezettek. Ez a modell már modernebben értelmezi a társas kognitív folyamatokat, az ismeretstruktúrák gondolatán alapul, amelyek kapcsolódnak az érzelmekhez, az arousalhoz és viselkedéshez. A modell egy eseményre, epizódra fókuszál, amelyen belül az emberek gyors automatikus kiértékelést, majd kontrollált újbóli kiértékelést végeznek a környezeti fenyegetettséggel kapcsolatosan.

Fontos kérdés, hogy ösztönnek vagy szerzett tulajdonságnak, tanult viselkedésmintának tekinthető-e az agresszió?

A kutatók egy része azt állította (LORENZ és FREUD nyomán), hogy az emberi agresszió kizárólag öröklött tényezői vannak, veleszületett diszpozíció, azonban elsősorban a behaviorista pszichológusok úgy gondolták, hogy az ember, tanulással sajátítja el az agresszív viselkedésformákat. LORENZ (1995) az állatokon végzett kutatásai és megfigyelései alapján az agressziót a faj megőrzését szolgáló ösztönnek tartotta, melyet ingerek és ingerkonstellációk öröklötten és törvényszerűen kiváltanak, más ingerek pedig leállítanak. Ilyen ingerek lehetnek akár színek, téri relációk vagy a védtelenség hangsúlyozása az állatvilágban. Ezt az elméletet gyakran ösztön-elméletnek is nevezik (LORENZ, 1963). LORENZET gyakran támadták, hiszen úgy gondolta, hogy az állatvilágban tett megfigyelések átvihetők az emberi fajra is. Úgy vélte, hogy különösen veszélyes az embernél, hogy a gátló jelzések, mint az arckifejezések, gesztusok kevésbé hatékonyak, így a fajon belüli agresszió nagymértékben megemelkedik. Az



emberi fajnál a mosoly, a sírás, panaszkodás, a fej lehajtása és a gyerekes viselkedés is hatékony eszköze lehet az agresszió leszerelésének.

FREUD (1923) és LORENZ (1995) felfogása között rengeteg hasonlóság fedezhető fel. Mindketten a szervezet biológiai működésében gyökerező ösztönös, készletésszerű erőként értelmezik az agressziót, s energetikai keretben értelmezik hidraulikus modellt használva, mindketten elvetetik a tanuláselméleti felfogást. Az emberi agressziót az állatvilág más tagjaival kapcsolatot teremtő tényezőként értelmezik, és mindketten felvetik, hogy az agresszió irányulhat egy olyan tárgy ellen, mely nem a támadás eredeti tárgya (PERVIN, 1978 In: BARKÓCZI-SÉRA, 1993:216).

LORENZ (1995:55) szerint a „(...) természet igen gyakran választja ezt a kiutat, hogy az agresszió káros következményei elkerülhetők legyenek. (...) ez kicsit segít, és a viselkedéslélektanban is van neve, átorientált (irányított) cselekvésnek hívjuk (...).”

CSÁNYI szerint az agresszió van genetikai háttere, azonban ahogyan tanulható is, úgy tanúlással módosítható is, esetleg el is nyomható. „Az adott kultúra befolyása alatt, tanúlással az emberi biológiai agresszió egészen alacsony szintre is szorítható és nagyon magas szintre is emelhető.” (CSÁNYI, 2007:133).

Az agressziót ösztönnek tartó irányzatok sem tagadják az események ismétlődésének, traumás élménynek, a tanulásnak a hatását az agresszió kialakulásában. HERMANN kiemeli „az emberré válás, a kulturális fejlődés folyamán az ösztönök egyre rugalmasabbá válnak, vitális megnyilvánulásai egyre jobban leválnak a gyökereikről, és előtérbe kerülnek a szociális tényezők.” (HERMANN, 1984 In: HÁRDI, 1992:139).

FESHBACH (1970) rámutat arra, hogy az állatlélektani vizsgálatok nem helyettesíthetik az emberi agresszió tanulmányozását. Bár az állatvilágban megfigyelt agresszív viselkedésminták nem vihetők át teljes mértékben az emberi fajra, ettől függetlenül számos hasonlóságot figyelhetünk meg.

Hasonlóság az emberi és állati csoportokban többek között, hogy rangsor tartja fenn a rendet. Az állatvilágban a rangsor mindig agresszió alkalmazásával alakul ki, s a kialakításába befektetett energia úgy térül meg, hogy a későbbiekben már energia befektetése, tehát agresszió alkalmazása nélkül automatikusan a rangsorban előrébb elhelyezkedő élvezi az előnyöket.

A rangsor természetesen nem állandó, fajra jellemző vonás, hogy milyen gyakran kell megharcolni a pozícióért. Az emberi fajnak alapvető biológiai tulajdonsága a pozíció utáni vágy, „a rangor kialakítására, a rangorban felette állók dominanciájának elfogadására az embernek is biológiai készletése van.” (CSÁNYI, 2007:125).

Eltérő azonban az ember vonatkozásában, hogy a rangsorok vegyesek és párhuzamosan differenciáltak, valamint az egyes pozíciókkal kapcsolatos konkrét viselkedésformákat az ember kultúrája alakítja. A rangsort jelentősen befolyásolja a tesztoszteron koncentrációja, a majmokhoz hasonlóan az embereknél is azt találták, hogy a domináns egyedeknél ez a szint jóval magasabb, mint az alárendeltekénél. A domináns viselkedés és a tesztoszteron szint kölcsönösen befolyásolják egymást és körkörös ok-okozati kapcsolatban állnak egymással: a tesztoszteron magas szintje növeli a dominancia készséget, a domináns pozíció elnyerése pedig növeli a tesztoszteron termelést.

Fajspecifikus emberi tulajdonság az engedelmesség és alávetési készség, mely velünk született tulajdonság, melynek evolúciós eredete az anya-gyermek kapcsolatra vezethető vissza. BÁLINT (1981) és KLEIN (1985) az agresszió keletkezését szintén az anya-gyermek kapcsolatból vezeti le (In: HÁRDI 1992:139). BUDAVÁRI (2007:129) szintén utal arra, hogy „Az agresszív személyiségvonások a korai gyermekkor első kapcsolatainak valamilyen zavarára vezethetők vissza. A korai anya-gyermek kapcsolat általában nem kielégítő (...). Emiatt a gyermekben harag, irigység, féltékenység támadhat. Az agresszív indulatokkal valamit kezdeni kell, levezetésükre valamilyen csatornát kell találniuk.”

Ahogy korábban említettük, az emberi rangsor az állatokéhoz képest új tulajdonságokat is felvett, így többek között azt, hogy az ember egy-egy rangsorba nemcsak személyeket, de szabályokat is képes besorolni. A magasabb kultúrájú csoportokban a rangsort, a magasabb pozíciókat viselkedési szabályok határozzák meg. Fontos a szabálykövetés képessége is, hiszen ez a rangsor elfogadásának kifejeződése. Az ember szabálykövető képességét nevezhetjük szabálydominanciának. A szabálykövető és szabályfelismerő képesség öröklődik, a konkrét szabályokat az adott kultúra, a közösség maga alakítja.

A társadalom normális működését az teszi lehetővé, hogy a szabálydominanciák szocializálása a korai gyermekkorban megtörténik. Ha a korai szocializáció sérül, esetleg nem megfelelő, akkor az egyén nem vagy csak részben fogadja el az adott szabályrendszert.

MOYER (1980 In: BARKÓCZI-SÉRA, 1993) számos példát hoz fel annak bizonyítására, hogy az emberi agresszív viselkedés is idegi meghatározottságú. Hivatkozik KING (1961) egyik esetére, ahol egy hölgy beteg amygdala magjába elektródát ültettek, s amikor ezt öt mA erősségű árammal ingerelték, akkor ellenségessé és agresszívvá vált. A kapcsoló segítségével ki és bekapcsolható volt a páciens dühe. MOYER (1980) utal arra, hogy hasonló eredményekről más kutatók is beszámoltak, így SEM-JACOBSEN (1968) és HEATH (1964).

MOYER kiemeli továbbá azt, hogy „az emberi agyban számos olyan kóros folyamat van, melyek az ellenségesség érzéséért felelős idegi képletek aktiválódását eredményezik. Az

ingerlő fókuszú agydaganatok például, gyakran eredményeznek növekvő ingerlékenységet és dührohamokat, ha az agy sajátos részein helyezkednek el” (MOYER 1980 In: BARKÓCZI-SÉRA 1993:140). További agyi működészavarokat is említ, melyek növelik az ellenségesség és ingerlékenység érzését, mint a diffúz agykárosodások, időskori demencia, a krónikus agyi szindróma, az encephalitis és bizonyos epilepsziaformák.

Fontos megállapítása, hogy az agressziót irányító idegi képletek küszöbeit befolyásoló változók egy része örökletes, a neurobiológiai különbségek öröklődnek.

Kiemeli továbbá, hogy az agresszió küszöbét számos vér kémiai változás befolyásolja, így például a hormonok szintje (például menstruáció esetén) vagy a vércukor hirtelen csökkenése (hypoglykémia).

Ahogy az elméleti háttére vonatkozó fejezetekből látjuk az agresszió egy rendkívül bonyolult folyamat mely estében a biológiai, genetikai háttérnek, a környezeti hatásoknak, a tanulásnak és egyéb tényezőknek egyaránt meghatározó szerepe van. Így kiemelkedő szerepe van a szociális tanulásnak, utánzásnak, valamint a családi háttér és az elsődleges szocializáció is rendkívül meghatározó.

A disszertáció a FREUD katarzis elméletben megfogalmazottakra igyekszik támaszkodni, mely szerint a felgyülemlett agresszív késztetéseket le lehet vezetni, ki lehet élni, így az agresszió csökkenhet. Ez magából a küzdelmi cselekvésből adódik, illetve a sportágnak megfelelő eszközzel végzett gyakorlatoknál kiemelt jelentőségű (pl. ütő- és rúgópárna, zsákolás, formagyakorlat, irányított küzdelem). Ehhez kapcsolódik LORENZ (1995) szublimációra vonatkozó elmélete. LORENZ (1995:212-213) szerint „Az első és legfontosabb dolog, amit tehetünk, hogy megfogadjuk a régi görög mondás tanácsát: „Ismerd meg tenmagadat!”, és megpróbáljuk saját cselekedeteink okát feltárni. (...) Az egyik lehetséges út annak objektív-fiziológiai vizsgálata, hogyan lehet az eredeti formájában létező agressziót póttárgyakon levezetni, mert azért azt tudjuk, hogy van jobb megoldás, mint mondjuk a tányérok földhöz csapdosása. A másik valószínű fejlődési irány az úgynevezett szublimáció vizsgálata a pszichoanalízis módszereivel, várható, hogy a katarzishoz ez a sajátosan emberszabású formája hozzájárulhat a felhalmozódott késztetés levezetéséhez.(...) A legtöbbet még mindig az agresszivitás póttárgyakon történő levezetése után beálló katarzistól remélhetjük. (...) Az agresszió átirányítása az egyetlen kézenfekvő és sikerrel kecsegtető lehetőségünk. Ugyanis minden más ösztönnél „hajlamosabb” arra, hogy póttárgyra irányuljon, s ott tökéletes kielégüléshez jusson.” Ehhez kapcsolódóan említhetjük meg a karatében használt edzés módszert, melynek során a gyakorló valamilyen eszközön gyakorol, így pl. makiwarán, mely egy rögzített deszka (valamilyen burkolattal), amelyen

gyakorolhatók a karate technikák. Ugyanígy alkalmazzuk pl. a boxzsákat, ütő- és rúgópárnát, melyen a tanult technikák teljes erőfelfejtással gyakorolhatók, kipróbálhatók. Kétségtelenül ilyen alkalmakkor levezetődnek a felgyülemlett indulatok.

E mellett CSÁNYI (2007) felfogását emelnénk ki a téma szempontjából, mely szerint ugyan az agresszióknak van genetikai háttere, azonban ahogyan tanulható is, úgy tanulással módosítható, esetleg el is nyomható. A budo harcművészetekben rendkívül fontos a kognitív tanulás, a személyiség fejlesztése, hangsúlyos elvárás, hogy a tanult technikák nem használhatók másra csak önvédelemre. HÁRDI (1992) felfogására szintén támaszkodni kívánunk, hiszen a sport, a mozgásos tevékenység agresszióknak, stressznek a budo harcművészetek üzése által történő levezethetőségét is igyekszünk bizonyítani.

Az agresszió kategóriák közül a BUSS által meghatározott fizikai és verbális agresszió, valamint az ellenségesség (hosztilitás) és a düh kategóriákat alkalmazzuk, hiszen az említett kategóriák vonatkozásában tervezzük bizonyítani téziseinket.

### **4.3. Agresszió az iskolában: iskolai erőszak, iskolai agresszió, zaklatás és fegyelemsértés**

Az iskolai agresszió fogalmának meghatározásakor újfent vissza kell kanyarodnunk az agresszió fogalmához, amelyet előzőleg már részletesen bemutatunk, behatároltunk. Ez esetben is az agresszió definíciójából kiindulva iskolai agresszív viselkedésnek tekinthetünk minden olyan szándékos cselekvést, tettet, amely valamilyen fizikai, anyagi vagy lelki károkozással, sérülés okozásával jár, s amely az iskolai környezet szereplői (diák, tanár, szülő) között fordul elő.

HAJDU és mtsa. (2011) az iskolai agresszió problémájának széleskörű társadalmi felismerésének behatárolható időpontját, a kérdés közüggé válását Magyarországon 2008 márciusában jelöli meg, amikor is egy diák megalázta és megütötte idős fizikatanárát Budapesten. A szerzők kiemelik, hogy az iskolai erőszak, agresszió mindig is jelen volt, azonban az utóbbi időben nagyobb média figyelmet kapott. LŐRINCZ (2010) szerint nem feltétlenül igaz az, hogy az iskolai erőszak mértéke és kiterjedése olyan drasztikusan nőtt volna, ahogyan azt a média vagy a közvélemény állítja. Tény, hogy a média folyamatosan beszámol esetekről, „folyamatosan napirenden tartja problémát.” (LŐRINCZ, 2010:23).

A szerző a Népszabadságban és a Magyar Nemzetben 2008 és 2009 között megjelent iskolai agresszióval kapcsolatos cikkek áttekintésével kíván választ adni arra, hogyan került az iskolai erőszak a sajtó középpontjába, hogyan jellemezhető a téma dinamikája, illetve milyen kontextusokba helyezik a napilapok az iskolai erőszak bemutatását Magyarországon. A 2008-as évre vonatkozóan megállapítja, hogy először inkább a tanárverő diákokkal kapcsolatos cikkek hangsúlya volt jellemző, majd csak ezután „lett igazi súlya a diák-diák és a szülő-tanár konfliktusoknak.” (LŐRINCZ, 2010:27)

A két napilap legszembetűnőbb különbsége, hogy a Magyar Nemzet iskolai agresszióval kapcsolatos cikkei jóval nagyobb arányban írtak arról, ha egy szülő vagy másik rokon vert meg pedagógust, illetve a tanár-diák közötti agressziót súlyosabb problémának tartja, mint a diák-diák közöttit. 2009-ben a Népszabadság egy-egy ügyet tárgyalt és azokat részletesen elemezte, a Magyar Nemzet pedig inkább sokféle ügyről, eseményről és ötletéről adott hírt.

A szerző a két napilap politikai-ideológiai beállítottságát figyelembe véve is különbségeket talál az iskolai agresszió tárgyalásával kapcsolatosan. Megállapításai szerint a Népszabadság az oktatás kapcsán hátrányos helyzetű gyerekek lehetőségeivel, az oktatási intézmények szegregáló eljárásaival, tanulókkal szembeni jogsértésekkel, a társadalom előítéletességeivel foglalkozik. A Magyar Nemzet az oktatás helyzetét, a kormány és az illetékes minisztérium

kritikáját helyezi előtérbe és összekapcsolja az ország morális és gazdasági állapotának mérlegelésével, illetve a határontúli nemzetiségi oktatás problémájával.

A két napilap a tanárok és az erőszakos gyerekek felelősségét is elérően ítéli meg.

A fentiek bemutatását azért tartottuk fontosnak, hogy világosan lássuk az iskolai erőszak problémáját sok esetben több nézőpontból, különböző érdek által vezérelve mutatja be a média. Éppen ezért nagyon nehéz objektívan megállapítani valóban nőtt-e az iskolai agresszió mértéke vagy csak a hírekhez való könnyebb hozzáférés, és a média által tanúsított érdeklődés miatt érezzük ennek növekvő voltát. Azt mindenképpen szem előtt kell tartani, hogy a probléma valóban létezik, érdemes és kell is foglalkozni vele.

BUDA és mtsai. (2008) arra hívják fel a figyelmet, hogy számos kifejezés kapcsolható az iskolai agresszió jelenségéhez. A skandináv országokban kezdetben a „mobbing” kifejezést használták, ma már inkább csak a munkahelyi zaklatást értik rajta. A német nyelvterületen még ma is találkozunk iskolai kontextusban a „mobbing” kifejezéssel. Meg kell említeni az angol „bullying” kifejezést is, mely megfélemlítést, kínzást, erőszakoskodást, bosszantást, gyötrést, sanyargatást jelent. BUDA és mtsai. az iskolai zaklatás fogalmát használja, amelynek megalkotója OLWEUS (1973). OLWEUS szerint „a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően vagy hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több másik diák. Negatív cselekedetnek minősül, ha valaki szándékosan sérülést, kényelmetlenséget okoz –vagy próbál okozni – másnak, ami tulajdonképpen megegyezik az agresszív viselkedés definíciójával.” (OLWEUS, 1999:717). A szerző kiemeli, hogy zaklatás során a hatalmi egyensúly hiánya is fennáll. OLWEUS (1999:718) szerint három feltételnek kell megvalósulnia ahhoz, hogy zaklatásról beszéljünk: (1) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, (2) ismétlődően és hosszú időn keresztül történő elkövetés, (3) az elkövetés egy olyan interperszonális kapcsolatban történik, ahol aszimmetrikus a hatalmi viszony.

Megkülönböztet közvetett és közvetlen zaklatást / elnyomást. Első esetben az áldozatot szándékosan kiközösítik, illetve kizárnak egy csoportból, második esetben, pedig nyílt a támadás a célszemély ellen.

Az iskolai agresszív viselkedés és zaklatás között a különbséget az ismétlődő jelleg és a hatalmi egyensúly hiánya jelenti. OLWEUS szerint (1999:718) az erőszakos viselkedés, illetve erőszak „olyan agresszív viselkedés, amikor az elkövető saját testét vagy egy tárgyat (akár fegyvert is) használ arra, hogy szándékosan (viszonylag komoly) sérülést vagy kényelmetlenséget okozzon másnak.

Az agresszió olyan általános, átfogó fogalom, mely magába foglalja a zaklatást és erőszakot is. Az erőszak és zaklatás között van átfedés, abban az esetben, ha a zaklatást testi kontaktussal követik el.

A zaklatás felosztása a szakirodalomban általában a fizikai, verbális és szociális (kapcsolati) típusok mentén történik, illetve a szerzők alkalmazzák még a direkt és indirekt típus megkülönböztetést is. A zaklatás típusainak példáit BUDA és mtsai. (2008:375) alapján az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: Az iskolai zaklatás típusai BUDA és mtsai. (2008:375) alapján

A zaklatás típusai	Verbális	Nem verbális	
		Fizikai	Nem fizikai
Közvetlen (direkt)	Csúfolás, fenyegetés	Ütés, rúgás, cibálás, lökdösés, köpés, bezárás, kényszerítés, az áldozat holmijának megrongálása, ellopása	Kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító tárgyak mutogatása
Közvetett (indirekt) Kapcsolati	Pletykaterjesztés, kapcsolatok rombolása	-	Gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés

A fenti táblázat alapján AÁRY-TAMÁS és mtsai. (2010:19) az iskolai agresszió főbb típusaiként a következőket különbözteti meg. Az agresszió fő típusait a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: Az iskolai agresszió főbb típusai (AÁRY-TAMÁS és mtsai.2010:19 alapján)

Forma	Példák
Nem verbális	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koki, barack, ütés, pofon, rúgás;</li> <li>- rángatás, lökés, lökdösés;</li> <li>- személy valamilyen tárggyal történő megdobása, megütése;</li> <li>- verekedés;</li> <li>- lopás;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rongálás;</li> <li>- kirekesztés, kiközösítés</li> </ul>
Verbális	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ingerült beszéd;</li> <li>- kiabálás, ordítás;</li> <li>- káromkodás;</li> <li>- megjegyzések, gúnyolás, csúfolás;</li> <li>- megalázás;</li> <li>- megszégyenítése;</li> <li>- „kiborítás”.</li> </ul>

Érinteni kell az iskolai fegyelemsértés és iskolai agresszió közötti különbséget, hogy a fogalmak elhatárolása egyértelmű legyen. Előbbi esetében az iskolai normák, az iskolai házirend előírásainak megszegését jelenti. Ha azonban fizikai, lelki vagy anyagi károkozással társulnak a cselekedetek, akkor már agresszióról beszélünk. AÁRY-TAMÁS és mtsai. (2010) szerint „minden agresszió és fegyelemsértés normaszegés, de nem minden fegyelemsértés agresszió.” (AÁRY-TAMÁS, 2010:18).

Fegyelemsértésként értékelhető, ha egy diák óra alatt hangoskodik, dohányzik, esetleg öltözködésével, hajviseletével vét az iskolai házirend előírásai ellen.

Az iskolai agresszió több dimenzióban is előfordulhat, így diák-diák, tanár-diák, tanár-szülő, diák-szülő, de akár ritka esetben tanár-tanár között is. Az agresszió irányulhat személy, de akár tárgy ellen is (pl. lopás, rongálás, rablás).

Az utóbbi években számos kutatás igyekezett az iskolai agresszió témakörében felmerülő problémákat objektív módszerekkel feltárni, bemutatni. A MAYER (2008) által vezetett, az OFI és a MFFPPTI által koordinált fővárosi vizsgálatában 76 fővárosi fenntartású középiskola intézményvezetőit, valamint a 9. és 11. évfolyamon tanuló diákjait vizsgálta. PAKSI (2009) 200 közoktatási intézmény intézményvezetőit, tanárait és diákjait mérte fel a „Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról” című országos kutatás segítségével. FÖLDES és mtsa. (2009) „Online kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről” című vizsgálata során 480 intézményvezető válaszait összesítette a témában. A kutatás szerint az érettségit adó iskolák problémamentesebbek az általános iskoláknál, ahol elsődlegesen a fegyelmezési gondok jellemzőek, illetve a szakiskoláknál, ahol az előbbieknél mellett súlyosabb problémák is felmerülnek az intézményvezetők válaszai alapján. A keleti



ország rész mindkét dimenzióban (fegyelmezési problémák és súlyosabb gondok) magasabb értékeket mutat.

Az egyik legjelentősebb átfogó az iskolai agresszió magyarországi helyzetét vizsgáló kutatás SÁSKA irányításával AÁRY-TAMÁS és mtsai. (2010) nevéhez fűződik. A csoportos lekérdezéssel történő kérdőíves vizsgálat, valamint interjúk során 186 középiskola 4375 fő 11. évfolyamos diákja, és 980 pedagógusa, valamint 25 budapesti általános iskola két-két 7. osztályos tanulói képezték a mintát. A kutatás a diákok egymás közötti, tanár-diák közötti, valamint a tanár-szülő közötti iskolai agresszió mértékéről az alábbiakat állapítja meg. A vizsgált diákok 59,9 %-a számolt be arról, hogy a megkérdezés évében (tanév) legalább egyszer kiabált, káromkodott társaival, 56,6% pedig arról nyilatkozott, hogy vele is történt hasonló eset, tehát elszenvedője volt a verbális agresszióknak. A megszegés esetében a diákok közel fele említette, hogy elkövető, áldozat, esetleg mindkettő volt. A diákok 25,5%-a nyilatkozta, hogy kiközösítésben részt vett, 12,7% pedig kiközösítést elszenvedő áldozatként szerepelt.

A fizikai agresszió esetében az enyhébb agressziós formákat többen, még a súlyosabbakat kevesebben követik el. Rángatás, lökés esetében közel azonos az elkövetők és elszenvedők aránya. (18,2 és 17,7%). Ütés és rúgás esetében 18,2% az elkövetők és 11,8% az elszenvedők aránya. Verésről 7,8% számolt be elkövetőként, 3,5% pedig, mint áldozat állította, hogy már verték meg. A kutatás kitért arra is, hogy az egyes iskolatípusokban milyen agressziós formák jellemzőek. A gimnazisták minden agressziós forma tekintetében átlag alatti vagy körüli gyakorisággal követik és szenvedik el az agresszív cselekedeteket. A szakközépiskolások körében minden agresszív cselekedet esetében átlag körüli, vagy kissé magasabb értékeket találtak a kutatók. Azonban az agresszió mértékét tekintve inkább a szakiskolásokhoz hasonlíthatók, mint a gimnazistákhoz. A verbális agresszió esetében a szakiskolások a gimnazisták és szakközépiskolások között helyezkednek el, illetve ebben az iskolatípusban a legalacsonyabb a verbális agressziót elszenvedő diákok aránya. A szakiskolások vizsgálata során kimutatták, hogy az elkövetők és elszenvedők aránya között itt figyelhető meg a legnagyobb különbség. A vizsgálatot végzők ezt azzal magyarázzák, hogy körükben a legnagyobb mértékű a tekintélytiszteltés és az agresszív személyiségvonás, illetve körükben az áldozatok megítélése is negatív értékrenddel párosul, így sokkal jobban titkolják helyzetüket ezek a diákok.

A kutatás terjedelme miatt itt csak a legfontosabb megállapításokra szeretnék utalni, kiemelve a fizikai agresszió legsúlyosabb változatait. A gimnazisták esetében 7,9% vallotta magát elkövetőnek, 7,8% pedig elszenvedőnek, a szakközépiskolások esetében 15,7% volt

elkövető, 13% elszenvedője ütésnek és rúgásnak, a szakiskola esetében 18,5% és 14,7% az arány. Verésben a gimnáziumokban a megkérdezettek 3,2%-a, a szakközépiskolások 7,9%-a, a szakiskolások 13,2% -a vett részt elkövetőként, elszenvedőként 1,5-2,9 és 6,7 %.

A kutatás kitért a tanár-diák és tanár-szülő közötti verbális és nem verbális agresszió vizsgálatára is, azonban erre hely hiányában nem tértek ki.

A kutatás számunkra lényegesebb szegmense a vonás agresszió vizsgálat, melyet a BRYANT-SMITH által kidolgozott kérdőívvel mértek fel. A kérdőív az általunk is használt BUSS-PERRY által készített 29 itemből álló tesztjének 12 kérdésre lerövidített verziója. A kérdőív az összpontszám mellett fizikai, verbális agressziót, valamint a dühöt és az ellenségességet (hosztilitás) méri. A legmagasabb pontszám a szakiskolában található (28,89), a legalacsonyabb a gimnáziumokban (26,18), a szakközépiskolában 27,08. Tehát az agresszivitás, mint személyiségvonás a legjellemzőbb a szakiskolásokra és a legkevésbé jellemző a gimnazistákra. Az alsókálák szerinti eltérések szignifikánsak ( $p < 0,05$ ), a szakiskolások esetében a fizikai agresszió és a hosztilitás (ellenségesség) értéke a legmagasabb, míg a düh és a verbális agresszió pontszáma a szakközépiskolában a legalacsonyabb. A tanárok esetében is hasonló tendenciákat találtak a kutatók. A legkisebb személyiségvonás agresszióval a gimnáziumi tanárok esetében találkozunk, őket követik a szakközépiskolai, majd a szakiskolai tanárok. A négy alsókála esetében csak a fizikai agresszivitás tekintetében találtak szignifikáns eltéréseket, a szakiskolai tanárok fizikai agresszivitása (4,23) felülmúlja a szakközépiskolában (3,88) illetve gimnáziumban (3,86) tanító kollégáinak értékeit. A vonás-agresszióval kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy a szakiskolában elforduló gyakoribb agressziós cselekmények részben magyarázhatók az iskolai élet szereplőinek kimutathatóan magasabb fokú agresszivitásával. A kutatás kitér a társadalmi helyzet, a pedagógusok szakmai gyakorlata és végzettsége, a társas kapcsolatok (családi kontroll, családi konfliktuskezelési technika, kortárs csoportok) és agresszió, az iskolai légkör, az anómia, a tekintélytisztelet, a kisebbségi csoportokkal szembeni elutasítás és az agresszió összefüggésének vizsgálatára is. Ezen kívül a kutatás vizsgálja a vallásosság, a televíziózás, valamint a számítógépes játékok és agresszió közötti összefüggéseit is.

Az agresszió kialakulásának és alkalmazásának is számos úgynevezett elősegítő, illetve védőfaktora ismert, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy egy személy agresszív cselekedeteket végrehajtására nagyobb, illetve kevesebb hajlandóságot mutasson, illetve elfogadhatónak vagy elítélendő cselekedetnek gondolja azt.

Ilyen befolyásoló faktorok az agresszió / iskolai agresszió esetében:

- a tanulók társadalmi-gazdasági helyzete,

- a családi háttér, negatív családi minták, pozitív családi értékrend hiánya
- családi kontroll és légkör, szülők közti verekedés,
- alkoholizálás, kábítószer fogyasztás (szülők részéről is)
- szülők alacsony iskolázottsága, munkanélküliség, szegénység,
- gyermekkori cselekvő és mulasztásos (elhanyagoló) bántalmazás,
- a harmonikus anya-gyermek kapcsolat sérülése, hiánya
- az érzelmi kompetencia, érzelmi fejlődés sérülése, szociabilitás torzulása,
- a tanuló szocioökonómiai helyzete,
- a tanuló kortárs csoportban elfoglalt helye és kortárs kapcsolatai, kortársak által nyújtott negatív minták,
- az iskolához, illetve a fennálló társadalmi renndhez kapcsolódó bizalom szintje,
- diák kötődése az iskolához, környezetéhez,
- anómikus beállítódás: tekintélyelvű beállítódás, jövőbe vetett bizalom mértéke,
- agresszív személyiségjegyek, idegenellenesség,
- a környezet, az iskolai légkör minősége, állandó élethelyzetek jellemzői,
- a tanárok megközelíthetősége, igazságossága,
- iskolatípus, az iskola összetételének homogén és heterogén volta,
- televíziózással és számítógépezéssel töltött idő,
- konfliktuskezelési technikák hiánya.

A felsorolt okok, befolyásoló tényezők közül több faktor együttes fennállása esetén nagyobb a gyermeket érő negatív befolyásoló hatás, így nagyobb az esélye az agresszív viselkedésmódokra való hajlandóságnak is. Az agresszió problémájának kérdése és kezelésének lehetőségei, mint ahogy a felsoroltakból is látszik, több társadalmi és szocializációs szinten kell, hogy történjen. Így a család, az intézmények és a kortárs csoportok szintjén is. Mivel „a családok egy része nem képes vagy nem megfelelően képes a szociális képességek fejlesztésére, így az iskola az a közeg, amelyben a családi nevelési hiányok valamennyire pótolhatók, korrigálhatók.” (HORVÁTH-SZABÓ és mtsa.,2001:91).

REIS és mtsai. (2007) szerint csökkenti az agresszív viselkedést, ha egy diák szeret az iskolában lenni, élvezi az órákat, erős az iskolához való tartozás érzése, ha a tanárok megközelíthetőek, tehát meg lehet beszélni velük problémákat. BROOKMEYER (2006) szerint védőfaktoroként szerepel, ha az iskolai légkör és a tanuló iskolához való kötődése megfelelő. Az intézményes nevelés (bölcsőde, óvoda, iskola), az oktatásügy szerepe kiemelt jelentőségű a családi szocializáció során bekövetkezett hiányosságok pótlása, helyes irányba történő változtatása, a felmerülő problémák kezelése szempontjából. Ettől függetlenül nem várható el,

hogyan az intézményi nevelés teljes mértékben helyettesítse, akár pótolja a családi körben történő szocializációt. A gyerekek 6-7 éves koruktól életük jelentős hányadát, napjaik nagy részét az iskolai környezetben töltik. HORVÁTH-SZABÓ és mtsa. szerint (2001) ebben az időszakban alakulnak ki és stabilizálódnak a társadalmi együttéléshez, stresszel és nehézségekkel való megküzdéshez szükséges képességek. A gyermeki személyiségfejlődés elakadása, zavarai az iskolai társas környezetben jobban láthatóvá válnak, hiszen az iskolai követelmények, elvárások és a kortársakkal való kapcsolat több társas készség használatát igényli, alkalmazkodást és együttműködést követel a tanulótól, s a szakemberek előbb észreveszik a magatartás és viselkedészavarokat, mint a szülő.

Az iskola feladata az egészséges személyiség fejlesztése, mely az iskolai környezetben valósul meg, így az iskolai légkör meghatározó. A fegyelmezési módok, a szabályok és normák betartásának eszközei, a tanterv (rejtett tanterv), az iskola célja, felfogása, szellemisége, a tanárok egymáshoz és diákokhoz való viszonya, a pedagógiai elvek, nézetek és módszerek meghatározóak a légkör szempontjából. HAJDU és mtsa. (2011) kimutatta, hogy az iskolai légkör és az agresszió szintje között szoros kapcsolat van. „Minél több tanárt látnak igazságosnak a diákok, annál kisebb az esélyük, hogy agressziós eseménybe kerüljenek. Az agresszió elszenvedésének, illetve elkövetésének esélye azok között a diákok között is alacsony, akik együtt tudnak működni osztálytársaikkal.” (HAJDU és mtsa., 2011:49)

A jó iskolai légkör ismérvei HORVÁTH-SZABÓ és mtsa. (2001) szerint a következők.

- kölcsönös tisztelet egymás iránt, tudás és szakértelem tisztelete,
- szavahihetőség, nyílt és őszinte kommunikáció,
- egyszerű szabályok és mindenkire vonatkozó kötelező érvényessége, következetesség,
- igazságosság, mely a biztonságérzetet növeli.

A gyermekek iskolai közérzetét két tényező befolyásolja kiemelkedően, így a tanár-diák viszony, valamint az osztályközösség légköre, az osztálytársakkal való kapcsolati minőség. Az osztálylégkört meghatározza a versengés és az együttműködési képesség mértéke. A versengés a társadalom minden színterén megtalálható, az iskolai munkában, a teljesítménynövelésben hagyatkozunk rá. A versengésnek számos pozitív és negatív hatása létezik, melyeket megfelelő pedagógiai érzéssel és pedagógusi irányítással a személyiségfejlődés szolgálatába állíthatunk. A versengés a siker és kudarc feldolgozásának képességét fejleszti, a veszteséget nagyobb erőfeszítésre sarkallja, a győztes önértékelését növeli. A gyermekek felméri erősségeiket és hiányosságait. A versenyhelyzetek kezelése, értékelése fontos a pedagógus részéről is, hiszen felerősítheti a diákok egymással való összehasonlításából származó negatív hatásokat. Irigységet, féltékenységet, haragot,

ellenségességet válthat ki a vesztesből a győztesrel szemben. A kudarckerülő gyermekek esetében gyakran a versenyhelyzetek szorongást, félelmet váltanak ki. Ügyelni kell arra, hogy a versenyhelyzeteket mindig értékeljük, bátorítsuk a gyerekeket, s igyekezzünk számos területen a gyerekek képességeitől függően minden diáknak sikerélményeket biztosítani. A tehetség felismerése ugyancsak a pedagógus felelőssége, így biztosítani kell annak lehetőségét, hogy a gyermek megmutathassa, miben emelkedik ki társai közül, hol tud sikereket elérni. Fontos, hogy a gyermek saját képességeihez mérten történő fejlődését elismerjük, értékeljük és dicsérjük. A versenyeknek támogató légkörben kell zajlania, ahol a pedagógus aktív szerepe alapkövetelmény. Nem csak egyénileg állíthatunk versenyhelyzeteket a diákok elé, de az osztályközösség együttesen is érhet el sikereket.

A diákok versengései megnyilvánulhatnak tanulmányi versenyek alkalmával, kézműves alkotások versenyében, szavaló és éneklési versenyek, egyéni és csapat sportversenyek esetében, de akár a közösség egységét megkövetelő osztályéneklési, KRESZ és elsősegélynyújtó vagy főzőversenyek esetében is. Úgy gondolom, hogy ennek biztosítása egy kis kreativitással és szervezőképességgel megoldható egy-egy iskolában, akár közös iskolai kirándulások, akár egészségnap keretén belül.

A testnevelés és sport versenyhelyzetek számos formáját tartalmazza, így mindenképpen kiemelkedő hatásokkal bír. BUDAVÁRI (2007:34) a következőket írja „(...) a versengés a legjobb hajtóerő az emberi teljesítményben. Már a gyerekek is versenyeznek, aztán később felnőttként az üzleti életben, nemzetközi cégek egymással és még ki tudja hol. A versengés igényét, mámorító hatását mindenki ismeri, ez vonzza a sportba a tömegeket, sportolóként és nézőként egyaránt. a felülkerekedés vágya, a győzelem öröme, ami leginkább motiválja az embereket arra, hogy összemérjék tudásukat, ügyességüket, gyorsaságukat a másikkal. Még nézőként, szurkolóként is örömet élhetnek át az emberek azáltal, hogy beleélik magukat a versenyző helyébe, áttételesen győznek ill. veszítenek a lelátón ülve, drukkolva (vikarizáló győzelem, vereség élménye) (...)”

Minden műveltségterület, tantárgy esetében a tantermi órák során a tananyag akár önmagában is, de a feldolgozás módja is a képesség és személyiségfejlesztés szolgálatába állítható.

A kritikai gondolkodás, a problémamegoldás képességének, az empátia fejlesztésének lehetősége számos tárgy esetében megoldható, a kooperatív munka, a kiscsoportos, illetve projekt módszer szintén a fejlesztés szolgálatába állítható.

A meleg-engedékeny és a hideg engedékeny nevelői attitűdök HORVÁTH-SZABÓ és mtsa. (2001:51) szerint agressziót kiváltó attitűdök, így a szülő és pedagógus nevelői stílusa, nevelési elvei meghatározóak. Fontos a büntetési módok megválasztása, a frusztráció

helyzetek kerülése, a biztonságot nyújtó, bizalmat keltő nevelői légkör megteremtése a pedagógus részéről. Ehhez kapcsolódóan érdemes megemlíteni, hogy számos kutatás hivatkozik a pedagógusok szerepfelfogásának változásairól, e szerint egyre inkább úgy érzik, hogy a nevelői tevékenység nem tartozik elsődlegesen a feladataik közé, s egyre inkább „kivonulnak” a nevelés színteréről (PAKSI, 2009). A családi és iskolai nevelés közötti arány felbomlani látszik, a szülők sokszor arra hivatkoznak, úgy vélik, hogy ez az iskola és pedagógus elsődleges feladata. A felelősséget hárítják a szülők, hiányzik a kommunikáció a szülő és iskola között, a szülő nem partner a megoldások keresésben, a tanároknak hiányoznak a megfelelő eszközeik, a pedagógus és a szülő is ideges, ingerlékeny, rossz az otthonról hozott konfliktuskezelési technika, nagy az agresszió, a diákoknak nincs sikerélménye, nincs átfogó koncepció a problémák kezelésére, „kettős nevelés” valósul meg.

Természetesen csak akkor lehet sikeres a nevelés, ha mindkét színtéren (családi és intézményes) megfelelő hatások és egységes, értékkülönbség nélküli nevelési elvek érik a gyermeket. A mai felgyorsult világban, ahol egyre kevesebb idő jut egymásra, családi beszélgetésekre, a gyermek problémáinak meghallgatására a pedagógus fokozott figyelmét igényelnék a diákok. A jelenlegi oktatási rendszer azonban kevés lehetőséget kínál a kötetlen, négy szemközti beszélgetésekre tanár-diák között. A heti egy osztályfőnöki óra, inkább csak az adminisztrációs feladatok (hiányzások, igazolások) ellátására, az aktuális osztályközösséget érintő feladatok, problémák megbeszélésére elegendő. Gyakran a diákok nem is a saját osztályfőnökük, hanem másik, az osztályban tanító pedagógus bizalmát nyerik el. A pedagógusok magas óraszám, oktatáson kívüli feladatai rendkívül sok energiát emésztnek fel, így kevés az a pedagógus, aki e mellett képes figyelni tanítványai egyéni problémáit és felismerni a veszélyeztetett diákokat.

A legtöbb iskolában nincs pszichológus szakember, így egy-egy felmerülő probléma azonnali kezelése a miatt is késik, mert a „külső” szakember megkeresése és bevonása hosszabb időt igényel.

FÖLDES és mtsa. (2009) „Kölöknet” kutatása részletesen vizsgálta, hogy a felmerülő problémák megoldásának érdekében milyen beavatkozások alkalmazására nyitottak az egyes iskolák. Az általános iskolák inkább belső (módszertani), a szakiskolák pedig inkább külső megoldásokat (szakemberek, szolgáltatások) igényelnének. A súlyosan érintett iskolák igazgatói szerint a problémák megoldásához szükségük van az ellátórendszerrel (védőnői, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó) való együttműködésre, valamint konfliktuskezelő szakemberek, facilitátorok szakértelmére is.

Véleményünk szerint a számos személyiségfejlesztő program bármelyike eredményes lehet, amennyiben szakember, vagy olyan pedagógus vezetésével történik, aki továbbképzésen elsajátította a programvezetés fortélyait. A program kiválasztásnál körültekintően kell eljárni, fontos a korosztályhoz illeszkedő módszer megválasztása, és érdemes kiegészítő tevékenységeket (művészetterápia, drámapedagógia, sport) végezni. Természetesen ideális megoldást az jelenthetne, ha nemcsak a tanulók vennének részt személyiségfejlesztő, megelőző és ismeretterjesztő programokban, hanem a szülők és pedagógusok is. Öröndetes, hogy a pedagógusok továbbképzési rendszerében (7 évente 120 kredit) számos tanfolyam kínálkozik a témával kapcsolatos legújabb ismeretek megismerésére és elsajátítására, így például agresszió,- konfliktus,- és stresszkezelési tréningek, facilitátor- és mediátorképzések, de a tanárképzésben is számos kurzus igyekszik felkészíteni és naprakész ismeretekkel ellátni a leendő pedagógusokat az iskolai gyakorlatban felmerülő problémákra. BUDA és mtsai. (2008:384) szerint „széleskörű társadalmi összefogásra lenne szükség: minden olyan szakmai- és civil szervezet, érdekcsoport és cég bevonására, amelyeknek kapcsolata van az iskolával, és általában a fiatalsággal –beleértve az egészséggel és a bűnözéssel foglalkozó társadalmi intézményeket és szervezeteket is-, a szülői szervezetektől egészen a médiáig.”

#### **4.4. Egy lehetséges alternatíva: agresszió versus asszertivitás. A negatív és a pozitív út.**

Az asszertivitás fogalma a hetvenes évektől kezdve került komolyabban a pszichológiai érdeklődés látóterébe, ez az időszak tekinthető a téma fénykorának (PERCZEL és mtsa., 1994a:592). A hétköznapi emberek gyakran az asszertivitás és agresszivitás fogalma között nem tudnak különbséget tenni, hajlamosak az asszertív viselkedést, fellépési módot agresszivitásként értékelni. Sok esetben a pedagógusok sem ismerik a fogalmak közötti különbséget.

„Az agressziót és asszertivitást nem könnyű megkülönböztetni egymástól, hiszen mindkettő önérvényesítő jellegű viselkedés, de a cselekvő szándéka szerint különböznek egymástól.” (PERCZEL és mtsa., 1994a:591)

„A mások iránti tisztelet és az érzések nyíltságát tekintve az agresszív személyek nyíltak az érzéseiket tekintve, de kevés tiszteletet tanúsítanak embertársaik iránt.” (uo., 1994a:594)

Az agresszív viselkedésmód esetében a szándék és a másikhoz való viszony teljesen különbözik az asszertív viselkedési módtól. Az agresszív ember nem tiszteli a másikat, inkább lenézi őt, asszimetrikus kapcsolatra törekszik, nem törődik a másik jogaival, az ilyen ember provokatív, vádaskodó, ritkán létesít szemkontaktust, széles nagy gesztusokat használ.

Az asszertivitás szó „a latin „asserro” igéből származik, ami azt jelenti: állítani, igényelni valamit. Az „assertor” főnév pedig annyi, mint felszabadító, védő, igénylő. Az eredetileg latin szót az angol nyelv már tágabb értelemben használja: „assertion”, „assertiveness” annyi, mint magabiztosság, kiállás valaminek az érdekében. Tágabb értelemben önérvényesítésnek, önkifejező viselkedésnek, társas hatékonyságnak (szociális kompetencia) lehet fordítani. Definíciója szerint az asszertivitás a gondolatok, érzések kifejezését jelenti őszinte, nyílt kommunikáció útján. Célja kölcsönösség, egyenlőség és a magabiztosság kialakítása az emberi kapcsolatokban, továbbá a másik személy egyediségének a tisztelete (ALBERTI ÉS EMMONS, 1986). Az asszertivitás, mint szemlélet azt jelenti, hogy minden ember megismételhetetlen a maga egyediségében, saját véleménnyel rendelkezik, joga van a saját különbözőségéhez és ezért tisztelet illeti meg. (...) Az asszertivitás kívánatos és szükséges az emberi élet teljessége és a környezettel való hatékony kommunikáció szempontjából.” (PERCZEL és mtsa. (1994a:583-584))



„Az asszertivitás az ember azon komplex képessége, hogy saját érdeke szerint cselekedjen, túlzott szorongás nélkül kiálljon jogaiért, és azokat úgy érvényesítse, hogy mások érdekeire, jogaira is tekintettel legyen. Az asszertív ember világosan és egyértelműen fejezi ki azt, amit érez, gondol, vagy amit akar, miközben figyelembe veszi a másik ember érzéseit, kívánságait, érdekeit. Határozott „igeneket” és „nemeiket” tud mondani.” (HORVÁTH-SZABÓ és mtsa., 2001:107).

Az asszertivitás olyan viselkedést és kommunikációt takar, amely az önérvényesítést és a mások érdekeinek figyelembe vételét ötvözi, ezáltal elősegíti az erőszakmentes kommunikációt, valamint hosszú távon a szociális hatékonyságot. Az asszertivitás tanulható, fejleszthető, s elsajátítása elősegíti és megkönnyíti a konfliktushelyzetek megoldását.

A legtöbb szerző kiemeli, hogy az asszertív személyiség önérvényesítő, ami úgy valósul meg, hogy olyan kommunikációt alkalmaz, amely határozott, egyértelműen kifejezi a szándékait, mégsem sért másokat. Az asszertivitás szimmetrikus kapcsolatokat hoz létre, fontos eleme az egyenlőség, a partnerek képesek saját érdekeik képviselésére és jogaik gyakorlására a másik személy tisztelete mellett. Az asszertív személy törekszik a személyiség hatékonyságának növelésére. Az ilyen személyiségek önértékelése pozitív, reális önismerettel, megfelelő önkontrollal rendelkeznek. PERCZEL és mtsa. (1994b:515) szerint (...) a személynek joga van a saját érzéseire, véleményére és ahhoz, hogy önmaga legyen, önmaga szándékai szerint cselekedjen és döntsön, valamint, hogy megvédje saját magát”.

BREDEMEIER (1994) és SILVA (1978) szerint „Az asszertivitás abban különbözik az agressziótól, hogy ez egy nem ellenséges, nem kényszerítő, intenzív és energikus viselkedési tendencia, ami az egyén céljainak elérésére irányul.”

ALBERTI ÉS EMMONS (1970 In: PERCZEL és mtsa. 1994a:591) definíciója szerint „az asszertivitás egyenlőséget idéz elő az emberi kapcsolatokban, képessé tesz minket arra, hogy legjobb érdekeink szerint cselekedjünk, kiálljunk saját érdekünkben anélkül, hogy túlzott szorongást éreznénk, becsületesen ki tudjuk fejezni érzéseinket és gyakoroljuk személyes jogainkat anélkül, hogy mások jogait kétségbe vonnánk.”.

HORVÁTH-SZABÓ és mtsa., (2001) szerint a magas szociometriai státuszú gyerekek általában asszertívak, a csoportokon belül vezető szerepet töltenek be, ez abból következhet, hogy szabálykövetők, határozottak és képesek irányt mutatni, határozott döntéseket hozni. Társaik ritkábban támadják és provokálják őket. Az alacsony szociometriai státuszú gyerekek közül az elutasított gyerekek agresszívek, ellenségesek, provokatívak, a figyelmen kívül hagyott gyerekek inkább passzívak, gátlásosak. Ezek a gyerekek azonban, ha új

csoportba kerülnek képesek asszertívvá válni, abban az esetben, ha az új csoport tagjai elfogadják őket.

A szociális képességek fejlődését befolyásolják a személyiség öröklött diszpozíciói, a szerzett személyiségjellemzők és a megélt szociális kapcsolatok minősége is. A szociális képességek strukturált, célzott gyakorlatokkal fejleszthetők, illetve a már meglévő képességek hatékonyabbá tehetők. Az asszertivitást fejlesztő lehetőség az asszertív vagyis szociális készségfejlesztő tréning, melynek célja a hatékony szociális viselkedés kialakítása utánzás, tanulás, gyakorlás útján (PERCZEL és mtsa., 1994a:588). „Maga az asszertív tréning a viselkedésterápia alapelveire épül, de kognitív terápiás elemeket is tartalmaz. Először Andrew Salter írta le a non-asszertív (általában gátlásosnak nevezett) személyiséget 1949-ben kiadott könyvében. Jellemzőként említett az alacsonyönbízalmat és kisebbségi érzést, a megnyilvánulástól való félelmet mások jelenlétében, az elvárásokhoz igazodó viselkedést, a saját képességek megítélésében való bizonytalanságot (SALTER, 1949 In: PERCZEL és mtsa., 1994a:589).”

PERCZEL és mtsa. (1994a) hiánypótló tanulmányában kitér arra, hogy az asszertív viselkedésnek milyen egybevetési lehetőségei vannak más pszichoterápiás megközelítésekkel. Megemlíti, hogy „a kompetens személy olyan jártasságokat alkalmaz, amelyek a helyzetnek számára pozitív kimeneteléhez vezetnek. Kialakulásában döntő szerepe van az önképnek, ami tartós és viszonylag szilárd kognitív struktúra, amely ama helyzetek absztrakcióján nyugszik, melyekben az egyén képet alkot önnön személyiségéről (WIECHARDT, 1977 In: PERCZEL és mtsa., 1994a:584).” Kimeli továbbá, hogy az aktuális önkép mellett kialakul a szociális visszajelzéseken és elvárásokon keresztül az ideális én és önértékelés. (...) Több tényező játszik szerepet az önkép kialakulásában: a kezdeti szomatoszenzoros élmények, a mozgásos tapasztalatok és a szociális feedback (MCCANDLESS 1976, SULLIVAN 1970 In: PERCZEL és mtsa., 1994a:585.).

Az asszertivitás sportra vonatkoztatott értelmezésének bemutatása Magyarországon NAGYKÁLDI nevéhez fűződik. A szerző az asszertivitást HUSMAN és SILVA (1984) nyomán az agresszió pozitív megnyilvánulási formájaként értelmezi, egyfajta személyiség jellemzőnek tartja, az agresszivitás pozitív alternatívájaként. NAGYKÁLDI (2002) szerint az asszertivitás aktív, kezdeményező és a győzelem érdekében támadó jellegű, határozott fellépést jelent. Mondhatjuk tehát, hogy ez olyan küzdőképesség, mellyel a versenyző saját akaratát, küzdőstílusát, ritmusát akarja „rákényszeríteni” ellenfelére. Tehát pozitív fellépési mód az ellenféllel szemben, ahol az ellenfél legyőzése, s nem az ellenfél megsemmisítése, egészségének károsítása a cél. A sportoló a küzdelem folyamán dominanciára törekszik,

melynek negatív útja az agresszió (például a szabályok tudatos megszegése által sérülés okozása révén) pozitív útja pedig az asszertív viselkedés. Éppen ezért helytelen bármilyen küzdősportot vagy akár sportjátékot agresszívnek nevezni, csupán támadó taktikája miatt. NAGYKÁLDI (1999) hivatkozik CAVANAUGH és SILVA (1980) kutatására, mely szerint az agresszió nem növeli a teljesítményt, mert erősen felemeli a sportoló arousal szintjét, ez pedig károsan befolyásolja a figyelmet. Így az agresszió a sportban nem kifizetődő, mert a teljesítmény romlásához vezet, ellenagresszióra ösztönöz és szociálisan is elfogadhatatlan (BOGNÁR és mtsai, 2005).

Az asszertivitás mérésére NAGYKÁLDI és munkatársai (1999) a Semmelweis Egyetem Testnevelés- és Sporttudományi Karának Küzdősport tanszékén kidolgozott asszertivitást mérő kérdőívet. A teljes kérdőívet nem publikálták, ezt a szerző bocsájtotta rendelkezésünkre. A teszt objektivitását, megbízhatóságát, validitását megfelelő eljárásokkal bizonyították. (NAGYKÁLDI és mtsai., 1999:285-288) Ezt a tesztet alkalmazzuk a disszertációban bemutatott budo harcművészekre vonatkozó vizsgálatában is.

NÉMETH és mtsai. (1999) az akcióhatékonyság kapcsolatát vizsgálták az asszertivitással és pszichés stabilitással küzdősportokban. Vizsgálatukban azt mutatták ki, hogy az akcióhatékonyság az önbizalommal és az asszertivitással pozitív, esetenként szignifikáns korrelációban van. MOCSAI és NAGYKÁLDI (1999) küzdősportolók és sportjátékosok asszertivitásának összehasonlító vizsgálata során azt találta, hogy az asszertivitási értékek vonatkozásában első helyen a judosok állnak, ezután következnek szinte azonos pontszámmal a férfibirkózók és vívók, majd a párbajtőröző nők és legvégül a kézilabdázók.

PINTÉRNÉ és NAGYKÁLDI (2008) az aikido személyiségvonásokra gyakorolt hatását kutatta kétéves követéses vizsgálattal heti legalább háromszor másfél órában aikidot űző 34 személy esetében. A kérdőíves vizsgálat során kimutatták, hogy az aikido kitartó gyakorlása szignifikánsan csökkenti a kognitív szorongást, növeli a fizikai önhatékonyságot, a sport önbizalom-vonás és önbizalom-állapot mutatókat.

NAGYKÁLDI (2002) megfogalmazta, hogy az asszertivitás a sportra vonatkoztatva az agresszió pozitív újaként tekinthető. A sportban, így a küzdősportokban is az asszertivitás fejlesztése a cél, nem pedig az agresszivitásé, amely az előbbieket figyelembe véve fontos fogalmi különbség. Jelenléte nélkül nem alakulhat ki dominancia, ami nélkül végül is nincs győzelem. Tulajdonképpen határozott küzdőképességet jelent, egyértelműen kizárja a szándékos egészségkárosításra való törekvést, az ellenfél tisztelete mellett a szabályok adta lehetőségek kihasználása mellett történő győzelemre való törekvés a célja. Az agresszió így a

budo sportágakkal, felfogásukkal és filozófiájukkal teljes mértékben összeegyeztethetetlen. A japán harcművészetek esetében a versenyszabályok is tiltják a másik testi épségének károsítását.

Vizsgálatok alapján kimutatható, hogy az asszertivitás független az agresszió irányába mutató személyiségvonásoktól, ezzel megerősíti azt, hogy az asszertivitás általában a sportolókat jellemző személyiségvonás (NAGYKÁLDI, 2002).

A küzdősportokban a dominancia, kompetencia és a hatékonyság döntő fontosságú az eredményesség szempontjából. A témához azonban csak a dominancia kérdésköre kapcsolódik szorosan, ezért ennek magyarázatára térünk ki.

„A dominancia az ember felülkerekedés iránti törekvése, amely testi vagy verbális úton jut kifejezésre és egyike a személyiség alapszerkezetéhez tartozó vonásnak.” (NAGYKÁLDI, 2002:62).

A dominanciának három rétegét különböztet meg a szerző, melyek a következők:

1. Az első rétege a túlélésért folytatott harchoz kapcsolódó védelmi mechanizmusokban mutatkozik meg. Ennek biológiai-etológiai háttere van, mely kapcsolódik a Darwini elmülethez, mely szerint a túlélésért folytatott harcban a domináns egyedek maradnak fenn. Ez az ősi védelmi mechanizmus olyan pszichológiai tulajdonságokat fejlesztett ki az emberben, melyeket az extrém sportok esetében is megfigyelhetünk, hiszen ezeknél cél a természeti akadályok legyőzése. A korábban említett Cannon-féle vészreakció is kapcsolódik ehhez az ősi réteghez, vészhelyzetekben a szervezet felkészül a menekülésre vagy a veszély elhárítására.
2. A második réteg a társas fejlődés során kialakuló embercsoporton belüli rivalizációhoz kötődik. A rivalizáció beépült a pszichikus tulajdonságok közé és fölérendelésben, hangsúlyos szerepvállalásban mutatkozik meg. A dominancia a személy önállóságát is jelzi, magas dominanciájú személyek az erős befolyással szemben ellenállást tanúsít. Ennek szempontjából különbséget mutattak ki a kutatók, a férfiak magasabb dominancia szinttel rendelkeznek a nőknél. CSÁNYI (2007) ehhez kapcsolódóan kiemeli, hogy a domináns viselkedés és a hormonális háttér kölcsönösen befolyásolják egymást, a tesztoszteron magas szintje növeli a dominanciára való készséget, a domináns pozíció elnyerése pedig növeli az előbb említett hormon szintjét. CSÁNYI megkülönbözteti a brutális dominancia és a szabálydominancia fogalmát. Az előbbi esetében a domináns fél érvényesíti akaratát, elveszi a táplálékot, alvóhelyet. Utóbbi esetében az ember szabályoknak engedelmesskedik, egy ún. elszemélytelenedett

dominanciának veti alá magát. Ez az ember tulajdonképpeni szabálykövető képességét jelenti.

3. A dominancia harmadik rétege a sporthoz kötődik. A sportban önmagunk felülmúlása, mások legyőzése szabályos keretek között szemtől szembeni helyzetben történik.

## **5. A küzdősportok, harcművészetek iskolában történő alkalmazási lehetőségei**

### **5.1. Az előzmények: Az iskolai küzdősport oktatás kezdetei Magyarországon**

Ahhoz, hogy a küzdősportok, harcművészetek iskolai létjogosultságát alátámasszuk és lehetőségeit is bemutassuk, mindenképpen fontos, hogy a kezdetekről is szót ejtsünk. Ezt annál is inkább fontosnak tartjuk, mert nem jelent meg még Magyarországon olyan publikáció, amely a témát bemutatná és Galla Ferenc munkásságát e tekintetben elismerné.

Az iskolai testnevelésen belüli küzdősport oktatás gyökerei Magyarországon az 1960-as évekig nyúlnak vissza. A magyar judo (cselgáncs) sport kiemelkedő alakjának, a Testnevelési Főiskola<sup>13</sup> egyetemi docensének, dr. Galla Ferencnek és áldozatos munkájának köszönhető, hogy a küzdősportok az 1998-as Nemzeti Alaptanterv óta az iskolai testnevelés részeként szerepelnek. Galla 1953-tól dolgozott a Testnevelési Főiskola Időszaki és Küzdősportok Tanszékén, ahol főként judot, birkózást és önvédelmet tanított. Cikkekben, interjúkban és cselgáncsot népszerűsítő riportokban már a 60-as évek elejétől felhívta a figyelmet az iskolai cselgáncsoktatás fontosságára.

A Magyar Rádióban több előadás keretében érvelt a cselgáncs sport értékei és az iskolai testnevelésben való alkalmazásának szükségessége mellett. Így 1954. június 9-én „Elkészülni, vigyázz, rajt...” című műsorban „Cselgáncsról fiataloknak”, 1954. december 14-én, valamint 1955. április 19-én „Hogyan lehet megtanulni cselgáncsozni?”, 1961. október 20-án pedig „A cselgáncs jelentősége az iskolában” címmel érvelt a judo iskolai testnevelésen belüli létjogosultsága mellett.

GALLA erről a következőképpen ír: „Az eddig leírtakkal kapcsolatban azt szerettem volna bizonyítani, hogy minden alkalmat megragadtam és a lehetőségeket, kapcsolatokat kihasználtam, hogy terjesszem a küzdősportokat, azon belül is az önvédelmet, a birkózást, de leginkább a cselgáncsot a fiatalok körében és a testnevelő tanárképzésben, edzőképzésben. Számos esetben tartottunk nem csak a fővárosban, de vidéken is bemutatókat sportpályákon és csarnokokban egyaránt nagy sikerrel.” (részlet GALLA leveléből, 2009)

Az első legjelentősebb esemény az 1985-ös évben történt, amikor is a Testnevelési Főiskola Időszaki és Küzdősportok Tanszéke, valamint a Neveléstudományi Tanszék a paksi Bezerédj István Általános Iskola megkeresésére elvállalta kísérleti jelleggel az I. és V. évfolyamon

---

<sup>13</sup> Ma Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar

(felmenő rendszerrel) a testnevelés tantárgy keretében kiegészítő tananyag óraszámában a cselgáncs oktatási anyag kidolgozását és szakmai felügyeletét, irányítását (dr. RÓKUSFALVY Pál levele dr. CSOMA Gyulának az Országos Pedagógiai Intézet igazgatójának 1985. április 30.).

A kiegészítő tantervi anyagot Galla dolgozta ki, az oktatást, pedig Vági Miklós judo szakedző, testnevelő tanár és Tuncsik József vállalta. A kísérleti program az 1985/86-os tanévben kezdődött széleskörű társadalmi összefogással. A kezdeményezést dr. Török László az iskola igazgatója, a teljes tantestület, a TF, az Országos Pedagógiai Intézet és a Tolna Megyei Pedagógiai Intézet is támogatta. (RÓKUSFALVY, 1988)

Az első osztályosoknak évi 27 órában, az ötödik osztályosoknak évi 32 órában határozták meg az oktatás óraszámát, végül csak az 5. évfolyamosoknál (36 fő) vezették be a cselgáncsot kiegészítő anyagként. Vági Miklós csak egy tanévet töltött az iskolában, a programban, így Keszthelyi László és Berecz Pál váltotta őt. A következő években a harmadik és negyedik osztályosoknál vezették be a kiegészítő judo oktatást. A felső tagozatba lépven azok a tanulók kerültek kiválasztásra a judos osztályba, akiket az edzők arra érdemesnek találtak és, akik addigi munkájuk, hozzáállásuk, tehetségük révén „kiérdemelték” ezt. A nyelvi tagozatosokat sem fosztották meg a judo gyakorlásának lehetőségétől. Ők a délutáni edzéseken, szakosztályi munkában judózhattak. Ötödik osztálytól mindennapossá vált a testnevelés és a judos osztályok irányítását Berecz Pál vette át. Továbbra is maradt a heti egy judo óra, de mivel a testnevelő, egyben judo edzői minősítéssel rendelkezett így meg tudta oldani azt, hogy a hét másik négy testnevelés órájába is „belecsempéssze”, azokat a sportág specifikus elemeket, amelyek kiváló alapot nyújtottak a továbbfejlődéshez.

A bevezető szakasz alsó évfolyamon az óraszámokat tekintve heti egy alkalom judo-testnevelés órából állt. Fő célja annak feltérképezése volt, hogy melyek azok a tanulók, akik jobban érdeklődnek a judo iránt és tehetségükkel is kitűnnek. Ezek a tanulók, természetesen a délutáni foglalkozásokon is részt vehettek. Ezzel a lehetőséggel Keszthelyi László elmondása szerint nagyon sokan éltek. Így két judo edző-testnevelő foglalkozott velük külön-külön két fiú és két lány csoportban. Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy akkoriban a gyermeklétszám lényegesen magasabb volt, mint napjainkban. A Bezerédj Iskola saját judo teremmel rendelkezett, de közvetlen szomszédságában létrehoztak még egy másik judo termet, amely a „Tanácsterem” elnevezést kapta, utalva a helyiség korábbi funkciójára. Ezzel megoldottá vált, hogy a nagyszámú judo iránt érdeklődő gyermeknek egy időpontban lehessen edzéseket tartani. Szinte minden délután két-két edzést tartottak az edzők 30 fő feletti létszámokkal. Ez azt jelentette, hogy 120 fő körüli volt azoknak a száma, akik az alsó

tagozatból judora jelentkeztek. A gyermekanyag csak a Bezerédj Iskolából érkezett. Ez akkoriban nem tűnt különleges dolognak, de manapság nehéz lenne egy oktatási intézményből egy sportágnak 100 fölötti bázist létrehozni. Természetesen nem szabad elfeledkezni az akkori sajátosságokról, ami a választható sportok alacsony számát és a már említett óriási gyermeklétszámot jelentette.

A program célja és „alapgondolata, hogy nemcsak testileg, de lelkileg és erkölcsileg is egészséges, az életben –családi életben, munkában és közéletben is –helytálló, a mai gazdasági, történelmi helyzetben a nemzet sorsát felelősséggel vállaló ifjúság nevelése” volt. (RÓKUSFALVY, 1988:4)

A kísérleti program során a cselgáncssal foglalkozó osztályokat és a kontroll (cselgáncsot nem tanuló) csoportot is folyamatosan vizsgálták. A pszichológiai vizsgálatban 7 módszert ötvöző 30 paraméterből álló teszttel mérték mindkét csoport tanulóit, a fizikai felmérések során speciálisan judora kidolgozott tesztek alkalmaztak a judosoknál (dobásgyorsaság, csípőgyorsaság, fordulásgyorsaság mérése), illetve mindkét csoportban mérték a kézi szorító erőt.

RÓKUSFALVY (1988) az első eredményekről számolt be. A kísérleti osztály tanulói kockázatvállalásban, empátiában egyértelműen felülmúlták a kontroll osztály tanulóit. A teljesítménymotiváltság, sikerorientáltság is erősebb, a kudarckerülő beállítottság, pedig gyengébb volt a kísérleti osztály tagjainál. A második év végén a cselgáncsozók szorongás szintje – főleg a fiúké - alacsonyabb volt, mint a kontrollcsoporté, ez különösen érdekes, hiszen az első év végén nem mutattak különbséget erre vonatkozóan a gyerekek. A paksi minta alapján több városban, így Debrecenben, Kaposváron és a fővárosban is megkezdődött a judo iskolai oktatása. 1990 után a győri Bercsényi Miklós Közlekedési Szakközépiskola és Gimnázium is bevezette a judo oktatását. Sajnos a program további eredményeiről nem születtek publikációk, mert a kutatást vezető Rókusfalvy professzor külföldre került vendégprofesszorként, s később hazatérése után már nem a TF tanáraként tevékenykedett.

RÓKUSFALVY felhívja a figyelmet arra, hogy a judo mozgásrendszere csak akkor hatékony, ha hiteles, hozzáértő pedagógus irányítása alatt sajátítják el. Éppen ezért fontos említést tenni arról, hogy a paksi kísérleti oktatással párhuzamosan egy másik fontos vonalon is, a testnevelő tanárképzésben is jelentős változások szükségességére hívta fel Galla a figyelmet.

A Testnevelési Főiskolán a küzdősportokat az 1925. évi intézményi alapítás óta oktatják. A tanszéket az 1949-50-es tanévben hívták életre Időszaki és Küzdősportok Tanszék néven. Az 1984-ben átszervezés nyomán alakult meg dr. Galla Ferenc és dr. Istvánfi Csaba közreműködésével a jelenlegi önálló Küzdősport tanszék, a vízisportok, sí és turisztika



kiválásával. Az első tanszékvezető a már említett dr. Galla Ferenc volt. A TF 1925-ös megalapítása óta a vívás és birkózás, később az ökölvívás, 1941-től judo, majd az önvédelem is szerepelt az oktatandó sportágak között. Ezt követően már a felvételi anyagába is bekerültek a küzdősportok. Sajnálatos módon a 90-es évek elejéig csak a TF-en szerepeltek a küzdősportok a testnevelő tanárképzésben, így az ország számos főiskoláján, illetve Pécsen, az egyetemen is sokáig úgy kerültek ki a testnevelők, hogy nem tanultak küzdősportokat. Pécsen az 1993/94-es tanévtől oktatnak küzdősportokat a testnevelő tanár szakos hallgatók számára.

Jelenleg a legmagasabb óraszámban a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karán (TF) szerepelnek a küzdősportok a testnevelő-edző (BSc), rekreációs szervezés-egészségfejlesztés (BSc), testnevelő tanár (MA), sportszervező (BSc) képzésekben.

## **5.2. A küzdősportok megjelenése a közoktatási tantervekben, bekerülésük a Nemzeti Alaptantervbe**

A paksi kísérleti program sikere, a judo, valamint az egyéb küzdősportok népszerűségének és a küzdősportágak testnevelő tanárképzésbeli súlyának növekedése jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a nyolcvanas évek közepétől lehetőségként merüljön fel a küzdősportok Nemzeti Alaptantervbe való kerülése. Ekkor kapott a Testnevelési Főiskola felkérést, hogy dolgozza ki a NAT-tal kapcsolatos elképzeléseit. Dr. Galla Ferenc a Küzdősport Tanszék vezetője elérkezettnek látta az időt, hogy az eddigi népszerűsítő munkáját megkoronázza a küzdősportok alaptantere történő bekerülésével. Az Országos Pedagógiai Intézet részéről dr. Burka Endre volt a koordinátor. Az elsődlegesen kidolgozott mozgásanyagot szűkíteni kellett, mert a dobások iskolai oktatásával kapcsolatosan aggodalmukat fogalmazták meg a készítők. Az egyeztetéseken részt vett dr. Schulek Ágoston a TF rektorhelyettese, illetve dr. Zsolnai József is, akinek az iskolájában már akkor judot és japán nyelvet oktattak. A tantervkészítők követve az európai mintákat felismerték, hogy érdektelenné vált a kizárólag torna – atlétika - labdajáték központú testnevelés, helyette változatosabb, érdekesebb a tanulók érdeklődését jobban felkeltő sportágakra van szükség.

A rendszerváltást követően kezdődött a tényleges alkotó munka, azóta a tantervi szabályozás gyökeres átalakítása folyamatosan nyomon követhető. Az 1998 óta megjelent alaptantervek (NAT 1998, 2003, 2007, 2012) - az európai mintákat követve- a nagyobb autonómia és az alkotó tervezés lehetőségét biztosítják a közoktatás számára. Megjelentek a köztes szabályozóként működő alaptantervre épülő kerettantervek, és a törvényben foglaltak szellemében korábban 3, jelenleg 5 évenként történik a Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálata. Az új tantervi szabályozás legnagyobb erénye az iskolák, illetve a pedagógusok autonómiájának növekedése. Ez az új szerepkövetelmény nagyobb felelősséget, folyamatos önképzést követel meg a pedagógusoktól.

Amennyiben az alaptantervet, illetve a kerettantervet összességében tekintjük, akkor a testnevelés és sport műveltségterület legörvendetesebb újdonságaként a tartalmi sokszínűséget emelhetjük ki. Ez a hazai szakemberek régóta szorgalmazott javaslatainak megvalósulását jelenti. A témakörök közé olyan sportágak és testgyakorlati ágak kerültek be, amelyek követik a kor elvárásait, és lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanítványokat minél több mozgásmintával ismertessük meg. Az újonnan bevezetett pszichomotoros tartalmak - "Küzdőfeladatok és játékok", az "Önvédelem, küzdősportok", a "Prevenció és relaxáció", a

“Ritmikus gimnasztika” valamint a “Természetben űzhető sportok” - kihívást jelentenek a gyakorló tanárok és a testnevelő tanárképzés számára egyaránt. A küzdősportok tantervbe kerülésének okaként NÉMETH (2000) az egyre növekvő népszerűségüket, az olimpiákon elért kiemelkedő magyar eredményeket, a keleti harcművész filmek elterjedését említi.

A küzdősportok iskolai agresszió kezelésében való alkalmazásának egyik legkézenfekvőbb lehetősége, hogy a tantervi előírásokat kihasználva a testnevelés órák keretén belül alkalmazzuk őket.

A 2012-es évet megelőző szabályozás szerint, egy tanévben 38 oktatási héttel számolva 76 testnevelés óra (heti 2) volt jellemző, így a küzdősportokra évi 7-8 óra juthatott abban az esetben, ha a testnevelő tanár az egyes témakörök, tartalmak között megközelítőleg arányosan osztotta el az óraszámokat és nem preferált egy-egy témakört, sportágat hangsúlyosabban. Ez azonban rendkívül kevés ahhoz, hogy mérhető, kézzel fogható fejlesztő hatást érvényesítsen. A 2012/2013. tanév némi bizakodásra adhat okot, hiszen bevezetésre került a nemzeti köznevelési törvény szerint a mindennapos testnevelés az iskolákban, felmenő rendszerben az 1.,5., és 9. évfolyamokon.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről szerint „az iskola (...) megszervezi a mindennapos testnevelést heti öt óra keretében” (MAGYAR KÖZLÖNY, 2011.162.). Mivel nagyobb órakeret áll rendelkezésre, ezért lehetőségként merülhet fel, hogy az eddig alacsonyabb óraszámokban tanított, mellőzött sportágak és testgyakorlati ágak, így a küzdősportok is - akár állandó jelleggel is - rendszeresen heti 1-2 órában szerepeljenek az iskolai testnevelés részeként, annál is inkább, hiszen a kerettantervek (2012) az ajánlott óraszám 90%-át fedik le, a fennmaradó 10% több lehetőséget felkínálva iskolai döntés alapján felhasználandó.

Lehetőségként merülhet fel, hogy küzdősportok heti rendszerességgel egy komplex, átfogó program részeként szerepeljenek agresszió-prevenációs és terápiás jelleggel szabadon választható tárgyként is.

Éppen a fent említett okok miatt elengedhetetlen, hogy a küzdősportokra vonatkozó közoktatási tantervi előírásokat, azok változásait bemutassuk és elemezzük.

### **5.3. A küzdősportok, önvédelem témakörrel kapcsolatos tantervi változások 1995-től napjainkig**

#### **5.3.1. A Nemzeti Alaptanterv 1998-as változata**

Az 1995-ban törvényerőre emelkedett, de 1998-ban bevezetett NAT témakörei között megjelentek a „Küzdőfeladatok és –játékok” és „Önvédelem, küzdősportok”. A témakörön belül a judo, az aikido, és a birkózás (grundbirkózás), sportági nevükön megnevezve, ezen kívül a küzdőjátékok és feladatok, valamint az önvédelmi fogások (önvédelem) kerülnek említésre.

A judo és aikido beemelése több szempontból is fontosnak tekinthető. E sportágak üzése során kiemelt lehetőség nyílik pozitív személyiségvonások kialakítására, mint például: az agresszió feletti kontroll, az önfegyelem gyakorlására, a konfliktuskezelés megtanulására. Az említett tulajdonságokkal összefüggésben a sportág oktatása komoly szerepet játszhat a diákok küzdősportokkal szemben kialakult téves nézeteinek, előítéleteinek eloszlatására. A sportágak technikai repertoárja önvédelmi formák megismerését is lehetővé teszi. Az 1995-ös NAT bevezetőjében megfogalmazott célok, és az általános fejlesztési követelményekben előírtak közül az alábbi néhány kiemelés érzékelteti a küzdősportok személyiségfejlesztő értékeit. „Olyan fiatalokká váljanak, akik (...) megbecsülik társaik teljesítményét; cselekvésbiztosak; mozgásuk koordinált, esztétikus és kulturált.(...) Sajátítsanak el viselkedési mintákat a fenyegetettség elkerülésére”. “Életkoruknak megfelelően fejlett izomzattal legyenek képesek uralni testtömegüket a legkülönbözőbb feladathelyzetekben” „Sajátítsanak el önvédelmi fogásokat”; „Fejlődjön izomérzékenységük, ritmus és reakcióképességük, térbeli tájékozódó képességük, labilis egyensúlyi helyzetben is növekvő biztonsággal uralják testhelyzetüket.” (NAT, 1995:249-250).

#### **5.3.2. A NAT 2003-as változata**

A NAT 2003, amely a NAT 1995 felülvizsgálatának eredménye, számos vonatkozásban szakított az addigi hagyományokkal. Nem tartalmaz tananyagot és követelményeket, hanem fejlesztési feladatok írják körül az elérendő képességeket, készségeket és kompetenciákat (NAHALKA, 2004). E tantervi változatban a küzdősportokat illetően visszalépés figyelhető meg. Egyrészt megjelenhet a nemek közötti nem kívánatos megkülönböztetés. Oka a fejlesztési feladatokban megfogalmazott elvárás, miszerint a tantervnek „tükrözniük kell a nemi különbségeket, a teljesítménybeli determináltságokat”.

Ennek szellemében a tanterv a küzdősportok alapjait „elsősorban” fiúknak ajánlja, a lányok részére pedig, az esztétikai sportokat (NAT, 2003). Másrészt csorbulhat az egységes szemlélet követelménye. A dokumentum nem említ konkrét sportágakat. Mivel a tanterv a fejlesztési feladatokon keresztül szabályoz, a helyi tantervekben különbözőképpen jelenhetnek meg a küzdősportok. Ez tartalmi szűkítést vonhat maga után és megnehezítheti az iskolák közötti átjárást.

### **5.3.3. A 2007-es NAT előírásai**

A 2007-es NAT „Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei” fejezetben kiemeli, hogy a NAT szellemiségét milyen törvények, emberi jogok és dekrétumok határozzák meg, ezek közül kiemelt a nemek közötti egyenlőség biztosítása. Mégis a 2003-as NAT-hoz hasonlóan a küzdősportoknál nemek közötti differenciálás figyelhető meg. Úgy véljük a judohoz kapcsolódó esés és gurulás technikák elsajátítása, de akár az önvédelmi feladatok és mini küzdelmek (játékok, grundbirkózás) is kulcsfontosságúak a lányok mozgás- és személyiségfejlődése szempontjából is. A lányoknak is szükségük van a konfliktuskezelés, határozott fellépés gyakorlására, a feszültségek, agresszív viselkedés levezetésének egyik lehetséges módjának, szabályozott keretek között történő gyakorlására. A legszembetűnőbb változás az előző tantervekhez képest, hogy 1-4. osztályig semmilyen küzdősportot, küzdőjátékot sem említ a tanterv. Egyedül a kúszások, gurulások köthetők jóindulattal a vizsgált témakörünkhöz. Az 5-6. évfolyamon küzdősportok alapjai, kisebb küzdő jellegű versengések jelennek meg a már említett nembeli különbségtétellel (csak fiúk). Itt már semmilyen formában sem jelölik meg az oktatható sportágakat, az önvédelem szó egyáltalán nem jelenik meg, s ezek megint csak tanácsalansághoz vezethetnek a testnevelők szempontjából az oktatandó anyagot illetően. (NAT, 2007)

### **5.3.4. A 2012-es NAT előírásai**

A Nemzeti alaptanterv szerint a fejlesztési területek – nevelési célok „a teljes iskolai nevelési-oktatási folyamat közös értékeit jelenítik meg (...)” (NAT, 2012:6). A meghatározott 12 fejlesztési terület közül az erkölcsi nevelés, önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a testi és lelki egészségre nevelés, a felelősségvállalás másokért, önkéntesség terület kiemelten fejleszthető a Testnevelés és sport műveltségterületen belül a küzdősportok, önvédelem témakör segítségével. A nemzeti köznevelési törvény bevezetése következtében a Testnevelés és sport műveltségterületre NAT által ajánlott százalékos arány megnövekedett,

így az 1-6. évfolyamig a rendelkezésre álló óraszám 20-25%-át, 7-10. évfolyamig 15-20%-át, 11-12. évfolyamon 15%-át ajánlja a tanterv. A műveltségterület hangsúlyosabb szerepeltetése, annak felismerését mutatja, hogy a műveltségterületnek meghatározó szerepe van az egészségtudatos életmód kialakításában, melynek megalapozása az intézményes nevelés keretein belül történhet meg a leghatékonyabban. A küzdősportok, önvédelem témakör kiemelten hozzájárul a műveltségterület alapelvei és céljai közül a következőkhöz: „Fejleszti a tanulók személyes készségeit, képességeit, így az önismeretet, önkontrollt, a szabálykövető magatartást, a küzdeni tudást, a sikerorientáltság mellett a stressz- és monotónia-tűrést. (...) fejleszti és gazdagítja a társas készségeket, az együttműködést, a közös célokért küzdést (...)” (NAT, 2012:209).

A kiemelt célok közül a következők fejlesztése oldható meg- többek között - hangsúlyosan a témakör által:

„Személyiségfejlesztés, szociális és emocionális képességek fejlesztése, erősítése (siker és kudarc, győzelem és vereség feldolgozása, szociális kapcsolatrendszer fejlesztése, alkalmazkodás, konfliktuskezelés (...), testtudat.” (NAT 2012:210)

A négy évfolyamonként meghatározott közműveltségi tartalmak esetében az „önvédelmi és küzdő-jellegű feladatok” elnevezést használja a tanterv.

#### **5.4. A 2001-es Kerettanterv**

A Kerettantervek 2001-es változata a NAT-ra épülve, mint köztes szabályozó jelent meg, s biztosítani hivatott a nevelés-oktatás egységét, mindenekelőtt az iskolák közötti átjárhatóságot. Céljuk, hogy a mindenkire kötelező ismeretelemek és követelmények megfelelően kerüljenek be a helyi tantervekbe, ugyanakkor az iskolák bizonyos fokú önállósága is megmaradjon.

A kerettanterv konkrét célkitűzései a küzdőjátékokra és küzdősportokra vonatkoztatva a következők: „(...) a diákok becsüljék meg társaik teljesítményét; (...) vállalják fel a sportszerű test-test elleni küzdelmet; (...) a siker és kudarc sportszerű elviselése a küzdőfeladatokban; (...) motorikus képességeiket fejlesszék, ez mutatkozzon meg a küzdősportbeli teljesítményeikben; (...) labilis egyensúlyi helyzetekben is biztonsággal uralják testüket” (Kerettantervek, 2001).

Az 1.-4. évfolyam „Küzdőfeladatok,- és játékok” témakör két fő cél elérését szolgálja: a tanulók motoros képességeinek fejlesztését, valamint a felsőbb évfolyamokon oktatásra kerülő küzdősportok pszicho-motoros előkészítést. Eszköztartalmak a következők: húzások-tolások, karemelés – leszorítások, kiemelések- mögékerülések, illetve a párokban történő

feladatmegoldások. A küzdősportok és küzdőfeladatok tanulása kapcsán a kisdíákok találkoznak a test-test elleni küzdelemmel, megtapasztalhatják saját erejüket, szembesülhetnek a társak teljesítményével és átélhetik a mozgásos játék és cselekvés örömét. A 4. évfolyamon a grundbirkózás és a „szabadulás csuklón fogásból” előírása már a konkrét sportágakhoz történő közeledést jelenti.

Az 5.-8. évfolyamon meghatározott értékes személyiségvonások, mint a félelem leküzdése, szabályok betartása, összpontosítás, nehézségek leküzdése, kudarcűrés, empátia stb. a küzdősportok segítségével kiemelten fejleszthetők. Az oktatás középpontjában konkrét önvédelmi technikák elsajátítása áll, a grundbirkózás, az aikido és a judo sportágakon keresztül. Súlypontos szerepet játszanak az oktatási folyamatban a konkrét sportági technikák, a tolasok- húzások, az esések - szabadulások, valamint a játékok.

A 7.-8. évfolyamon kifejezetten konkrét sportági technikák elsajátítására kerül sor. Így judóban az egyszerűbb dobások (csípődobás) és aikidóban, illetve az önvédelem témakörében a szabadulások lefogásokból és fojtásfogásból. Egy technikát illetően erősen vitatkozhatunk a kerettantervvel. A 8. évfolyamon ajánlott fejen átdobás oktatása szakmailag elfogadhatatlan, mert egyike a leginkább balesetveszélyes technikáknak. Nagy ívű dobásról lévén szó, a védőnek is igen felkészültnek kell lennie ahhoz, hogy jól essen belőle.

A 9.-12. évfolyamon a motoros képességek továbbfejlesztése, újabb technikai elemek elsajátítása, a küzdelem előkészítése, majd a 12. évfolyamon már a küzdelem végrehajtása áll a középpontban (Kerettantervek, 2001).

#### **5.4.1. A 2003-as Kerettantervek**

A 2003-as minisztériumi kerettantervek előírásai megegyeznek a 2001-es kerettantervek előírásaival (judo, grundbirkózás, aikido, küzdőfeladatok és játékok). Az általános iskolai tanterveknél 6-8. évfolyamig a judo, birkózás és játékok mellett az aikido szerepel. A középiskolai előírásoknál a 9-10. évfolyamon birkózás és küzdőjátékok, a 11. évfolyamon a judo esés- és gurulás technikái, valamint birkózás szerepel, a 12. évfolyamon szintén birkózás és a judo esetében pedig „újabb technikai elemek elsajátítása, illetve versenyszabályoknak megfelelő páros küzdelmek” szerepelnek. Az önvédelem témakör említés szintjén sem szerepel (Kerettantervek, 2003).

### 5.4.2. A 2008-as kerettantervek

A 2008-as minisztérium által kiadott kerettantervek- igazodva a NAT-hoz- csak az 5.-6. évfolyamtól tartalmaznak küzdősportokat. E két évfolyamon nagy hangsúllyal szerepelnek a küzdőjátékok, az említés szintjén a grundbirkózás és a judo, valamint újra megjelenik az önvédelem. A 7-8. évfolyamon a küzdőjátékok, grundbirkózás és önvédelmi technikák szerepelnek, nagyobb hangsúllyal a küzdelem során alkalmazható taktikai feladatokkal (cselezés, védekezés, támadás stb.). A judo kimarad az oktatási tartalmak közül. Említésre méltó, hogy míg a 2001-es kerettanterv konkrét dobástechnikákat, illetve birkózó technikákat említ, addig ebben a dokumentumban hasonló utalás nem található. A 9.-10 évfolyamra megfogalmazott ajánlások a judot, grundbirkózást és önvédelmet, illetve a küzdőjátékok különböző formáit tartalmazzák. A rendelkezésre álló időkeret 10%-ban határozza meg a témakör tárgyalását (7-8 óra / tanév). A 11-12. évfolyamon, az előző évfolyamokon megismert tartalmak ismétlődnek, véleményem szerint felületes megfogalmazásokban, mint pl.: „Az adott tananyag helyes technikai végrehajtását alkalmazzák imitált utcai harcban. Képesek legyenek váratlan helyzetben is alkalmazni egy-két fogást.” (Kerettantervek, 2008).

### 5.4.3. 2013-as Kerettantervek

A 2013-as kerettantervek a korábbi dokumentumokkal ellentétben a küzdősportok oktatását már az 1. évfolyamtól ajánlják egészen a 12. évfolyamig. Az ajánlott óraszámokat a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat: A 2013-as kerettantervek küzdősportok témakörre vonatkozó ajánlott óraszámai

Évfolyam	Óraszám	Évfolyamra bontva óraszám / tanév
1-2.	15	7/8
3-4.	14	7
5-6.	38	19
7-8.	46	23
9-10.	30	15
11-12.	20	10

A táblázatból kitűnik, hogy a témakör a korábbiaknál hangsúlyosabban szerepel a Testnevelés és sport műveltségterületen belül, így magasabb évi óraszám ajánlással jelenik meg. Ez elsősorban a műveltségterületre fordítható óraszám növekedésével magyarázható. A témakör elnevezése a kerettantervben nem egységes az első négy évfolyam esetében „Természetes



mozgásformák az önvédelmi és a küzdő jellegű feladatmegoldásokban”, az 5-6. évfolyamon „Önvédelmi és küzdőfeladatok”, a 7-8. évfolyamon „Önvédelmi és küzdő jellegű feladatok”, a 9-12. évfolyamon „Önvédelem és küzdősportok”. Feltételezésünk szerint a tantervkészítők hangsúlyozni szerették volna az általánostól a konkrét sportágakhoz történő közeledést, így a fokozatosság elvét már az elnevezésekben is. Ésszerűbb és logikusabb lett volna az 5-6. évfolyamon használt elnevezéseket fordítva használni, tehát az „Önvédelmi és küzdőjellegű feladatok” elnevezést az 5-6. évfolyamon, az ott használt elnevezést pedig a 7-8. évfolyamon használni.

Az 5-8. évfolyamra történő előírások alkotó tervezésében, kidolgozásában a disszerens is részt vett. A konkrét sportágak közül a korábbiakkal ellentétben már csak a grundbirkózás és a judo jelenik meg, az aikido ahogyan korábban is említettük nem került név szerint említésre. Az aikido elhagyása a tantervből azzal is indokolható, hogy az önvédelmi jellegű feladatok felölelik azokat az önvédelmi és szabadulás gyakorlatokat, amelyek korábban az aikido elnevezés alatt kerültek tárgyalásra. A tanterv a két sportág mellett a küzdőfeladatokat és játékokat, valamint az önvédelem, önvédelmi feladatok oktatását ajánlja. A birkózás szintén nem kerül név szerint említésre, helyette a grundbirkózás helye erősödött a dokumentumban. Ennek oka valószínűsíthetően az egyszerű szabályrendszere és a szőnyeg nélküli alkalmazás lehet. A 2013-as dokumentumok felismerték, hogy az intézmények jelentős hányadában nem áll rendelkezésre szőnyegfelület, így azokat a tartalmakat preferálták, melyek megoldhatók minimális tárgyi felszereltség mellett is. E mellett a dokumentum igazodik az érettségi követelményekhez is, hiszen ott is a küzdőjátékok, önvédelmi feladatok, grundbirkózás és a judo technikai elemeinek ismerete és bemutatása előírt. Újdonságként a „Természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben” tantervi egység 30 órát ajánl különböző alternatív környezetben. Itt a tanterv kiemeli, hogy a lehetőségek függvényében „ (...)a helyi sajátosságok figyelembe vételével (képesített szakember, felszereltség) a helyi tanterv alapján történik a választás” a felsorolt tartalmak közül, melynél két küzdősport a vívás és a karate is helyet kapott. (Kerettantervek, 2013).

## **5.5. A tantervi előírások rövid összefoglalása 2012-ig**

A tantervek a 2012-es Nemzeti Alaptantervig és a 2013-as Kerettantervekig számos kérdést hagytak nyitottan, bizonytalanságot keltve a testnevelőkben. Az egyik legfontosabb

tényező a tantervek által a küzdősport gyűjtőfogalom használata. Ha 1998-tól kezdve az alaptantervi és kerettantervi dokumentumokat megvizsgáljuk, akkor kiderül, hogy a témakör alatt név szerinti ajánlásban három sportág az aikido, dzsúdó és a birkózás, grundbirkózás, valamint két további tartalom a küzdőjátékok és feladatok (küzdőjellegű feladatok) és az önvédelem jelenik meg. A tanítható tartalmak, sportágak tanácstalanságot okozhatnak a testnevelő tanárok körében, az is problémaként jelentkezik, hogy a dokumentumok az aikido és önvédelem témaköröket később összemoszák. 2012-től már csak az önvédelem szerepel, az aikido kikerült az ajánlott sportágak köréből. A 2003-mas kerettantervnél a 6. 7. és 8. évfolyamon szerepel név szerint az aikido, de a konkrét feladatoknál már önvédelmi gyakorlatok elnevezés alatt szabadulások szerepelnek. Ugyan a 11. évfolyamon az általános bevezetésben megemlítik, hogy új sporttevékenységként fiúknak dzsúdó, lányoknak aikido, mint önvédelmi sportág ajánlott. A konkrét feladatoknál azonban nem kerül felsorolásra csak a birkózás és a dzsúdó. A 2008-as kerettantervek már nem is említik név szerint az aikidot, mint harcművészetet, inkább egyenlővé tették az önvédelem, önvédelmi fogások kifejezésekkel, tehát már nem jelenik meg név szerint. Meg kell jegyezni, hogy önvédelmi gyakorlatokkal minden egyes távol-keleti harcművészet rendelkezik, sőt léteznek olyan küzdősportágak, amelyek kizárólag páros önvédelmi jellegű feladatok gyakorlására helyezik a hangsúlyt. Ezek a módszerek (pl. Defendo, Jakab módszer stb.) is a tradicionális küzdősportok és harcművészetek technikai repertoárját ötvözik, de elsődleges szempontként az önvédelmet jelölik meg.

Érdeemes megjegyezni, hogy ha az európai tantervek Testnevelés és sport műveltségterületét megvizsgáljuk, akkor érezhető a tendencia, hogy elsősorban a judo, birkózás, valamint a küzdőjátékok szerepelnek. Az ütéseket, rúgásokat tartalmazó küzdősportágak (pl. karate, taekwondo, kick boks, thai boks, kung fu) nem –vagy csak kevés kivétellel - jelennek meg ajánlásként. Ennek oka valószínűleg az, hogy az ütések és rúgások kontakt és sérülés nélküli alkalmazása hosszadalmas folyamatot követel meg, ahol a gyakorlónak meg kell tanulnia az ütést a cél előtt pár centivel megállítani, lefékezni, tehát a mozgásátállítódás magas fokával kell rendelkezni. Németországban a DKV (Deutsches Karate Verband, jelentése Német Karate Szövetség) hosszas egyeztető folyamatokon keresztül elérte, hogy a karate 2012-től oktatható a közoktatási intézményekben kötelező testnevelés óra keretében, abban az esetben, ha az iskola helyi tantervében szerepelteti, s megteremti a feltételeket hozzá. Korábban ennek lehetőségét minisztériumi szinten elutasították.

A magyarországi 2013-as kerettantervek „Természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben” 30 órát ajánl különböző alternatív környezetben üzhető mozgásformák oktatására, melynek célja a tanterv megfogalmazása szerint: „Az igény felkeltése a megismert mozgásos tevékenységek szabadidős tevékenységként való végzése iránt. Örömteli, közösségben történő gyakorlásuk révén a tantárgyhoz fűződő kedvező attitűdök, érzelmi és szociális területek erősítése, fejlesztése.”. Itt a tanterv kiemeli, hogy a lehetőségek függvényében „(...) a helyi sajátosságok figyelembe vételével (képesített szakember, felszereltség) a helyi tanterv alapján történik a választás” (Kerettantervek, 2013). Ennek függvényében a következőket ajánlja oktatási tartalomként: „szabad, aktív játéktevékenység; szabad mozgás a természetben változatos időjárási körülmények közepette; feladatok és játékok havon és jégen siklások; gördülések, gurulások, gurítások különféle eszközökkel; hálót igénylő és háló nélküli labdás sportok, játékok; labdás játékok különféle labdákkal, falmászás; íjászat, lovaglás, karate, nordic-walking, vívás. Egyéb szabadidős mozgásos tevékenységek”. Így tehát a küzdősportok közül kettő, a karate és a vívás is alternatívaként jelenik meg a közoktatásban, mely örvendetes újdonságként, a tartalmi sokszínűség biztosításaként értékelhető.

A korábbi tantervek másik vitát kiváltó előírása, hogy a 2003-as NAT a küzdősportokat elsősorban fiúknak ajánlja, a lányok részére, pedig esztétikai jellegű feladatokat, sportágakat, így például ritmikus gimnasztikát kínál. A nembeli különbségtétellel a lányokat kirekesztették annak lehetőségéből, hogy a küzdősportok alapjaival megismerkedhessenek, így megtanulják az eséseket, melyek preventív jellegük miatt mindennapi hasznosságuk miatt sem elhanyagolhatók. Emellett igen fontos, hogy a lányok is hasznos ismereteket kapjanak az önvédelemmel kapcsolatosan, hiszen ismerniük kell a veszélyforrásokat, a fenyegetettség módjait, a konfliktuskezelés és menekülés módjait és lehetőségeit.

Ennek feloldása azonban a 2013-mas kerettantervekkel megtörtént, hiszen nem szerepel nembeli különbségtétel.

Az egyes tantárgyi kerettantervek (2013) a tantárgy rendelkezésére álló órakeret 90 %-át fedik le, így a kötelező tantárgyak és óraszámok átvétele mellett a nevelőtestületeknek dönteni kell az évfolyamonkénti órakeret 10%-ának (szabad órakeret) felhasználási módjáról. Az órakeret felhasználása kötelező, azonban több lehetőség közül választhatnak az iskolák, így dönthetnek például:

- a minimális órászámmal közölt tantárgyak időtartamának megemlése mellett,
- vagy bevezethetnek szabadon választható tantárgyat.

Választhatnak a kerettantervekben szereplő emelt óraszámú tantárgyi kerettantervet, illetve alkalmazhatnak az iskola gyakorlatában korábban kidolgozott és/vagy használt tantárgyi tantervet, továbbá az iskolák saját tantárgyat/tantárgyakat is alkothatnak. Az iskola úgy is határozhat, hogy a helyi tantervben nem ír elő további tananyagot, helyi jelentőségű tartalmakat; nem választ a választható tantárgyakból, hanem az egyes tematikai egységek között osztja el a rendelkezésre álló időkeretet. Akár a heti 5 órás, akár a 3+2 órás testnevelés és sport tantervet választja, választhat az OFI által már akkreditált kerettantervek közül, mint például képességfejlesztő sakk, sakklogika, íjászat, kajak-kenu, vitorlázás, bringaakadémia vagy lovaskultúra.

Emellett lehetőségként kínálkozik saját tantárgy alkotása is, így akár komplex programként a konfliktuskezelés, agressziókezelés részeként akár a küzdősportok, harcművészetek hangsúlyos szerepeltetése, illetve a paksi példa alapján a judo heti rendszerességgel, órarendi testnevelésbe történő beépítése.

## **6. A tantervi előírások gyakorlati megvalósulásának kérdései**

### **6.1. A küzdősportok oktatásának gyakorlati megvalósulása egy pécsi vizsgálat tükrében (Morvay-Sey, 2010)**

A tantervi előírások sok esetben nem vagy csak részben valósulnak meg az iskolai gyakorlat során. Annak vizsgálatára, valójában milyen minőségben jelennek meg a küzdősportok az iskolai testnevelés során két felmérést is végeztünk, melyek arra kívántak rámutatni, hogy számos esetben segítségre szorulnak a testnevelők a gyakorlati tevékenységük, a mindennapi oktató-nevelő munka tartalmi feladatainak megvalósításakor.

A 2002/2003-as és 2008/2009-es tanévben felmérést végeztünk Pécs közoktatási intézményeinek bevonásával a küzdősportok oktatására vonatkozóan. A kutatás célja az volt, hogy a küzdősportok, küzdőjátékok – és -feladatok, valamint az önvédelem iskolai testnevelésen belüli oktatásának pécsi helyzetéről átfogó képet adjunk.

Az adatgyűjtés során az ankét módszert alkalmaztuk. A kérdőívek 14 (2002), illetve 18 (2008) kérdést tartalmaztak, melyek a küzdősportok, az önvédelem valamint a küzdőfeladatok és -játékok testnevelés órán belüli oktatását vizsgálják a következő kérdéskörökkel:

- 1, A küzdősportok, az önvédelmi fogások valamint a küzdőfeladatok és -játékok iskolai testnevelés órán történő alkalmazására, oktatására vonatkozó kérdéscsoport
- 2, A testnevelő tanárok e tartalmakra vonatkozó felkészültségének vizsgálata, egyetemi / főiskolai képzésükre vonatkozó kérdések
- 3, Az oktatás tárgyi feltételeire vonatkozó kérdések
- 4, Személyes tapasztalatokra, testnevelők hozzáállására vonatkozó kérdések (diákok igénylik-e a küzdősportokat, testnevelő hajlandó lenne-e továbbképzésen részt venni)

A vizsgálatban Pécs általános - és középiskoláinak testnevelői anonim módon, önkéntesen vettek részt. Az adatok felvételére a 2002/2003. tanév és a 2008/2009. tanév I. félévében került sor. Az első vizsgálatban 31 iskolából, 83 kérdőívet, a másodikban 22 iskolából 65 kérdőívet kaptam vissza. A két időpont között számos iskolát szüntettek meg és voltak össze, ezért eltérő a minta elemszáma.

A kutatás során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tantervek adta lehetőségekkel élnek-e kollégák, illetve milyen okokra hivatkozva éreznek bizonytalanságot a küzdősportok oktatásával kapcsolatban.

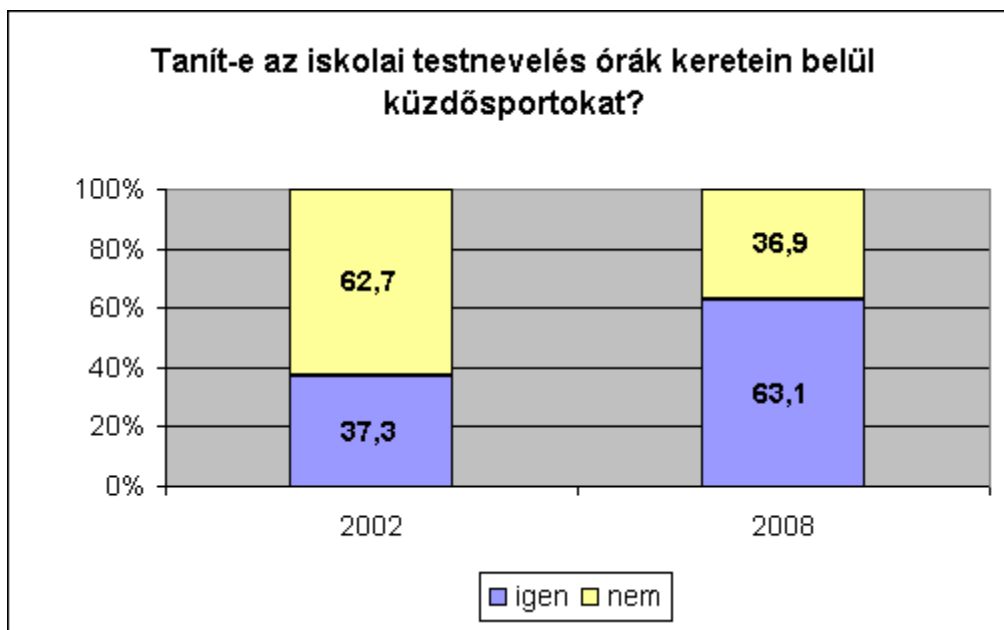
Két hipotézist fogalmaztunk meg:

Feltételeztük, hogy röviddel a témakör tantervi megjelenését követően (négy illetve tíz évvel) a küzdősportok és önvédelem témakör oktatásához a tárgyi és a személyi feltételek sem állnak rendelkezésre az iskolákban.

Feltételeztük továbbá, hogy ezek a tartalmak - kevés kivétellel - nem képezik a testnevelés órák anyagát.

Feltételezéseinket, miszerint csak kevés testnevelő emeli a testnevelés órák tartalmi közé a küzdősportokat a 2002-es kutatás alátámasztotta. 2008-ban csak a tárgyi feltételek hiányára vonatkozó hipotézisem igazolódott be.

Arra a kérdésre, hogy tanít-e az iskolai testnevelés órák keretein belül küzdősportokat, küzdőfeladatokat és- játékokat, valamint önvédelmet, a megkérdezettek 37,3%-a „igen”, míg 62,7%-a „nem” választ adott. Ugyanerre a kérdésre a 2008-as felmérés során szinte azonos arányban, de pont az ellenkezőjéről nyilatkoztak a testnevelők. A testnevelők 63,1%-a felvállalta e témakör oktatását, s csak 36,9%-a nem élt a lehetőséggel. (1. ábra) Az említett adatok örvendetesek, hiszen azt mutatják, hogy hat év alatt jelentős szemléletváltás következett be a testnevelők körében a témakör oktatására vonatkozóan.

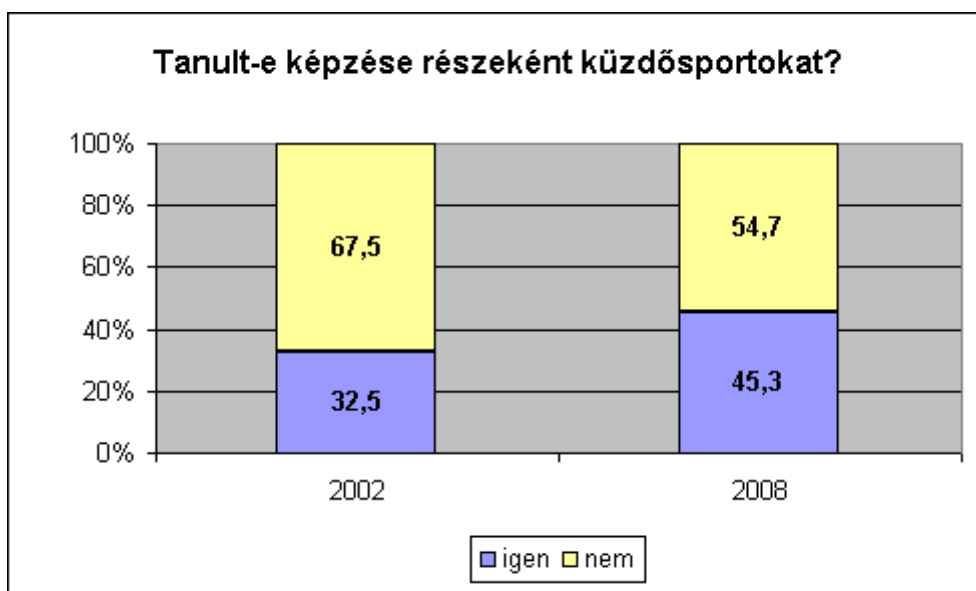


1. ábra: Küzdősportok testnevelés órákon történő oktatásának megoszlása 2002-ben és 2008-ban (saját szerkesztés).

A testnevelés órán tanított tartalmakra vonatkozóan elmondható, hogy 2002-ben a testnevelők 41,2%-a csak küzdőjátékokat, 22,6%-a csak grundbirkózást, 9,7%-a csak önvédelmi fogásokat oktatott. 2008-ban történt vizsgálat során a megkérdezettek több választ

is megadhattak a tanított tartalmakra vonatkozóan. Ebből ugyancsak kitűnik, hogy a testnevelők 52%-a a küzdőjátékokat és feladatokat, valamint 41%-a a grundbirkózást preferálja. Ennek okát abban látom, hogy a grundbirkózás szabályai nagyon egyszerűek és csakúgy, mint a küzdőjátékoknak nincs nagy eszköz és szer igénye, illetve az érettségi követelményekben is hangsúlyosan szerepel a két tartalom.

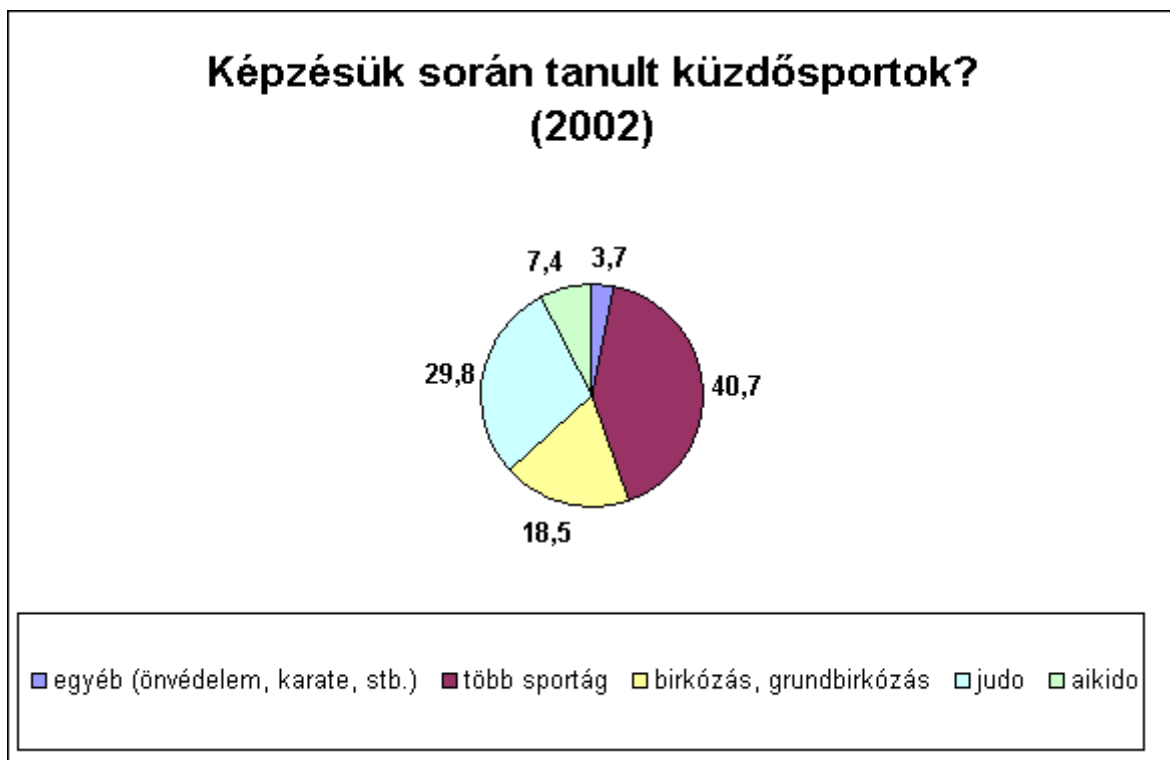
Minden tananyag, így a küzdősportok oktatásában is meghatározó, hogy a testnevelőnek milyen képzésben volt része, milyen minőségben tanulta a küzdősportokat. 2002-ben a megkérdezett testnevelők 32,5%-a azt nyilatkozta, hogy tanult a képzés részeként küzdősportokat, 67,5% azonban nem kapott ilyen irányú képzést. A 2008-ban megkérdezett testnevelők 44,6%-a tanulta, míg 53,8%-a nem tanulta a küzdősportokat a képzés során. Az eredményeket a 2. ábra tartalmazza.



2. ábra: Küzdősportok elsajátítása a főiskolai / egyetemi testnevelő tanárképzés során (saját szerkesztés).

2008-ban a főiskolát végzettek mindössze 15,2 %-a, az egyetemet végzettek 89,5 %-a, az egyetemi kiegészítő szakot végzettek 58,3%-a tanulta képzése során e tartalmakat. Látható, hogy magas a főiskolai oklevéllel rendelkező testnevelők száma, akik nem kaptak e témakörök oktatásához szükséges képzést. Ez magyarázattal szolgálhat a küzdősportok oktatásával kapcsolatos bátortalanságukra. A küzdősportok testnevelő tanári képzés során történő elsajátítása, és testnevelés órán való alkalmazása között ( $p < 0,05$ ) szignifikáns összefüggés mutatható ki a 2008-as mintában. E tekintetben tehát döntő, hogy a képzés során szerepelt-e, illetve milyen minőségben és mennyiségben e témakör.

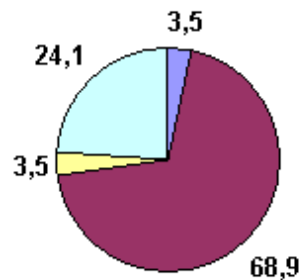
A 2002-es mintában a megkérdezett testnevelők, 40,7% több küzdősportággal (judo, aikido, birkózás) is megismerkedett tanulmányai során, 29,8% csak judot, 18,5% csak birkózást, 7,4% csak aikidot és 3,7% csak karatét tanult. (3. ábra). 2008-ban a testnevelők 68,9%-a tanult több sportágot, 24,1% csak judot, 3,5-3,5%-a pedig csak grundbirkózást illetve önvédelmet. (4. ábra)



3. ábra: Testnevelő tanárképzés során tanult küzdősportágak megoszlása (2002) (saját szerkesztés).



### Képzésük során tanult küzdősportok? (2008)



■ egyéb (önvédelem, karate, stb.) ■ több sportág ■ birkózás, grundbirkózás □ judo

4. ábra: Testnevelő tanárképzés során tanult küzdősportágak megoszlása (2008) (saját szerkesztés).

2002-ben a megkérdezettek 51,8%-a két félévig, 26%- egy félévig, 11,1%-a négy félévig, 3,7%-a három félévig hallgatott kötelező órák keretein belül küzdősportokat tanulmányai során. 7% ugyan részt vett ilyen kurzuson, de arra nem adott választ, hogy hány féléves volt az. A testnevelők 66,6%-a egyaránt részt vett elméleti és gyakorlati képzésben, 33,3%-a pedig csak gyakorlati képzést kapott. A küzdősportok oktatásához alapvető feltétel az elméleti képzés, hiszen szabályaik, történetük és filozófiai hátterük ismerete elengedhetetlen. Különösen fontos a balesetvédelem, a módszertan, az elsősegélynyújtás alapjainak ismerete, amelyeket az elméleti órák anyagaként kell elsajátítani a leendő testnevelőknek. Ahhoz, hogy biztos szakmai alapokat kapjanak a testnevelők, véleményem szerint nagy hangsúllyal kell szerepelnie a küzdősportok oktatásának a képzésben. Leginkább azért, mert e gyűjtőfogalom alá tartozó sportágakkal sokszor életükben először a képzés során találkoznak a hallgatók. A 2002-ben felmért csoport 86,7%-a a Pécsi Tudományegyetemen, 26%-a a Semmelweis Egyetemen (TF), 11,1%-a a Szegedi Tudományegyetemen és 3,7%-a a Szombathelyi Főiskolán szerezte diplomáját. A 2008-as mintában a testnevelők 86%-a a Pécsi Tudományegyetemen, 8%-a a Semmelweis Egyetemen (TF), 6%-a pedig egyéb felsőoktatási intézményben (Szeged, Szombathely, Eger) szerezte diplomáját, ami nem meglepő, hiszen Pécs iskoláit mértük fel.

A 2002-ben a felmért csoport a küzdősportokkal kapcsolatos képzési időre vonatkozóan a következő megoszlást mutatja: két félévig 51,8%, egy félévig 26%, három félévig 3,7%, négy félévig 11,1%-a tanulta az említett tartalmakat.

2008-ban a testnevelők közül 44,8%-a két félévig, 48,3%- egy félévig, 3,4%-a három félévig, 3,4%-a pedig általános sportágismeret részeként néhány órát hallgatott kötelezően küzdősportokat, illetve a megkérdezettek 12,5%-a választható óra (fakultáció) keretein belül is tanulta ezen ismereteket. A 2002-ben megkérdezettek 33,3%-a kizárólag csak gyakorlati, 66,6% azonban elméleti és gyakorlati képzést is kapott küzdősportokból. A 2008-as ennek az arálynak kismértékű javulását mutatja: 24%-a csak gyakorlati, 76%-a pedig elméleti és gyakorlati képzésben is részesült.

A 2008-as mintában 5,2 %-on szignifikáns összefüggést találtunk az oktatási hajlandóság és a diplomaszerezés ideje között a felmért csoportban. Itt fontos megemlíteni a már sokat említett tény, hogy míg a Testnevelési Főiskolán (TF) (ma Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar) 1925 óta folyik küzdősport oktatás, addig a többi sportszakember képző intézményben csak jóval később vezettek be ilyen tárgyakat.

Fontosnak tartottam megkérdezni a testnevelőket, hogy az említett oktatási tartalom tekintetében milyenek érzik felkészültségüket, mennyire bíznak a saját tudásukban.

2002-ben a testnevelők 13,2%-a érezte magát felkészültnek a küzdősportok oktatására, míg 86,8%-a nem. Véleményem szerint az e témakörökhöz való negatív hozzáállást sejteti, hogy az előbb említett kérdésre nemmel válaszolóknak 62,5% annak ellenére nem kér külső segítséget (edzőktől, szakosztályoktól), hogy önmaga nem tudja megoldani a feladatot. Azok közül, akik külső segítség bevonásával oktatják ezeket a tartalmakat 48,1% kollégától, illetve edzőktől kér segítséget, 14,8% csak küzdősport bemutatók biztosításával járul hozzá e sportágak „népszerűsítéséhez”.

2008-ban megközelítően hasonló aránnyal találkozunk. A testnevelők 17,2%-a érzi magát felkészültnek a küzdősportok oktatására, míg 82,8%-a nem, 1,6% nem adott választ. Azok közül, akik nem érzik magukat elég felkészültnek csupán csak a fele (50,9%) nyilatkozott arról, hogy külső segítséget kér edzőktől, kollégáktól, esetleg tanítási gyakorlaton lévő hallgatótól.

A továbbképzési hajlandóságra csak a 2008-ban végzett felmérés során kérdeztünk rá. Pozitívan értékeltük azt, hogy a testnevelők 62,5% szívesen venne részt ilyen irányú továbbképzésen, s csak 37,5% zárkózott el ettől (1,5 % nem tudja). Azok esetében, akik oktatják a küzdősportokat testnevelés órán, a továbbképzési hajlandóság és a már említett tartalom oktatása között ( $p < 0,05$ ) szignifikáns összefüggés mutatható ki. Tehát az ő esetükben nagyobb a részvételi hajlandóság továbbképzéseken, mely azzal magyarázható, hogy a tanított tartalom esetében még több hasznos és új ismeretre szeretnének szert tenni.

Arra a kérdésre, hogy hány órát fordítanak a testnevelők az egyes évfolyamokon e témakör oktatására, a következő kép alakult ki:

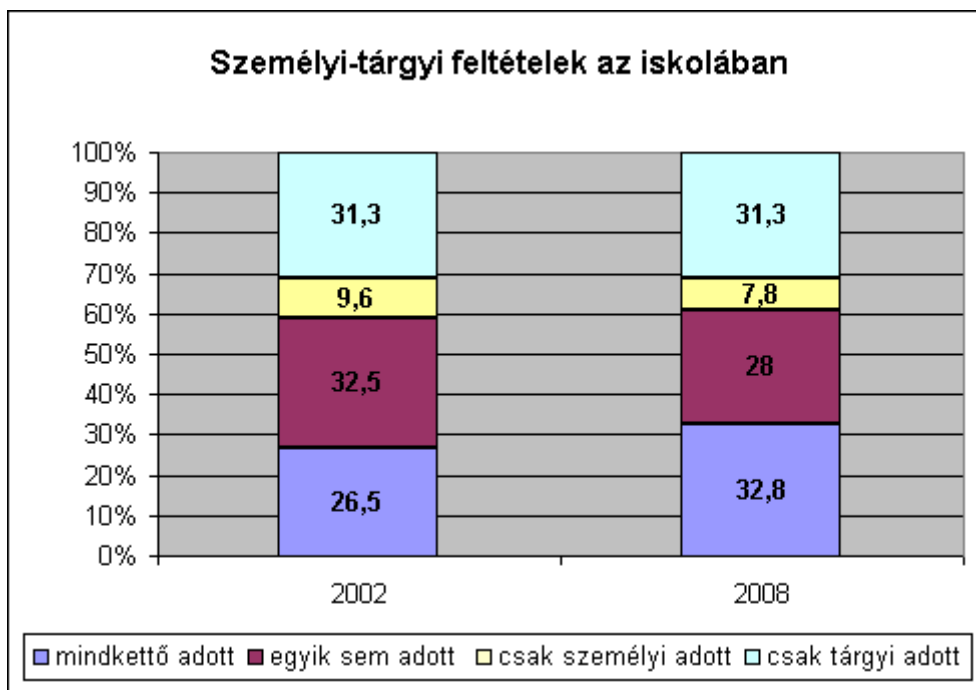
2002-ben a válaszadók 20,8%-a évi kb. 10 órát szán a tantervek által előírt évfolyamokon e témakör oktatására. 50% évi kb. 4-6 órát, 16,6% kb.7-10 órát és 4-4-4% tart évi 1-3, illetve évi 20 órát. A fenti adatok tükrében átlagosan a testnevelők közel 7 órát fordítottak küzdősport oktatásra.

2008-ban 41,5% évi 2-3 órát, 31,7% évi 4-5 órát, 22 % évi 6-8 órát 4,9% pedig 15-20 órát fordít feltételektől és évfolyamtól függően erre. A fenti adatok tükrében a testnevelők átlagosan már csak kevesebb, mint 5 órát fordítottak küzdősport oktatásra, tehát a témakörre fordított órák száma csökkenő tendenciát mutat.

A küzdősportok oktatásának nehézségeit a már fent említett személyi tényezők mellett a tárgyi feltételek hiányában látjuk. Ennek vizsgálatára mindkét kérdőívben két kérdés szerepelt.

2002-ben arra a kérdésre, hogy rendelkezésre állnak-e az iskolában a küzdősportok oktatásához szükséges személyi és tárgyi feltételek a megkérdezettek 32,5% válaszolta azt, hogy sem a tárgyi, sem a személyi feltételek nem adóttak az iskolában. 26,5% úgy nyilatkozott, hogy mindkét feltétel adott. Azokat figyelembe véve, akik szerint valamelyik feltétel az oktatáshoz hiányzik, 9,6% említette, hogy csak a személyi ugyanakkor 31,3% szerint csak a tárgyi eszközök adóttak. Ha a kérdésre adott válaszokat összesítve vizsgáljuk, elmondható, hogy 57,8% szerint adóttak a tárgyi feltételek, azonban 63,9% szerint hiányoznak a személyi feltételek.

2008-ban a testnevelők 32,8% úgy nyilatkozott, hogy mind a tárgyi, mind a személyi feltétel adott az iskolájában, 28% pedig úgy, hogy egyik feltétel sem adott. Ha a feltételekre feltett kérdésre adott válaszokat összesítve vizsgáljuk, elmondható, hogy 64,1% szerint adóttak a tárgyi feltételek, azonban 59,4% szerint hiányoznak a személyi feltételek. (5. ábra) Gyakorlatilag minimális, jelentéktelen változás figyelhető meg 6 év távlatában, mely magyarázható a tárgyi fejlesztések, eszközbeszerzések hiányával, a testnevelő tanárok minimális fluktuációjával és a témakörre vonatkozó továbbképzések, szakkönyvek hiányával.



5. ábra: A küzdősportok oktatásához szükséges személyi és tárgyi feltételek megítélése 2002-ben és 2008-ban (saját szerkesztés).

A tárgyi feltételekre feltett kérdés tekintetében 2002-ben a legtöbb iskola rendelkezett megfelelő számú tornaszőnyeggel, illetve alkalmanként lerakható nagy szőnyegfelülettel. Állandóan rögzített szőnyegfelület meglétéről 12-en adtak pozitív választ. 14-en válaszolták azt, hogy semmilyen a kérdőívben felsorolt feltétellel sem rendelkeznek (szőnyegek, tatamik, egyéb szerek).

2008-ban a válaszokból kiderül, hogy a legtöbb iskola rendelkezik megfelelő számú tornaszőnyeggel, illetve alkalmanként lerakható nagy szőnyegfelülettel. Állandóan rögzített szőnyegfelület meglétéről 11-en adtak pozitív választ. 76,9% arról számolt be, hogy a szerrel, eszközzel játszható küzdőjátékok oktatásához szükséges eszközökkel rendelkeznek.

2008-ban kíváncsiak voltunk a testnevelők véleményére azzal kapcsolatban is, hogy a diákok érdeklődését hogyan ítélik meg a küzdősportokra vonatkozóan. A testnevelők 61,5%-a szerint a diákok, szívesen, 36,9%-a szerint nem szívesen tanulja (illetve tanulná) a küzdősportok alapjait testnevelés órán. Ha ugyanezt a kérdést csak azokra vetítjük le, akik valóban tanítják is a küzdősportokat, akkor ez a csoport 92,5%-a számolt be a diákok pozitív hozzáállásáról.

Az összehasonlító vizsgálatból láthatóvá válik, hogy 6 év elteltével a „küzdősportok és önvédelem” témakör oktatásával kapcsolatosan az adatok tükrében szemléletváltás történt Pécsen. Míg korábban a gyakorló testnevelők nem vállalták fel a témakör oktatását, addig a

2008-as felmérésből már egyértelműen kiderül, hogy a testnevelők nagy többsége e tekintetben ma már eleget tesz a tantervi előírásoknak, s vállalja egy – viszonylag - új tartalom oktatását. Mindkét vizsgálat egyértelműen jelzi, hogy a legnagyobb problémát – Pécs tekintetében - a küzdősportok oktatásánál a személyi feltételek hiánya okozza, éppen ezért szükségesnek tartjuk a következő ajánlások megfogalmazását. Ahhoz, hogy a testnevelők megfelelő szakmai háttérrel rendelkezzenek, a testnevelő tanárképzésben hangsúlyosan kell szerepelnie a küzdősportok oktatásának. Sajnos azonban a 2013-ban kidolgozott testnevelő tanárképzési mintatervekben is inkább csökkent a témakör oktatására fordítható óraszama a Pécsi Tudományegyetemen.

A képzésben azokra a küzdősportokra kell fektetni a hangsúlyt, amelyeket az érvényben lévő közoktatási tantervek is név szerint ajánlanak, így a judo, a grundbirkózás, az önvédelmi technikák és a küzdőfeladatok - játékok. Ehhez kapcsolódóan alapvető elvárás, hogy a tantervek egyértelműen foglaljanak állást a tanítható küzdősportokat illetően, konkrétan meg kell nevezni az ajánlott küzdősportokat, hogy elkerülhető legyen a küzdősportok gyűjtőfogalom használatából adódó tanácstalanság, bizonytalanság, ezáltal biztosíthatóvá válik a mindenki számára egységes alpműveltség közvetítése, az átjárhatóság az iskolák között, valamint az esélyegyenlőség megvalósítása e területen belül. Mindenképpen fel kell oldani a nemek közötti különbségtételt, miszerint elsősorban fiúknak ajánlotta a tanterv e témakört (NAT 2003 / 2008), ez a 2012-es tantervek óta megtörtént. Ez hozzájárul az esélyegyenlőség és az érettségi követelményeknek megfelelő felkészítés biztosításához. Mind a tanárképzésben, mind az iskolai testnevelés vonatkozásában a gyakorlati képzés mellett mindenképpen biztosítani kell a párhuzamos elméleti oktatást. A gyakorlati óraszámok növelésével párhuzamosan igényesebb követelményrendszert lehet kidolgozni. Segítheti a küzdősportok elsajátítását és a pozitív hozzáállás kialakulását az egyesületi és szakosztályi edzslátogatások bevezetése, esetlegesen edzők, szakedzők segítségének kérése. Azok számára, akik nem tanultak küzdősportokat a tanárképzésben, illetve ha igénylik, továbbképzéseket és tanfolyamokat kell szervezni a felsőoktatási intézmények szakembereinek bevonásával. Erre egyre nagyobb igény mutatkozik, a disszerens is részt vesz a közeljövőben hasonló továbbképzések gyakorlati megvalósításában és akkreditált továbbképzések kidolgozásában is. A probléma átmeneti megoldását jelentheti, hogy az önkormányzat által alkalmazott szakemberek (szakedzők, edzők) oktatnak küzdősportokat az iskolákban, illetve élnek a délutáni iskolai sportkörökön (ISK) és diáksportkörökön (DSK) belül a szakember bevonásával. Fontos szempont a tárgyi feltételek

fejlesztése is az iskolában, illetve szem előtt kell tartani a lehetőségekhez mért oktatást, s ennek megfelelő tananyag kiválasztást. Véleményünk szerint a küzdőfeladatok és játékok oktatásának semmilyen akadálya sem lehet, hiszen nem feltétlenül szükséges hozzájuk sportági technikai tudás, viszont igen értékesek a motorikus képességek és a küzdelem és ehhez kapcsolódó személyiségjegyek fejlesztésének szempontjából. Meghatározó, hogy a leendő, illetve a már végzett testnevelőkben tudatosítsuk, miért fontos a küzdősportok iskolai oktatása, milyen értékeket tud adni a gyermekek személyiségfejlődéséhez. Nem is beszélve a motorikus fejlesztőhatásokról, s arról a tényről, melyet, az e tartalmakat ténylegesen oktató testnevelők válasza alapján fogalmazhatunk meg: hogy a diákok nyitottak a küzdősportokra és szívesen is tanulják őket.

## **6.2. A küzdősportokhoz kapcsolódó tárgyak helye, szerepe a sportszakember képző intézményekben**

A Testnevelési Főiskolán a küzdősportokat az 1925. évi intézményi alapítás óta oktatják. A tanszéket az 1949-50-es tanévben hívták életre Időszaki és Küzdősportok Tanszék néven. Az 1984-ben átszervezés nyomán alakult meg dr. Galla Ferenc és dr. Istvánfi Csaba közreműködésével a jelenlegi önálló Küzdősport Tanszék, a vízisportok, sí és turisztika kiválásával. Az első tanszékvezető a már említett dr. Galla Ferenc volt. A TF 1925-ös megalapítása óta a vívás és birkózás, később az ökölvívás, 1941-től judo, majd az önvédelem is szerepelt az oktatandó sportágak között. Ezt követően már a felvételi anyagába is bekerültek a küzdősportok. Sajnálatos módon azonban a 90-es évek elejéig csak a TF-en szerepeltek a küzdősportok a testnevelő tanárképzésben, így az ország számos főiskoláján, illetve a pécsi egyetemen a JPTE-n (2000-től PTE) is sokáig úgy végeztek a testnevelő tanárok, hogy nem kaptak küzdősportokkal kapcsolatos ismereteket. Ez valódi indokként magyarázatot adhat arra, hogy a Pécssett oktató testnevelők nagy része nem érzi magát elég felkészültnek a témakör oktatására, hiszen a jelenleg tanító testnevelők jelentős része Pécssett szerezte a diplomáját, illetve abba a korosztályba tartozik, akinek még nem szerepelt a képzésében az említett témakör. Pécssett az 1993/94-es tanévtől oktatnak kötelező tantárgyként küzdősportokat a testnevelő tanár szakos hallgatók számára.

2006-ig a Semmelweis Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem esetében volt egyetemi szintű testnevelő tanárképzés, majd az osztott, lépcsős képzési rendszer bevezetése után elsőként e két intézményben volt lehetőség MA testnevelő tanári diplomát szerezni. 2012-ben - az ország 6 felsőoktatási intézményében, (Eszterházy Károly Főiskola TTK Eger, Nyíregyházi Főiskola TTIK, Nyugat-magyarországi Egyetem MNSK, Pécsi Tudományegyetem TTK, Semmelweis Egyetem TSK és Szegedi Tudományegyetem JGYPK) hirdettek testnevelő-edző alapszakot.

6 felsőoktatási intézményben, van tanár-testnevelőtanár M szak (Eszterházy Károly Főiskola TTK, Nyíregyházi Főiskola TTIK, Nyugat-magyarországi Egyetem Szombathely, Pécsi Tudományegyetem TTK, Semmelweis Egyetem TSK és Szegedi Tudományegyetem JGYPK).

A 2006 óta érvényben lévő alapképzési és hitéleti szakok képzési és kimeneti követelményei előírják a küzdősportok és harcművészetek ismeretét testnevelő-edző, sportszervező, valamint a rekreációs szervezés és egészségfejlesztés alapszakokon. (Az alap- és

mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet)

A tanári mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelménye értelmében a testnevelő tanárok esetében a következők érvényesek a képzési tartalmakra vonatkozóan. A szakterületi ismereteken belül a leendő testnevelőknek ismernie kell az „iskolai testnevelés szempontjából legfontosabb sportágak és egyéb lehetséges mozgásterületek (pl. tánc, stretching) oktatásának elméletét és módszertanát.”

A sajátos kompetenciák esetében a következő előírások vonatkoztathatók a küzdősportokra. „Olyan mozgásformák, tevékenységek, sportágak ismerete, amelyek egyrészt divatosak, megfelelnek a korszellemnek, és amelyek bizonyítják, hogy a sport elsősorban örömforrás, kaland, játék, másrészt életük bármely szakaszában nehézségek nélkül űzhetik majd a diákok. Nyitottság az új és bevált nemzetközi, elsősorban európai módszertan, illetve gyakorlat iránt, hogy hivatásuk gyakorlása során megfeleljenek az új követelményeknek.” (A tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményei 15/2006)

2006 óta szerepelnek a küzdősportok kötelező tárgyként – STE (TF) és a PTE kivételével, hiszen ott már korábban is – azokban az intézményekben, ahol a fent felsorolt alapképzési és tanári mesterképzési szakok oktatása folyik.

Az említett intézményekben a küzdősportok kurzus tematikájának elkészítésekor, az órák tartalmának megállapításakor, a gyűjtőfogalom alá tartozó sportágak megválasztásakor az oktatók - saját bevallásuk szerint - igazodnak a közoktatási tantervek ajánlásaihoz. Így a legtöbb intézményben a judo, birkózás, az aikido, önvédelem, valamint a küzdőjátékok és feladatok szerepelnek elsajátítandó anyagként. Egy-egy esetben említettek más sportágat a felsőoktatási intézmények oktatói, így az ökölvívást, kick boxot, karatét, vívást és kung fut. Az intézmények mindegyikében elméleti és gyakorlati képzés is kapcsolódik a küzdősportok oktatásához, ennek aránya általában 30-70%. A legtöbb esetben két féléves a tárgy heti két órában, ettől pozitívan emelkedik ki a Semmelweis Egyetem TSK, ahol jelentősen magasabb óraszámban és több féléven át tanulhatják a hallgatók a küzdősportokat. Pécsen a testnevelő – edző alapszakon két féléven keresztül heti két órában (28 óra / félév) kötelezően szerepel a tárgy, ill. egy félévet szabadon választható tárgyként vehető fel. A testnevelő tanár M szakon egy féléven keresztül, heti két órában kötelezőként szerepel a küzdősportok gyakorlata és szakmódszertana tárgy.

2013 szeptemberétől a lépcsős, osztott képzéssel (BSc+MSc) párhuzamosan elkezdődik az osztatlan 4+1 és 5+1 éves testnevelő tanárképzés. A tanárképzésre és a testnevelő tanárképzésre vonatkozó képzési és kimeneti követelmények a küzdősportok ismeretét,



oktatását előírják. Az egyes intézményi mintatervek kidolgozásánál, az egyes tárgyak hangsúlyának megállapításánál a KKK-k előírásainak, és a sportszakmai kollégium ajánlásai mellett már a közoktatási tantervek (NAT és kerettantervek) előírásait is figyelembe kellett venni, annak érdekében, hogy a képzés valóban a közoktatás feladatainak ellátására készítsen fel. A Pécsi Tudományegyetem testnevelő tanárképzési mintaterveinek kidolgozásában a disszerens is részt vett, azonban az alacsony szakos kreditszám (100 kredit (4+1) és 120 kredit (5+1) a küzdősportok óraszámainak csökkenéséhez vezetett a testnevelő tanárképzésben.

Ettől függetlenül ma már a leendő testnevelők megfelelő ismeretekre tesznek szert a témakörre vonatkozóan tanulmányaik során, azonban mindenképpen megoldást kell találni arra is, hogy a gyakorló testnevelő tanárok is pótolják a hiányzó ismereteket. Így továbbképzések alkalmával lehetőséget kell biztosítanunk arra, hogy ismereteiket tovább bővítsék és újabb sportágakkal, módszerekkel ismerkedhessenek meg. Erre akár kiváló lehetőséget nyújthatnak olyan továbbképzések és tanfolyamok, melyeket a hét évente 120 kredit megszerzésének eleget téve abszolválhatnának a testnevelő tanárok. Erre vonatkozóan a Pécsi Tudományegyetemen továbbképzések indítását, akkreditációját tervezi a Testnevelés – és Sporttudományi intézet, e mellett iskolák felkérésére továbbképzéseken is igyekszik a disszerens segíteni a testnevelők küzdősportokkal kapcsolatos ismereteinek, tudásának bővítését. Ez azért is szükséges, mert 2005 óta az emelt - és középszintű testnevelés érettségi vizsga részét képezik a küzdősportok, tehát a testnevelőnek fel kell tudnia készíteni diákjait a vizsgára. A középszintű érettségi esetében az úszás és a küzdősportok közül a vizsgázó választhat, azonban az emelt szintű érettségi vizsgánál kötelező mindkét sportág ismerete.

Sajnos kevés az iskolai küzdősport oktatással kapcsolatos szakkönyv segíti a gyakorló testnevelők munkáját, illetve eddig nem létezett a fent említett három alapszak és a testnevelő tanár mesterszak küzdősport oktatásához íródott tankönyv. A szakkönyvek hiányát pótlandó 2011-ben került kiadásra a „TÁMOP-4.1.2-08/1/A2009-0025 Sportszakemberképzés az életminőség szolgálatában. Tananyagfejlesztés a testnevelő-edző, rekreációs szervezés és egészségfejlesztés, sportszervező alapszakos hallgatóknak” pályázaton belül a disszerens által írt „Küzdősportok, küzdőjátékok” szakkönyv. A könyv annak ellenére, hogy az alapszakokhoz íródott, igazodik a közoktatási tantervek előírásaihoz, így a testnevelők is használhatják oktató munkájuk során. Hogy a testnevelők gyakorlati munkáját, feljlesztését segítsük egy újabb elnyert pályázaton belül (TÁMOP-4.1.2.E-13/1/KONV-2013-0012 Sporttudományi képzés fejlesztése a Dunántúlon” ) több más képzés mellett felvállaltuk akkreditált pedagógus továbbképzések indítását. Ezen belül 4x30 órában kínálunk olyan ismereteket és mozgásformákat, melyek a mindennapos testnevelés bevezetéséből adódó új

típusú kihívásokra való felkészülését biztosítják a kollégák számára. Ehhez újabb oktatási segédanyag készült „Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira.” címmel, melyben két ívet a küzdősportok, önvédelem oktatásának szenteltünk.

## **7. A budo harcművészek vonás- agresszió vizsgálata**

### **7.1. Hipotézisek**

Feltételezzük, hogy

- a 14 -18 éves budo harcművészeteket űzők külön - külön is - így minden alskálára vonatkoztatva - alacsonyabb verbális, fizikai agresszivitási, hosztilitás (ellenségesség) és düh mutatókkal rendelkeznek, mint hasonló korú társaik (H1),
- a 14-18 éves budo harcművészeteket űzők alacsonyabb agresszió összpontszámmal rendelkeznek, mint hasonló korú társaik, tehát kimutathatóan alacsonyabb a vonás agresszió szintjük (H2),
- a 14-18 éves budo harcművészeteket űzők magas asszertivitási értékeket mutatnak, hasonlóan a Nagykáldi (1999) által kapott vizsgálati eredményekhez képest (H3)
- feltételezzük, hogy az agresszió a sportolói asszertivitás között negatív korreláció áll fenn (H4).

### **7.2. Az alkalmazott vizsgálati módszerek bemutatása**

A fent megfogalmazott hipotézisek bizonyítására az ankét módszert választottuk, így két különböző online kérdőívet készítettünk a ripet.hu online kérdőívszerkesztő segítségével. Mivel teljes körű, az egész országra kiterjedő reprezentatív kutatást terveztünk, az online elérhető és internet segítségével kitölthető kérdőívet választottuk. Véleményünk szerint ez a módszer közelebb áll a vizsgált korosztályhoz, mint a papíron történő lekérdezés, tehát nagyobb válaszadási aránnyal számolhattunk, illetve az eljárás megkönnyítette az országos adatfelvételt.

### **7.3. Az alkalmazott kérdőívek bemutatása**

Két különböző kérdőívet készítettünk az iskolai tanulóknak (kontrollcsoport - 1. számú kérdőív) és a budo harcművészetekkel foglalkozók részére (2. számú kérdőív).

Az 1. számú kérdőív a 14-18 éves iskolások számára készült, mely az általános demográfiai és szociometriai adatok (nem, életkor, iskolatípus stb.) mellett a BUSS-PERRY (1992) által kidolgozott, GEREVICH és mtsai. (2007, 2012) által magyarra fordított és a magyar populációra validált agresszió kérdőívet egyesítve összesen 38 kérdést tartalmazott (3. számú melléklet)

A 2. számú kérdőív 14-18 éves budo harcművészetekkel (karate, judo, aikido, iaido, jiu jitsu, egyéb) foglalkozó harcművészek számára készült, mely a demográfiai és szociometriai adatokon kívül, a sportolásra vonatkozó kérdésekkel kiegészülve tartalmazta a BUSS-PERRY (1992) kérdőív GEREVICH és mtsai. (2007, 2012) által magyarra átdolgozott agresszió kérdőívét, valamint NAGYKÁLDI (1999) asszertivitási kérdőívét. Így a kérdőív összesen 69 kérdést tartalmazott (4. számú melléklet).

A BUSS és PERRY (1992) által kidolgozott standardizált Aggression Questionnaire (AQ /BPAQ) 29 itemmel, 5 fokozatú (1= egyáltalán nem jellemző 5 = nagyon jellemző) Likert-skála segítségével méri a személyiségvonás agressziót. A teljes vonás agressziót meghatározó összpontszám mellett négy alskála estében is kiszámítható a megkérdezettek pontszáma, így verbális agresszió, fizikai agresszió, düh és hosztilitás (ellenségesség) vonatkozásában. A kérdőív érvényességét több, a felnőtt populációra nem reprezentatív mintán vizsgálták, így többek között HARRIS, 1995, MEESTERS és mtsai.1996, LOVAS-TRENKOVÁ, 1996, BERNSTEIN-GESN, 1997, HARRIS- KNIGHT-BOHNHOFF, 1996, ANDO és mtsai, 2001, MORREN-MEESTERS, 2002, GARCÍA-LEON, és mtsai., 2002, FOSSATI és mtsai., 2003, GALLARDO és mtsai, 2004, COLLANI- WERNER, 2005, PALMER-THANKORDAS, 2005, VIGIL-COLLETH és mtsai.,2005 (In: GEREVICH, 2012:121). A tesztet GEREVICH és mtsai. (2007) dolgozta át magyar nyelvre és validálta különböző kutatások keretein belül (2007, 2012).

Az egyes tesztek megbízhatóságának több lehetséges mutatója létezik, ezek közül az egyik a CRONBACH (1951) által kidolgozott Cronbach-alfa mutató, mely a kérdések belső konzisztenciáját mutatja meg. Az eredeti angol nyelvű teszt belső konzisztencia értékei  $\alpha=0,72$  (verbális agresszió) és  $\alpha =0,89$  (agresszió összpontszám) között, míg a kilenc héttel később megismételt vizsgálatok alkalmával  $\alpha =0,72$  (düh) és  $\alpha= 0,80$  (fizikai agresszió) között alakultak (BUSS - PERRY, 1992).

A magyar nyelvű teszt belső konzisztencia vizsgálata szintén a Cronbach- alfa együtthatón alapult. A magyar nyelvű verzió Cronbach-alfa értékei az alskálák esetében a következők voltak: fizikai agresszió  $\alpha=0,82$ , verbális agresszió  $\alpha=0,68$ , düh  $\alpha=0,70$  és hosztilitás  $\alpha=0,75$  (GEREVICH, 2012). Az alfa értékek magas belső konzisztenciát jeleztek két faktor, a fizikai agresszió és a hosztilitás esetében, valamint mérsékelt megbízhatóság volt kimutatható verbális agresszió és düh alskálák esetében (GEREVICH, 2012:127).

A NAGYKÁLDI (1999) által páros küzdősportágakhoz kidolgozott asszertivitást mérő kérdőív (AST) 30 itemmel, 5 fokozatú Likert-skála segítségével méri a sportolói asszertivitás mértékét. A teszt fele-fele arányban tartalmaz offenzív és defenzív tételeket. Így segítségével

az összpontszám és két alskála mutatja az asszertivitás mértékét. A Cronbach-alfa értékek nem elérhetőek, nem kerültek publikálásra.

4. táblázat: A vizsgálatban használt kérdőívek belső konzisztencia értékei (BUSS-PERRY (1992), GEREVICH és mtsai. (2012) és NAGYKÁLDI (1999) alapján) (saját szerkesztés).

Skála (tételszám)	Cronbach alfa értékek	
	Összpontszám	Alskálák
BUSS-PERRY AGRESSION QUESTIONNAIRE (AQ) (29) (eredeti, BUSS-PERRY, 1992)	0,89	BPAQ verbális agresszió: 0,72 BPAQ düh:0,72 BPAQ fizikai agresszió:0,80
BUSS-PERRY agresszió kérdőív (29) (magyar, GEREVICH, 2012)	nincs adat	BPAQ fizikai agresszió: 0,82 BPAQ verbális agresszió:0,68 BPAQ düh. 0,70 BPAQ hosztilitás: 0,75
NAGYKÁLDI ASSZERTIVITÁS MÉRŐ KÉRDŐÍV PÁROS KÜZDŐSPORTÁGAKRA (AST) (30) (NAGYKÁLDI, 1999)	nincs adat	nincs adat
BUSS-PERRY AQ (29) MORVAY-SEY (1. számú kérdőív)	0,89	BPAQ verbális agresszió:0,62 BPAQ düh: 0,72 BPAQ fizikai agresszió: 0,86 BPAQ hosztilitás: 0,73
BUSS-PERRY AQ (29) NAGYKÁLDI AST (30) MORVAY-SEY (2. számú kérdőív)	0,85 0,73	BPAQ fizikai agresszió: 0, 82 BPAQ verbális agresszió: 0,42 BPAQ düh. 0,76 BPAQ hosztilitás: 0,71 AST offenzív tételek: 0,78 AST defenzív tételek: 0,81

Az általunk vizsgált minta Cronbach alfa értékei, hasonlóan alakultak a BUSS-PERRY és GEREVICH által kapott értékekhez. Az 1. számú (iskolai tanulók) kérdőívénél az alskálák

esetében a dühre vonatkozó érték  $\alpha=0,72$ , fizikai agresszió esetében  $\alpha=0,86$ , verbális agresszióra vonatkozóan  $\alpha=0,62$  és hosztilitásnál  $\alpha=0,73$ . A vonás agresszió értékre (összpontszám) vonatkozóan a belső konzisztencia mutató,  $\alpha=0,89$ , mely megegyezik a BUSS és PERRY által megadott értékkel. A 2. számú (budo sportolói) kérdőívénél az alsókálák esetében a dühre vonatkozó érték  $\alpha=0,76$ , fizikai agresszió esetében  $\alpha=0,82$  és hosztilitásnál  $\alpha=0,71$ . A vonás agresszió értékre (összpontszám) vonatkozóan  $\alpha=0,85$ . A verbális agresszió Cronbach alfa értéke a budo sporttal foglalkozók mintáján  $\alpha=0,42$ , mely rendkívül alacsony. A budo sportolóknál így a kérdéscsoport nem ad megbízható képet, nem mutatja a verbális agressziót reálisan, így erre vonatkozóan nem szolgáltatathatunk megbízható adatokat. Éppen ezért ennek az alsókálának az eredményeit nem mutatjuk be. Az asszertivitás kérdőív Cronbach alfa értékei asszertivitás esetében  $\alpha= 0,73$ , az offenzív tételknél  $\alpha= 0,78$  és defenzív tételek esetében  $\alpha=0,81$ .

Összességében elmondható, hogy a Buss-perry agresszió kérdőív belső konzisztencia értékei az eredeti kérdőív értékeinek megfelelőek az iskolai tanulók mintáján, a budo sporttal foglalkozók esetében három alsókála (düh, fizikai agresszió és hosztilitás) szintén magasan megbízható, azonban a verbális agresszió, mint ahogyan az eredeti kérdőív esetében is látható mérsékelten megbízható, illetve esetünkben nem megbízható. A Nagykáldi-féle páros küzdősportágak asszertivitás teszt belső konzisztencia értékei szintén magasak esetünkben.

Beválasztási kritériumként határoztuk meg mindkét kérdőív esetében, hogy a válaszadó betöltött 14. és 18. életév közötti személy, a felmérés időpontjában valamilyen magyarországi oktatási intézmény tanulója legyen. Így a mintába az általános iskola 8. évfolyamán, valamint a szakiskola, szakközépiskola és gimnázium 9-12. évfolyamán tanulók kerültek.

Kizárási kritérium volt, ha a válaszadó 14. év alatti, illetve 18 év feletti volt. Vizsgálatunk tárgyává azért ezt a korosztályt választottuk, mert bár az iskolai testnevelésben ma már az 1. évfolyamtól szerepelnek a küzdősportok, mégis úgy gondoltuk, hogy a 14. évesnél idősebbek már képesek jól értelmezni és mérlegelni a feltett kérdéseket, illetve ez az a korosztály, ahol az agresszió iskolai keretek között jellemzőbben előfordulhat. Az agresszió kérdőív korábbi magyarországi alkalmazásai során is általában a 7. évfolyamosnál idősebbeknél alkalmazták a kérdőívet (AÁRY-TAMÁS és mtsai., 2010 és GEREVICH és mtsai. 2012).

A 2. számú kérdőív esetében a beválasztási kritériumok között szerepelt, hogy a válaszadó legalább egy éve heti háromszor másfél órában gyakoroljon valamilyen budo harcművészetet. Ez a kritérium azért is fontos, hiszen ahogyan korábban a szakirodalmi

áttekintés résznél bemutattuk, a szerzők többsége egyetért abban, hogy a küzdősportok, harcművészetek hosszabb ideig történő (legalább egy év) üzése szükséges kimutathatóan igazolható változásokhoz. A heti legalább háromszori edzés kritériuma már megfelel a sportolási kritérium legalacsonyabb szintjének. A felmérésből kizártuk az egyéb küzdősportágakat (thai bokszt, ökölvívást, vívást, birkózást) üzőket, mivel a filozófiai háttérrel rendelkező, elsősorban a japán eredetű budo harcművészetek létjogosultságát szeretnénk bizonyítani.

Az adatok felvételére 2011. május és 2011. december 15. között került sor.

#### **7.4. Vizsgálati minta**

Az általános és középiskolák igazgatóitól emailen kértünk segítséget a kérdőív kitöltésére egy 2009. évi közoktatási feladatokat ellátó intézményi adatbázis alapján, mely a NEFMI honlapján volt elérhető (<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/kozoktatasi-intezmenyek/kozoktatasi-feladatokat>).

A kérdőív kitöltésére vonatkozó felhívást az adatbázisban szereplő összes állami és nem állami (egyéb) fenntartású oktatási intézménynek elküldtük, így megközelítően mintegy 3400 emailt küldtünk el. A válaszadási arányra és hajlandóságra még következtetni sem tudunk, mivel a kérés az iskolaigazgatók részére került kiküldésre a válaszadók azonban a diákok voltak. Hogy az anonimitást messzemenően biztosítsuk az egyének és az intézményekre vonatkozóan is, nem kérdeztünk rá az oktatási intézmény nevére, csak az iskolatípusra, ahol a válaszadó a felmérés időpontjában tanult (5. számú melléklet).

A „budo sportolói” kérdőívek kitöltésére (2. számú kérdőív) emailben az összes magyarországi hivatalosan bejegyzett budo és harcművészeti szakszövetség elnökeitől kértünk segítséget, hogy a rendelkezésükre álló szakszövetségi címlistában szereplő összes tagjuk számára küldjék meg a felhívást (6. számú melléklet). Így a Magyar Karate Szakszövetség, a Magyar Judo Szövetség, a Magyar Aikido - Kultúra Szakszövetség, a Magyar Ju Jitsu Szövetség, és a Magyar Kendo Szövetség, mint hivatalos szakszövetség kapott felkérő levelet és biztosított támogatásáról. Annak érdekében, hogy a mintába, olyan klubok és egyesületek tagjai is bekerüljenek, akik esetleg nem tagjai országos szakszövetségnek további klubokat és elérhetőségeket kutattunk fel internetes keresőkkel (google). Ezen kívül a judo évkönyvekben (2009-2011) megjelent egyesületi email címekre, valamint a sportbaráti kapcsolatainkat (judo és karate) felhasználva további egyesületek és

edzők részére küldtük el a kérdőív linkjét (7. számú melléklet). Ezen felül oktatási főosztályvezetők segítségét is kértem a kérdőív kiküldésében (8. számú melléklet).

A kérdőívek két- és több kimenetelű zárt kérdéseket tartalmaztak, s a válaszadók önkéntesen, anonim módon töltötték ki azokat. Az 1. számú kérdőív (iskolások) első öt kérdése demográfiai, két kérdés a sportolási szokásokra vonatkozó, míg a többi harmincöt, tárgyköri kérdés volt. A 2. számú (budo sportolói) kérdőív első öt kérdése demográfiai, a következő négy sporttal, harcművészettel kapcsolatos, a többi ötvenkilenc tárgyköri kérdés volt.

Az 1. számú (iskolásokra vonatkozó) kérdőívet 1346-an válaszolták meg, s az adattisztítást követően 1339 értékelhető kérdőív képezte a statisztikai elemzés tárgyát. A 2. számú (sportolói) kérdőívet 156-an töltötték ki, az adattisztítást követően 149 értékelhető kérdőívet kaptunk.

Az adatok tisztítása és kódolása az Microsoft Excel Starter 2010. és az SPSS 20.0 for Windows programok segítségével történt.

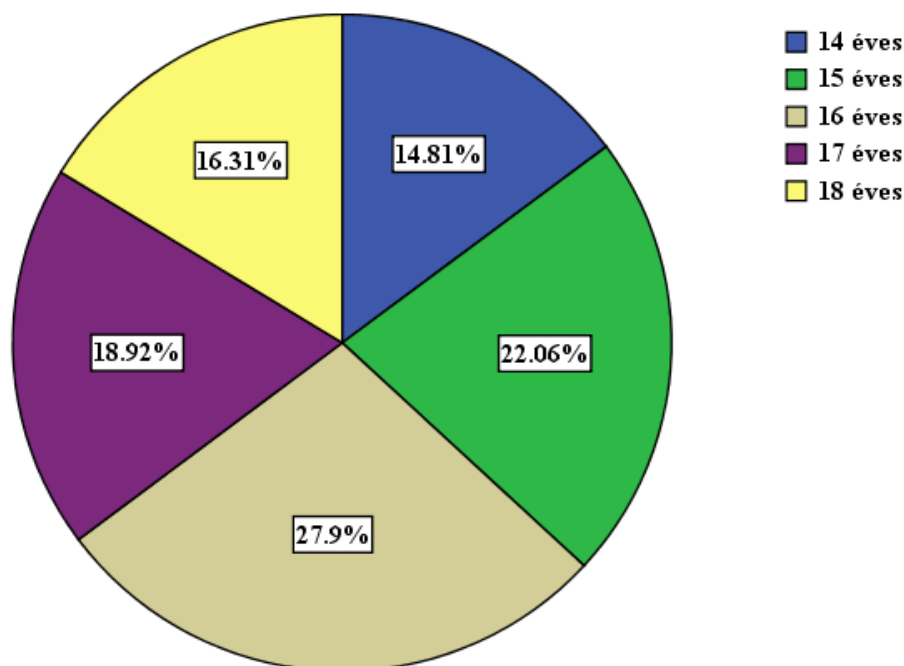


## 7.5. Eredmények bemutatása

### 7.5.1. Az 1. számú kérdőív eredményei (tanulók)

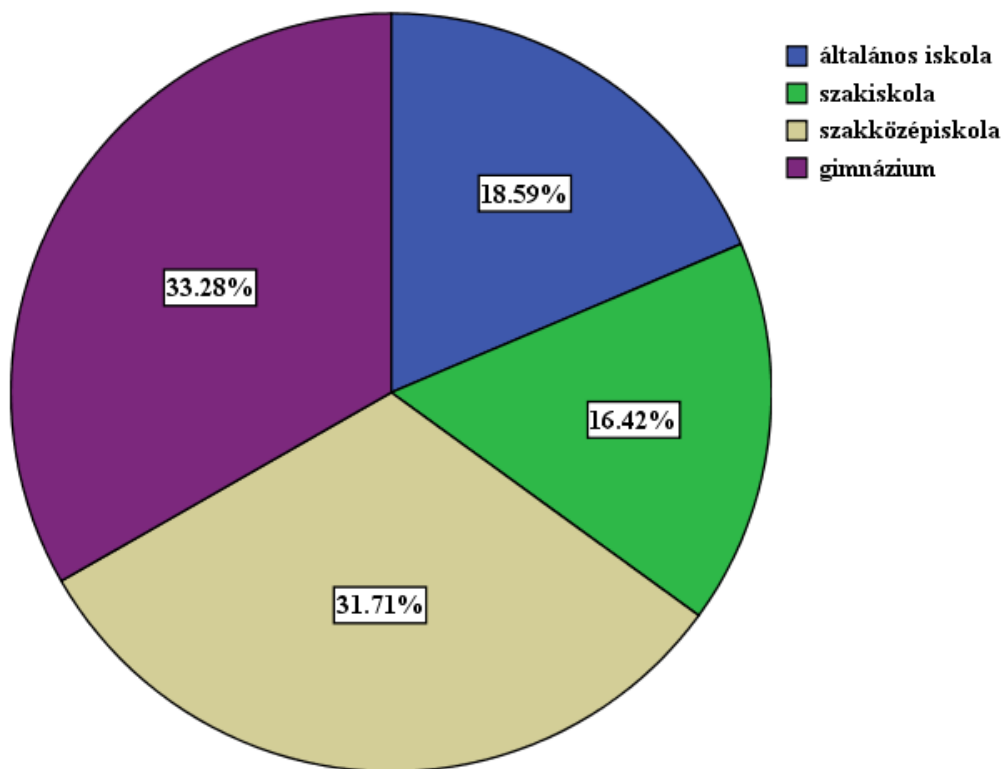
Az 1. számú kérdőív válaszadói Tolna megye kivételével az egész ország területéről kerültek ki. A legnagyobb válaszadási arány Pest (24,80%), Zala (19,30%) és Baranya megye (10%) esetében figyelhető meg. A válaszadók megyei megoszlását az 5. táblázat tartalmazza (melléklet).

A válaszadók 48,5%-a fiú, míg 51,5%-a lány volt, a minta 14,81 %-a 14 éves, 22,06%-a 15, 27,90%-a 16, 18,92%-a 17 és 16,31%-a 18 éves volt a felmérés időpontjában (6. ábra).



6. ábra: 1. számú kérdőív válaszadóinak életkori megoszlása (saját szerkesztés).

A megkérdezettek 18,59%-a általános iskolai tanuló, 16,42%-a szakiskolás, 31,71%-a szakközépiskolás és 33,28%-a gimnáziumi tanuló volt (7. ábra).



7. ábra: 1. számú kérdőív válaszadóinak iskolatípus szerinti megoszlása (saját szerkesztés).

A tanulók sportolási szokásaira is rákérdeztünk, annak érdekében, hogy az agresszió értékek esetében összehasonlítást tudjunk végezni az egyáltalán nem sportoló és a sporttal legalább heti kétszer egy órában sportoló tanulók között. A kérdést megválaszolók 40,93%-a nem sportol semmit, míg 59,07% nyilatkozott arról, hogy sportol valamit szabadidejében. Ez az arány viszonylag magasnak mondható mintánkban, hiszen az utóbbi évek kutatásai általában 20-30% közötti értékekről számoltak be a sportolási hajlandóságot illetően.

Az iskolatípus és sportolás közötti összefüggést a Pearson-féle khi négyzet próba segítségével vizsgáltuk ( $\text{Chi}^2=12,785$ ;  $p<0,05$ ) (6. táblázat melléklet). A mintába kerültek közül leginkább az általános iskolai és a gimnáziumi tanulók sportolnak, míg a szakközépiskolások esetében elmondható, hogy általában nem sportolnak. Ennek oka valószínűsíthetően az, hogy az általános iskolások iskolai elfoglaltsága még kevesebb, így több szabadidővel rendelkeznek akár sportolni is. A gimnazisták vélhetően egészségtudatosabbak, mint szakközépiskolába és szakiskolába járó kortársaik. A szak- és szakközépiskolások esetében a gyakorlati foglalkozások, a gyakorlati képzés miatt kevesebb szabadidővel rendelkezhetnek, mint gimnazista társaik. A szakiskolások esetében sajnos az

iskolai testnevelés heti 5 órában történő megvalósulása nem megoldható, hiszen a közismereti tárgyak heti óraszám maximum 8 óra, így ha ebből eleget tennének a mindennapos testnevelés kötelező előírásának, akkor minden egyéb más tárgyra (matematika, magyar nyelv és irodalom, történelem stb.) mindösszesen 3 óra állna rendelkezésre. Itt meg kell jegyeznünk, hogy esetükben kiemelten fontos lenne az egészségtudatos magatartás kialakítása, hiszen valószínűsíthetően később fizikai munkát végzőként, általában rosszabb szociális háttérrel fognak rendelkezni, így az egészségükre is kevésbé fognak ügyelni. Az iskola szemléletformáló lehetősége esetükben ennek megfelelően csorbul. Véleményünk szerint a kapott értékek a sportolásra vonatkozóan később javulást mutathatnak, hiszen a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről kimondja, hogy a mindennapos testnevelés megszervezése heti öt óra keretében az iskola feladata. Ebből legfeljebb két óra váltható ki egyéb, az iskola által szervezett a kerettanterv által meghatározott oktatásszervezési formákkal, műveltségterületi oktatással, az iskolai sportkörben történő, illetve sportegyesületben, sportszervezetben való sportolással. Feltehetően ennek hatására a sportegyesületekben sportolók száma is növekedni fog idővel, mivel az egyes iskolák szegényes feltételeik (termek és testnevelők száma) és lehetőségeik (időhiány és egyes sportági képzettség hiánya, rendelkezésre álló szerek mennyisége és minősége) mellett nehezen tudják felvenni a versenyt az egyesületekkel sportági kínálat és sokszínűség tekintetében.

A normalitás vizsgálat kimutatta, hogy mintánk nem normális eloszlást követ, melyet a Kolmogorov-Smirnov és Shapiro-Wilk próbával teszteltük. Mivel minden érték  $p < 0,05$  értéket mutat, ezért eredményük alapján nem paraméteres statisztikai próbákat végeztünk.

A vizsgált Mann-Whitney teszt szignifikáns különbséget mutat az agresszió összpontszám esetében a nemre vonatkozóan ( $Z = -4,34,46$ ;  $p < 0,05$ ). A fiúk agresszió összpontszáma szignifikánsan magasabb, a lányokénál.

A fiúk agresszió teljes mutatóra vonatkozó átlagos pontszáma (agresszió összpontszám)  $77,77$ ;  $SD = 14,03$ , míg a lányoké  $74,72$ ;  $SD = 15,28$ . (7. táblázat). A táblázatból látható, hogy a fizikai agresszió esetében nagyobb az eltérés a pontszámok esetében (fiúk:  $24,54$ ; lányok:  $20,02$ ) a nemre vonatkozóan. A fiúk hajlamosabbak a fizikai agresszió elkövetésére, mint a lányok.

7. táblázat: BPAQ agresszió összpontszám és agresszió alszálak átlagai nemre, iskolatípusra, sportolásra vonatkoztatva (saját szerkesztés).

		Agresszió összpontszám		Düh		Fizikai agresszió		Hosztilitás		Verbális agresszió	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Nem	Fiú	77,77	14,03	17,73	4,24	24,54	6,14	20,63	5,00	15,15	2,90
	Lány	74,72	15,28	18,14	4,54	20,02	6,64	20,97	4,78	15,55	3,11
Sportolás	Nem	76,60	14,09	18,36	4,23	21,86	6,51	21,01	4,75	15,36	2,93
	Igen	75,92	15,20	17,64	4,47	22,46	6,95	20,67	4,99	15,36	3,07
Iskolatípus	Általános iskola	75,75	15,23	17,23	4,32	23,15	6,74	20,29	5,07	15,36	3,32
	Szakiskola	82,19	13,88	19,07	4,52	25,87	5,84	22,05	4,79	15,53	2,92
	Szakközépsiskola	77,95	14,58	18,28	4,32	22,79	6,74	21,18	4,93	15,57	3,00
	Gimnázium	72,08	13,87	17,45	4,34	19,39	6,14	20,18	4,66	15,07	2,88

A nemek közötti agresszióra vonatkozó különbség nem meglepő, hiszen számos vizsgálat és szerző bizonyította, hogy a férfiak agresszivitási szintje szignifikánsabban magasabb, mint a nőké (FISKE, 2004). HAJDU és mta. (2011) kimutatta, hogy mindegyik iskolai képzési formában a fiúk agresszívebbek, mint a lányok, azonban hasonlóan hozzánk, nem talált jelentős különbséget.

A Kruskal-Wallis próba alapján szignifikáns különbséget találtunk az iskolatípusok között ( $p < 0,05$ ). Az agresszió teljes mutatóra vonatkozó átlagos összpontszámánál a szakiskolások mutatták a legmagasabb értéket (82,19), míg a gimnáziumi tanulók (72,08) a legalacsonyabb vonás agresszió értéket, ez a két vizsgált csoport esetében 10 pontos eltérést jelent, mely igen jelentős. HAJDU és mtsa. (2011) szintén erre az eredményre jutott, hiszen kimutatta, hogy az agresszív személyiségvonás alacsonyabb a gimnáziumokban és magasabb a szakiskolákban tanulók esetében. Mintájukban a gimnáziumi diákok az országos átlaghoz képest a legkevésbé agresszívek, az országos átlagnál nagyobb értékben fordul elő a szakiskolákban a legtöbb fajta agresszió. Az okok rendkívül összetettek, de ahogyan korábban már említésre került, meghatározó többek között az öröklött biológiai tulajdonságok mellett a családi háttér is. HAJDU és mtsa. (2011) vizsgálta az agresszív személyiség és a továbbtanulási irány összefüggését is, s arra a következtetésre jutott, hogy a továbbtanulási irány megválasztásában a gazdasági, szociális réteghelyzet és tanulmányi sikeresség mellett a tanulók agresszív magatartása is közrejátszik.

Az agresszió összpontszám és az egyes agresszió alskálák (düh, verbális, fizikai, hosztilitás) és az iskolatípusok közötti kapcsolatot nem paraméteres Kruskal-Wallis próbával vizsgáltuk, s szignifikáns különbséget találtunk ( $p < 0,05$ ) mintánkban minden tételre vonatkozóan, így tehát meghatározó az agresszió szempontjából, hogy ki, milyen iskolatípusban tanul. Ennek eredményeit a 8. táblázat tartalmazza.

8. táblázat: Agresszió összpontszám és agresszió alskálák és iskolatípusok közötti kapcsolat (saját szerkesztés).

	Iskolatípus	Elemzés	Rangszámok átlaga
Agresszió összpontszám	Általános iskola	232	615,75
	Szakiskola	202	782,51
	Szakközép iskola	398	670,89
	Gimnázium	427	527,48
	Összesen	1259	
Düh	Általános iskola	242	590,06
	Szakiskola	213	744,23
	Szakközép iskola	415	684,81
	Gimnázium	435	612,99
	Összesen	1305	
Fizikai agresszió	Általános iskola	245	708,77
	Szakiskola	216	875,15
	Szakközép iskola	412	686,41
	Gimnázium	439	491,68
	Összesen	1312	
Hosztilitás	Általános iskola	241	606,58
	Szakiskola	213	753,51
	Szakközép iskola	415	679,36
	Gimnázium	439	609,27
	Összesen	1308	
Verbális agresszió	Általános iskola	245	673,41
	Szakiskola	216	680,09
	Szakközép iskola	419	686,94
	Gimnázium	441	620,11
	Összesen	1321	

	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	Verbális agresszió
Khi négyzet	74,922	27,230	162,586	26,716	7,891
df	3	3	3	3	3
Szignifikancia	,000	,000	,000	,000	,048

Mintánkban nem találtunk szignifikáns különbséget a sportolás és agresszió összpontszám, valamint az alskálák közül a verbális, a fizikai agresszió és hostilitás

vonatkozásában ( $p > 0,05$ ). Egyedül a düh alszála estében mutatható ki szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) a sportot űző és nem sportoló diákok között (9. táblázat melléklet). Valószínűsíthetően azért nem volt szignifikáns különbség a többi alszálaban, mert a sportolásra vonatkozó kritériumot rendkívül alacsonyan határoztuk meg, hiszen a kétszer heti egy órában történő sportolást már elfogadtunk, ez azonban inkább a szabadidősport kategóriát jelöli. Ez az edzésgyakorlás rendkívül kevés ahhoz, hogy személyiségbeli változásokat tudjunk elérni, kimutatni. Így valószínűsíthetően túlnyomórészt olyan tanulók kerültek a mintába, akik ugyan sportolnak szabadidejükben, de nem tartósan, rendszeresen teszik ezt, illetve nem tagjai egyesületeknek, szakosztályoknak. A sportolásra pozitív választ adók körében rendkívül sok az olyan tanuló, aki olyan mozgásformát, sporttevékenységet adott meg, melyek önállóan, akár egyedül is gyakorolhatók (kocogás, otthoni tornázás, kerékpározás, súlyzózás, parkour stb.) anélkül, hogy egy közösség tagjaként történne a szabadidő értelmes eltöltése.

A nem és agresszió, valamint az alszála kapcsolatát a Mann-Whitney teszttel vizsgáltuk, az agresszió összpontszám, a düh, a fizikai és a verbális agresszió és a nemek között szignifikáns összefüggést találtunk ( $p < 0,05$ ), a hosztilitás estében azonban nem volt kimutatható szignifikáns különbség (10. táblázat). Az ellenségesség esetében valószínűleg meghatározó a szociális környezet és az egyéni tapasztalatok is és nemtől független az ellenségesség. GEREVICH és mtsa. (2012) a két nem összehasonlítása során szignifikáns különbségeket talált a fizikai és a verbális agresszió esetében, míg a hosztilitás és a düh esetében nem volt kimutatható különbség mintájában.

10. táblázat: Nem és agresszió, valamint az agresszió alszála kapcsolatának vizsgálata Mann-Whitney próbával (saját szerkesztés).

	Elemzés	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Agresszió összpontszám	1264	76,2065	14,7556	37,00	137,00
Düh	1310	17,9435	4,39771	7,00	33,00
Fizikai agresszió	1317	22,2096	6,78436	9,00	45,00
Hosztilitás	1313	20,8081	4,88727	8,00	40,00
Verbális agresszió	1326	15,3544	3,01386	5,00	25,00
Nem	1337	1,52	,500	1	2

	Nem	Elemszám	Rangszámok átlaga	Rangszámok összege
Agresszió összpontszám	Fiú	614	677,82	416180,50
	Lány	649	588,65	382035,50
	Összesen	1263		
Düh	Fiú	636	634,55	403574,50
	Lány	673	674,32	453820,50
	Összesen	1309		
Fizikai agresszió	Fiú	637	801,48	510540,50
	Lány	678	523,20	354729,50
	Összesen	1315		
Hosztilitás	Fiú	633	641,68	406183,00
	Lány	678	669,37	453833,00
	Összesen	1311		
Verbális agresszió	Fiú	641	639,81	410118,00
	Lány	683	683,80	467032,00
	Összesen	1324		

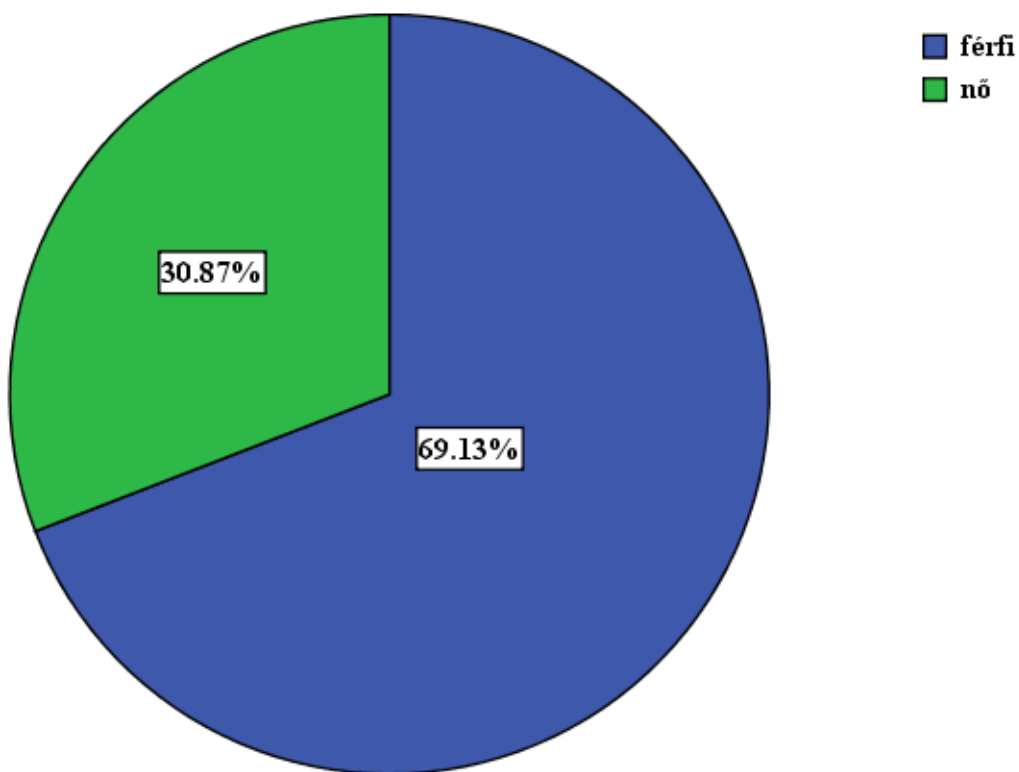
	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	Verbális agresszió
Mann-Whitney U	171110,500	201009	124549	205522,000	204357
Wilcoxon W	382035,500	403575	354730	406183,000	410118
Z	-4,343	-1,907	-13,294	-1,326	-2,103
Szignifikancia	,000	,056	,000	,185	,035

Az életkor, az agresszió összpontszám és agresszió alszálak közötti kapcsolat vizsgálatát a Kruskal-Wallis próbával végeztük, ennek eredményeit a 11. táblázat tartalmazza (melléklet). Az agresszió összpontszám, a düh, fizikai agresszió és hosztilitás esetében szignifikáns különbséget mutattunk ki ( $p < 0,05$ ), azonban a verbális agresszió esetében nem találtunk szignifikáns különbséget az életkori csoportokra vonatkozóan. Feltételezzük, hogy a verbális agresszió azért független az életkortól, mert a szóbeli fenyegetés, szavakkal történő agresszivitás (pl. szétszedlek, szétváglak, megcsaplak stb.) fiatalok esetében is mindennapos, hiszen gyakran úgy használnak kifejezéseket, hogy annak jelentését, bántó voltát nem is érzékelik, nem mérik fel. A szabados szóhasználatot a felnőttektől könnyen, észrevétlenül elsajátítják és használják is a mindennapokban. A verbális (és a szociális) agresszió is egészen kis kortól jellemző, s a lányok esetében előszeretettel alkalmazott módszer a kapcsolati agresszió mellett.

### 7.5.2. A 2. számú kérdőív eredményei (budo sportolók)

A 2. számú (sportolói) kérdőív válaszadói (n=149) az egész ország területéről kerültek ki, a területi (megyei) különbségek vizsgálata azonban felesleges, hiszen egyes megyék esetében az elemszámok igen alacsonyak. Meg kell jegyezni, hogy két megye esetében csak egy-egy budo sporttal foglalkozó nyilatkozott, mint például Békés és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetében. A legnagyobb válaszadási arány Pest (35,60%), Baranya megye (14,8%) és Győr-Moson-Sopron megye (7,40%) esetében figyelhető meg (12. táblázat melléklet).

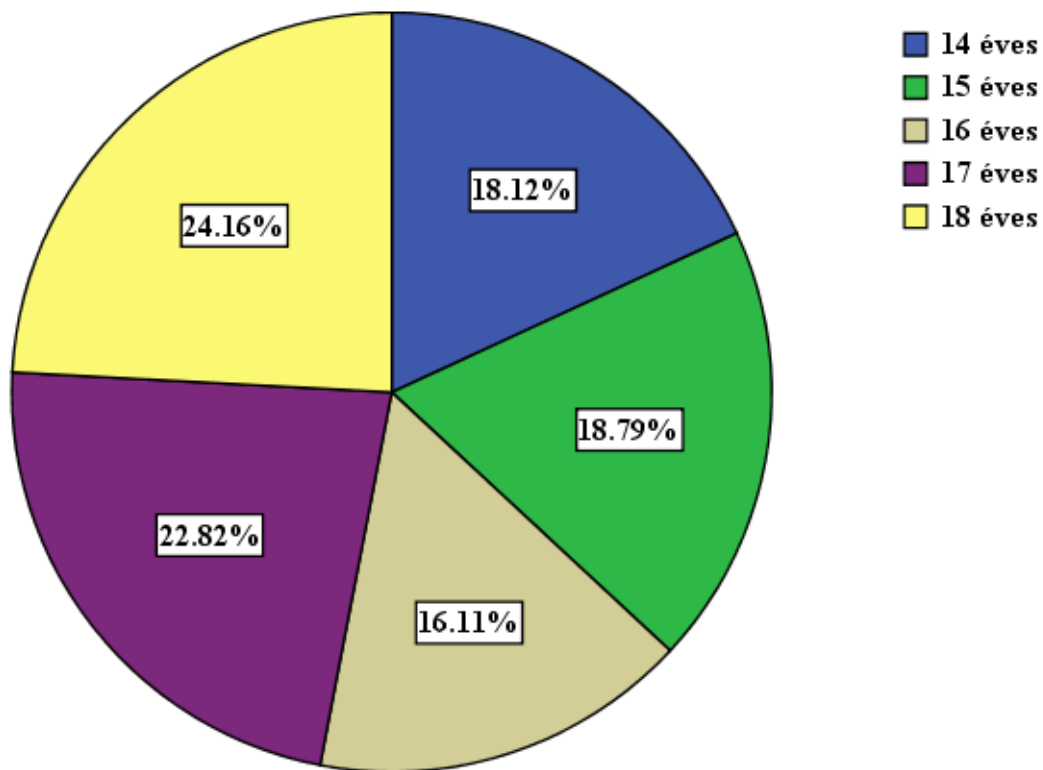
A válaszadók 69,13%-a fiú, míg 30,87%-a lány volt, ami nem meglepő, hiszen attól függetlenül, hogy a küzdősportok a lányok körében is egyre népszerűbb az utóbbi időben, még mindig a fiúk felülreprezentáltak az önvédelmi sportágakban (8. ábra).



8. ábra: A 2. számú kérdőív nemekre vonatkoztatott aránya (saját szerkesztés).

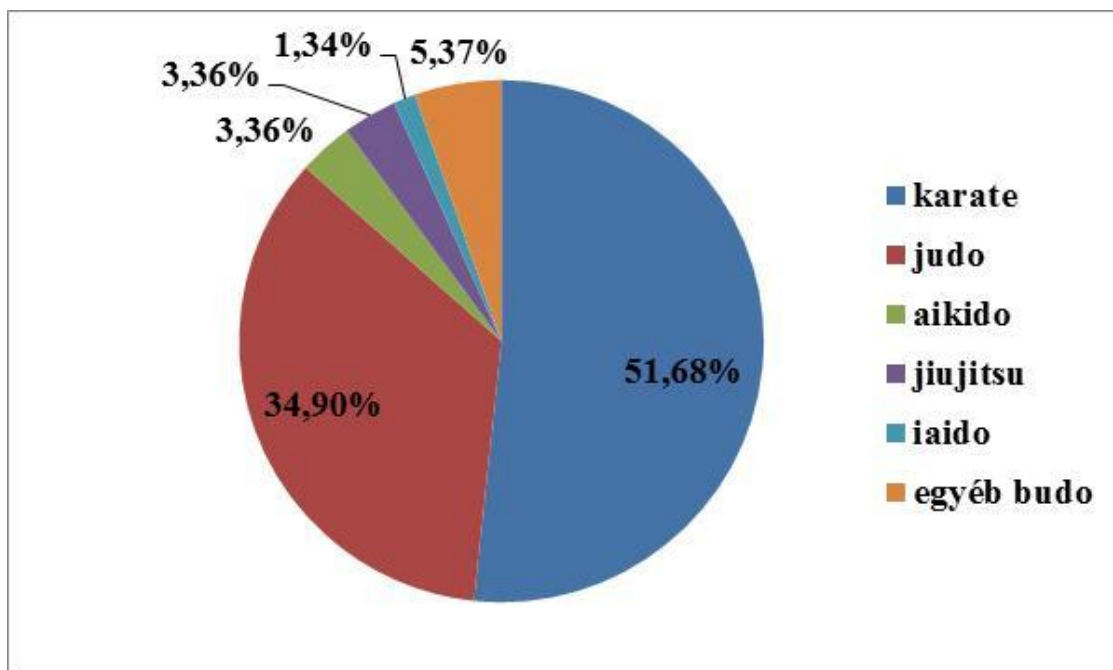
A megkérdezettek itt is 14-18 év közöttiek voltak, a minta 14,81 %-a 14, 22,06%-a 15, 27,90%-a 16, 18,92%-a 17 és 16,31%-a 18 éves volt a felmérés időpontjában (9. ábra)





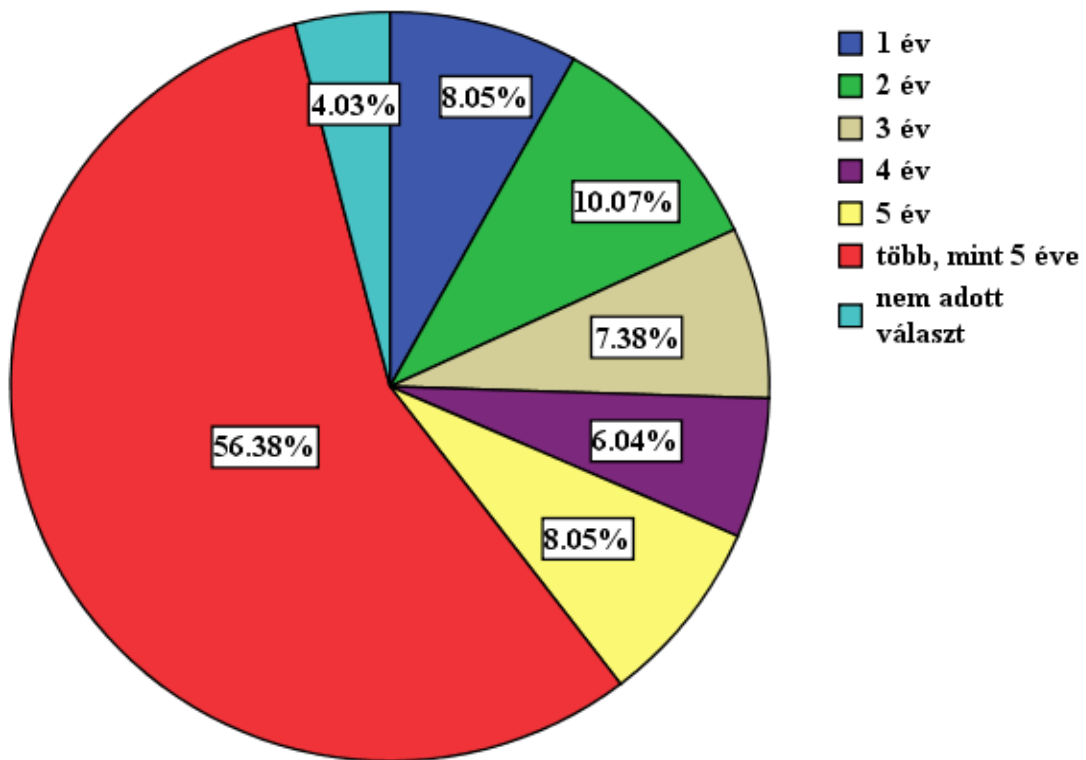
9. ábra: A 2. számú kérdőív válaszadóinak életkori eloszlása (saját szerkesztés).

Beválasztási kritériumként határoztuk meg ez esetben, hogy a válaszadók a tradicionális budo harcművészeteket űzők közül kerüljenek ki. A mintában szereplők közül a legtöbb karatéval foglalkoznak 51,68 %, 34,90% judozik, 3,36% aikidozik, 3,36% jiu jitsuzik, 1,34% iaidozik, 5,37% egyéb budo sportágot (kendo) űz (10. ábra).



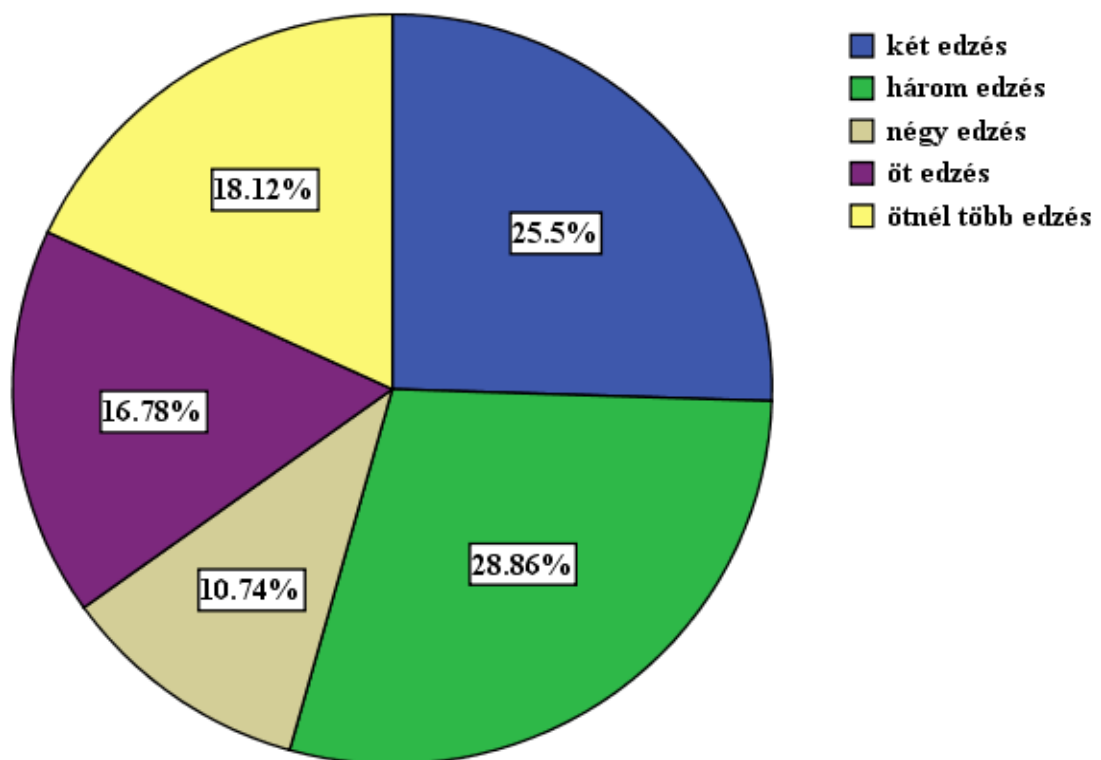
10. ábra: A budo harcművészeteket űzők sportági eloszlása a mintában (saját szerkesztés).

A karatét és judot űzők magas aránya a mintában - a szövetségek maximális támogatása mellett - azzal is magyarázható, hogy a budo harcművészetek közül ez a kettő jelent meg Magyarországon először (judo 1907 / karate 1970-es évek eleje), így nagyobb múltra tekintenek vissza hazánkban, mint a többi felsorolt budo ág. A karate és a judo nagy népszerűségnek örvend hazánkban, s ennek több oka van. A judo 1964 óta olimpiai sportág, s a magyar versenyzők 1972 óta folyamatosan szerepelnek az olimpiákon sikerrel. Első és eddig egyetlen olimpiai bajnokunk Kovács Antal, rengeteget tesz a sportág minél szélesebb körben történő megismeréséért hazánkban. A karate ugyan még nem olimpiai sportág, de jó eséllyel pályáz (a kick box) mellett az olimpiára való bekerülésre, hiszen a világon rengetegen űzik. Magyarországon mindkét sportágban rendeznek diákolimpiát, magyar bajnokságot és országos bajnokságot, emellett a korosztályos és felnőtt válogatott rendszeresen sikeresen szerepel világversenyeken (Európa Bajnokság, Világbajnokság, Világjátékok, Universiadé). Az edzéskor tekintetében elmondható, hogy a válaszadók több mint fele (56,38%) több mint öt éve űzi a választott harcművészetet rendszeresen. 10,07% két éve, 8,05% egy és öt éve, 7,38% három, míg 6,04% négy éve gyakorolja a sportágát. 4,03% nem adott választ a kérdésre (11. ábra).



11. ábra: A 2. számú kérdőív válaszadóinak edzésora (saját szerkesztés).

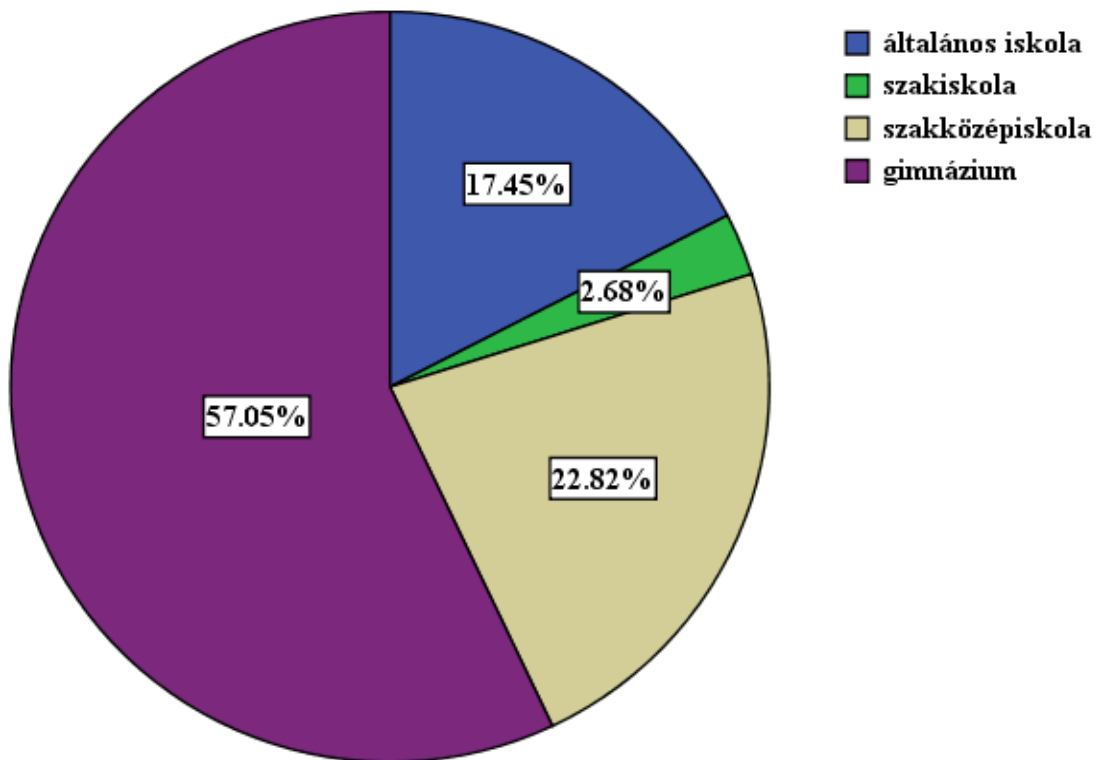
A válaszadók legnagyobb hányada (28,86%) heti három edzést látogat, 25,50% két, 18,12% ötnél több, 16,78% öt, 10,74% négy edzésen vesz részt egy héten (12. ábra).



12. ábra: A 2. számú kérdőív válaszadóinak heti edzésszáma (saját szerkesztés).

A válaszadókat magas versenyzési hajlandóság jellemzi, a minta 74,50%-a szokott versenyeken részt venni, 25,50% nem versenyez, meg kell azonban jegyezni, hogy nem mindegyik budo ágban rendeznek versenyeket, így például aikidoban sem (13. ábra melléklet).

A válaszadók 57,05%-a gimnáziumi, 22,82%-a szakközépiskolai, 17,45%-a általános iskolai, 2,68%-a szakiskolai tanuló (14. ábra).



14. ábra: A 2. számú kérdőív válaszadóinak iskolatípus szerinti megoszlása (saját szerkesztés).

A minta a Kolmogorov-Smirnov teszt alapján nem normális eloszlást követ, így nem paraméteres próbákat alkalmaztunk a statisztikai elemzések során.

A budo sportágakkal foglalkozók agresszió összpontszám átlagértékei a nőknél 66,33 (SD=12,07), míg a férfiak esetében 68,82 (SD=11,78). Az azonos korú iskolai tanulók esetében a férfiakra vonatkozó érték 77,77 (SD=14,03), míg a nők esetében 74,72 (SD=15,28) volt. A nemtől függetlenül vizsgált agresszió átlagpontszámok az iskolai tanulók esetében 76,20 (SD=14,75), míg a budo sportolóknál 68,05 (SD=11,89). Látható, hogy a budo sportolók 8,15 ponttal alacsonyabb vonás agresszió összpontszámot, tehát alacsonyabb személyiségvonás agressziót mutatnak a BPQA agresszió teszten (13. táblázat).

13. táblázat: Nem és agresszió, valamint agresszió alskálák értékei (saját szerkesztés).

		Agresszió összpontszám		Düh		Fizikai agresszió		Hosztilitás	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Nem	Férfi	68,82	11,78	15,13	4,07	20,41	4,87	18,94	4,86
	Nő	66,33	12,07	15,57	4,02	17,43	4,41	19,39	4,63
	Összesen	68,05	11,89	15,26	4,05	19,49	4,92	19,08	4,78

A nem és agresszió összpontszám, valamint a nem és az egyes agresszió alskálák közötti kapcsolatot Mann-Whitney próba segítségével vizsgáltuk. Csak a fizikai agresszió alskála esetében mutattunk ki szignifikáns különbséget a nemek között ( $p < 0,05$ ), a többi alskála esetében nem találtunk szignifikáns eltérést (14. táblázat). A fizikai agresszió esetében hasonlóan hozzánk több szerző is kimutatta, hogy a férfiak hajlamosabbak a fizikai agresszió elkövetésére, mint a nők.

14. táblázat: Nem és agresszió összpontszám, nem és agresszió alskálák összefüggésének vizsgálata (saját szerkesztés).

	Agresszió összpontszám	Düh pontszám	Fizikai agresszió	Hosztilitás
Mann-Whitney U	2063,000	2241,500	1500,500	2238,000
Wilcoxon W	3144,000	7597,500	2581,500	7594,000
Z	-1,258	-,526	-3,577	-,540
Szignifikancia	,208	,599	,000	,589

Korreláció vizsgálattal nem találtunk szignifikáns összefüggést az edzéskor és az agresszió összpontszám, valamint az agresszió alskálák és edzéskor között (15. táblázat melléklet). Így nem meghatározó, hogy mennyi ideje űzi a sportoló választott sportágát. Az edzésszám semmilyen más változóval nem korrelál, tehát mintánkban az agresszivitás szempontjából nem meghatározó, hogy hányszor gyakorolja az adott sportoló választott budo sportágát. (16. táblázat melléklet)

Az iskolatípus, az agresszió összpontszám és az egyes agresszió alskálák közötti összefüggést Kruskal-Wallis próba segítségével vizsgáltuk, s nem találtunk szignifikáns különbséget a budo sportolók esetében az iskolatípusoknak megfelelően (17. táblázat melléklet).

A 2. számú sportolói kérdőív esetében is kimutattuk, csakúgy, mint a nem budo sportoló iskolások (1. számú kérdőív) esetében, hogy a legmagasabb agresszió összpontszámmal a szakiskolába járók (83,00) bírnak. A legalacsonyabb agresszió összpontszámot a mintában a gimnazisták (67,68) és a szakközépiskolai tanulók (67,06) körében mutattuk ki. A szakiskolai

tanulók és szakközépiskolások között mintánkban 15,94 pontos, tehát jelentős összpontszám különbség mutatható ki, mely figyelemreméltó. Az egyes alskálák és az agresszió összpontszám átlagainak vizsgálata esetében is a szakiskolások csoportját az általános iskolai tanulók követik, tehát mintánkban ők a második legagresszívebb csoport. A nem budo sportoló iskolai tanulók (BPQA= 77,98) és a budo sportolók esetében (BPQA=67,06) a szakközépiskolai tanulók csoportjánál mintegy 10 pontos különbséget mutattunk ki az agresszió összpontszámra vonatkozóan. Érdekes, hogy a szakiskolások pontszáma a két csoportban (iskolás és budo sportoló) szinte teljes mértékben megegyezik (szakiskolás kontroll: 82,19 és budo sportoló: 83,00). Ezáltal igazolódni látszik HAJDU és mtsa. állítása, miszerint a továbbtanulási irány megválasztásában a gazdasági, szociális réteghelyzet és tanulmányi sikeresség mellett a tanulók agresszív magatartása is közrejátszik. Éppen ezért az iskolatípusnak megfelelően a szakiskolásokra nagyobb figyelmet kell szentelni az agresszió kezelése szempontjából, illetve azért is, mert ahogyan korábban említettem esetükben az iskolai testnevelés is alacsony óraszámú, vagy egyáltalán nem valósul meg. Így nincs arra lehetősége a szakiskolai tanulóknak, hogy sporttal, testmozgással levezessék iskolai órarendbe épített testnevelés órán a mindennapok során felgyülemlett stresszt és agresszív törekvéseiket.

Az agresszió, valamint az egyes agresszió alskálák és a versenyzés kapcsolatát Mann-Whitney próba segítségével vizsgáltuk, s csak a hosztilitás alskála esetében mutattunk ki szignifikáns különbséget ( $p < 0,05$ ) a versenyzők és nem versenyzők között (18. táblázat melléklet). Ebből kifolyólag tehát a budo sportágak a versenyzés kritériumának megvalósulása nélkül is alkalmasak az általunk meghatározott cél elérésére, így az agresszió csökkentésére. Lorenz (1995:214) a következőket írja „A nemzetek közötti sportversenyek megteremtik a lehetőségét annak, hogy a nemzeti lelkesedés levezetődjék, és még két további szempontból is hozzájárulnak a háborús veszély elkerüléséhez: egyrészt *személyes ismeretségeket* teremtenek különböző nemzetek és táborok egyénei között, másrészt eléri azt, hogy egyébként igen különböző érdeklődésű emberek *azonos célokért* lelkesedjenek”. Az ellenségesség valószínűsíthetően azért is alacsonyabb a versenyző budo sportolóknál, mert egyrészt a versenyek során számos külföldi versenyzővel kell összemérniük tudásukat, s a nemzeti hovatartozásnak és bőrszínnek a verseny közben nincs és nem is lehet jelentősége, hiszen szigorú szabályrendszerben, pártatlanul bírói irányítással zajlanak a küzdelmek. A küzdelem mindegy, hogy az ellenfél milyen nemzetiségű, bőrszínű, a test-test elleni küzdelem során le kell győzni, jobbnak kell bizonyulni nála. A versenyek, edzőtáborok során más nemzet sportolóival ismeretségek és barátságok köttetnek, így megismerik és könnyebben

fogadják el mások kultúráját, mentalitását a sportolók. LORENZ (1995:214) szerint „(...) a kölcsönös ismeretség nem csupán előfeltétele bonyolult agressziógátló mechanizmusoknak, de már önmagában is tompítja az agressziót”. Az ellenségesség, másokban történő hiba keresése, egy esetleges vereség okainak másokban történő keresése csökkenti a sportoló teljesítményét, figyelemkoncentrációját, ezért nem kifizetődő versenyen. Véleményünk szerint ezek az okok magyarázzák a versenyzők hosztilitás értékeinek alacsonyabb voltát.

A 2. számú kérdőív második kérdéscsoportja a budo sportágakat űzők asszertivitásának vizsgálatára vonatkozott. A 30 kérdés fele-fele arányban tartalmaz offenzív és defenzív tétéleket, az offenzív tétélek esetében szándékos támadások kerültek a középpontba, a defenzív állításoknál a védekező alapállás, második szándék és a kivárás került előtérbe. A defenzív értékek fordított irányú értékpontokkal rendelkeznek. Az offenzív és defenzív válaszokra kapott értékek összeadása adja az asszertivitási összpontszámot. Az elérhető maximális pontszám 150 pont.

A lefutott Kruskal-Wallis és Shapiro-Wilk próbák normalitás vizsgálata kimutatta, hogy a minta normális eloszlást követ, ezért paraméteres statisztikai eljárásokat alkalmaztunk az elemzés során.

A felmért minta asszertivitás pontszámának és az asszertivitási alskálák átlagait a 19. táblázat tartalmazza. A mért átlag 86,78 alacsonyabb, mint a NAGYKÁLDI (2002) által férfi judosok (n=15) (103,50) és judos nők (n=11) (101) esetében kapott értékek. NAGYKÁLDI férfi birkózók (n=25) esetében 96,91, vívó férfiak (n=21) esetében 96,75, vívó nőknél (n=11) 91,63 asszertivitási átlag pontértéket kapott. Kézilabdázó nők esetében – mint sportoló, de nem küzdősportoló kontrollesoport - (n=59) 83,96 asszertivitási átlagértéket kapott Nagykáldi. KÁLLAI (2002) karatés férfiak esetében (n=21) 88,2 pontos átlagot mutatott ki.

19. táblázat: Az asszertivitás összpontszám, offenzív és defenzív tétélek értékei budo sportolóknál (saját szerkesztés).

	Elem szám	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Offenzív pontszám	148	49,5811	7,45692	27,00	66,00
Defenzív pontszám	147	37,1701	8,15717	17,00	58,00
Asszertivitás összpontszám	146	86,7808	10,2597	66,00	117,00

Kutatásunk esetében csak budo sportágakat űzők szerepeltek a mintában, a budo harcművészek asszertivitási összpontszám átlaga 86,78. Az egyes harcművészetekre vonatkozóan a legmagasabb asszertivitási értékeket a judosok esetében mutattuk ki (90,98), míg a legalacsonyabb értéket az aikidot űzők körében (82,80). Ez az érték elmarad a

NAGYKÁLDI által mért judósoknál kapott értékektől, azonban meg kell jegyezni, hogy amíg ő válogatott versenyzőket vizsgált, addig az általunk felmért mintába nem volt bevásztási kritérium a válogatottság. E mellett a mintában szereplők a 14-18 évesek közül kerültek ki.

A judosok mintában mutatott legmagasabb értékei azzal magyarázhatók, hogy a judo már 1964 óta az olimpiákon szerepel, a tradicionális értékek kevésbé fontosak a versenyorientáltság miatt, mint más harcművészetekben, s az edzéseken nagy hangsúlyt kap a küzdelem. E mellett fontos megjegyezni, hogy itt a leghangsúlyosabb a folyamatos érintkezéssel történő test-test elleni küzdelem.

Az aikidosok alacsony asszertivitási értékeinek magyarázata lehet, hogy nem rendeznek számukra versenyeket, tehát nincs szükség mindenképpen a másik fölé kerekedésnek. Nem használnak elsőszándékú támadó technikákat, az ütések és rúgások csak másodszándékkal szerepelnek. Az aikidoban hangsúlyozzák a „minden élő szeretetét”, s az ellenfél energiáit felhasználva győzik le az ellenfelet. Tulajdonképpen alapvetően defenzív beállítottságú a harcművészet, melyben az önvédelem kap nagy hangsúlyt. Ezt mutatja az is, hogy esetükben az offenzív értékek átlagai a legalacsonyabb a vizsgált mintában (46,20).

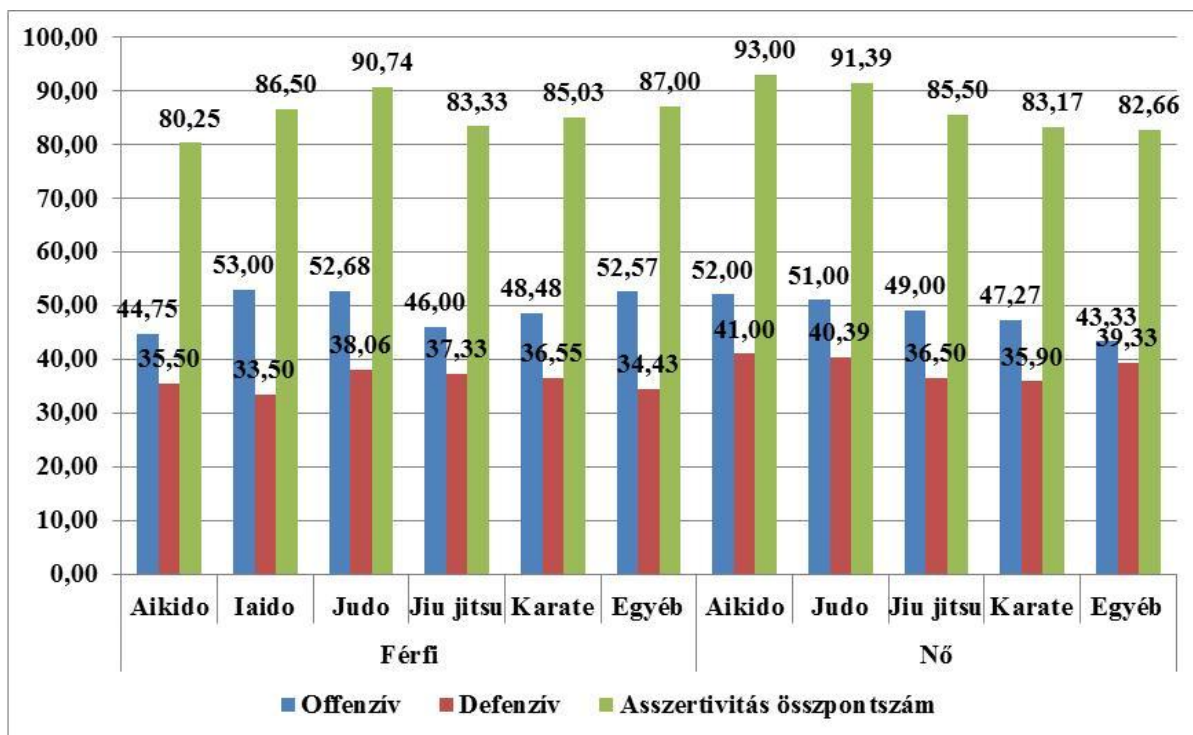
Az offenzív attitűd esetében többnyire az elsőszándékú támadó akciók szerepelnek. Az offenzív válaszok pontszámának átlaga az aikidosok (46,20) esetében a legalacsonyabb, a iaidosok (53,00) és judosok (52,10) esetében a legmagasabb. A karatésok (84,56) és jiu jitsusok (84,20) szinte azonos asszertivitási értékeket produkáltak. A defenzív összetevő pontértéke annál magasabb (a fordított pontértékek miatt), minél inkább elutasítja a sportoló az alapvető védekezésre irányuló stratégiát. Ebben a vonatkozásban a judosok vezetnek (38,88). Az eredményeket a 20. táblázat tartalmazza.

20. táblázat: Az egyes budo sportágak asszertivitási összpontszámának, valamint az offenzív és defenzív tételek értékei (saját szerkesztés).

	Offenzív pontszám	Defenzív pontszám	Asszertivitás összpontszám
	Átlag	Átlag	Átlag
Aikido	46,20	36,60	82,80
Iaido	53,00	33,50	86,50
Judo	52,10	38,88	90,98
Jiu jít su	47,20	37,00	84,20
Karate	48,13	36,37	84,56
Egyéb	49,80	35,90	85,70

A férfiak és nők esetében az adott budo harcművészetre vonatkozó asszertivitási értékeket a 15. ábra szemlélteti.





15. ábra: Asszertivitási értékek budo sportágat űző nők és férfiak esetében (saját szerkesztés).

Érdekes, hogy az aikidot űző nők érték el a legmagasabb asszertivitási összpontszámot (93,00), őket követik a judos nők (91,39), majd a judos férfiak (90,76). A legalacsonyabb értéket az aikidos férfiak érték el (80,25). A defenzív érték érdekes módon az aikidos nők esetében (41,00) a legmagasabb, őket követik a judos nők (40,39), majd az egyéb budo sportágakat (kendo) űző nők (39,33), s csak ezután következnek a judos férfiak (38,06) és jiu jitsus férfiak (37,33) (21. táblázat). A nők magasabb defenzivitás pontértékei, így a védekezés hangsúlyosabb elutasíthatóan abból adódhat, hogy a küzdősportok űzése során a nőknek gyakran kell megküzdeni az előítéletekkel, így főként akkor lehetnek eredményesek és vívhatják ki az erősebbik nem elismerését, ha rámenős, kezdeményező küzdőstílussal rendelkeznek. Valószínűsíthetően azok a hölgyek maradnak meg a küzdősportokban és kerülnek el a lemorzsolódást (drop out), akik alapvetően harciasabbak hölgy társaiknál. A küzdősportok nők esetében önbizalom növelő hatással bírnak, s ez a mindennapok során is határozott fellépést, asszertív magatartást alakít ki a gyengébbik nem esetében.

21. táblázat: Az asszertivitás nemek és budo sportágak szerinti átlagai (saját szerkesztés).

		Offenzív pontszám	Defenzív pontszám	Asszertivitas összpontszám
		Átlag	Átlag	Átlag
Férfi	Aikido	44,75	35,50	80,25
	Iaido	53,00	33,50	86,50
	Judo	52,68	38,06	90,76
	Jiu jitsu	46,00	37,33	83,33
	Karate	48,48	36,55	85,11
	Egy éb budo	52,57	34,43	87,00
Nő	Aikido	52,00	41,00	93,00
	Judo	51,00	40,39	91,39
	Jiu jitsu	49,00	36,50	85,50
	Karate	47,27	35,90	83,14
	Egy éb budo	43,33	39,33	82,67

A versenyzők és nem versenyzők közötti asszertivitasban és az alsókálákban (defenzív és offenzív) mutatott különbséget kétmintás T próbával vizsgáltuk (22. táblázat melléklet).

Az asszertivitas összpontszám ( $t=-2,49$ ;  $p<0,05$ ) és az offenzív tételek ( $t=-2,016$ ;  $p<0,05$ ) esetében szignifikáns különbség mutatható ki a versenyző és a nem versenyző budo sportolók között ( $p<0,05$ ). A defenzív tételre vonatkozóan nincsen kimutatható szignifikáns különbség a két csoport között ( $t=-1,24$ ;  $p(t=-1,24)$ ;  $p>0,05$ ). A versenyző harcművészek offenzív átlag értéke (50,30) és asszertivitas összpontszáma (87,99) is magasabb a nem versenyzőkénél (offenzív=47,50, ASS=83,21).

A nemre, iskolatípusra, edzésszámra és versenyzés vonatkoztatott asszertivitas értékeket a 23. táblázat tartalmazza.

23. táblázat: Nem, edzésszám, versenyzés és iskolatípus alapján számított pontérték átlagok asszertivitásra (saját szerkesztés).

		Offenzív pontszám	Defenzív pontszám	Asszertivitas összpontszám
		Átlag	Átlag	Átlag
Nem	Férfi	50,00	36,77	86,80
	Nő	48,65	38,07	86,73
	Összesen	49,58	37,17	86,78
Edzésszám	Kettő	48,50	36,53	85,03
	Három	46,33	36,57	82,86
	Négy	53,13	32,63	85,80
	Öt	50,00	39,46	89,38
	Több, mint öt	53,93	39,67	93,59
	Összesen	49,58	37,17	86,78
	Összesen	49,58	37,17	86,78
Versenyzés	Nem	47,50	35,73	83,22
	Igen	50,30	37,65	87,99
	Összesen	49,58	37,17	86,78
Iskolatípus	Általános iskola	49,38	38,54	87,92
	Szakiskola	51,75	40,75	92,50
	Szakközépiskola	49,47	36,03	85,50
	Gimnázium	49,58	37,04	86,67
	Összesen	49,58	37,17	86,78

Az eredményekből látható, hogy a nemek között minimális az eltérés összpontszám és az alsókálák esetében is.

A nemek tekintetében az asszertivitásra, valamint az alsókálákra vonatkoztatva nem találtunk statisztikailag kimutatható szignifikáns különbséget a kétmintás T próba segítségével ( $p > 0,05$ ) (24. táblázat melléklet).

Az iskolatípus és asszertivitas kapcsolatának vizsgálatához varianciaanalízist alkalmaztunk, mely alapján nem találtunk szignifikáns különbséget a budo sportolók között ( $p > 0,05$ ) (25. táblázat melléklet).

Az edzésszám, asszertivitas és asszertivitas alsókálák közötti kapcsolatot variancianálízis segítségével vizsgáltuk (26. táblázat). Ennek eredményeképpen szignifikáns különbséget találtunk az offenzív tételek ( $p < 0,05$ ;  $F = 6,17$ ), valamint az asszertivitas összpontszám vonatkozásában ( $p < 0,05$ ;  $F = 5,91$ ). A defenzív tételek – a heti négy edzésszámmal edzők kivételével -az edzésszám növekedésével növekedő tendenciát mutatnak. Az offenzív tételek szintén növekednek, a legmagasabb értékeket a négy és több mint öt edzésszámmal edzők esetében mutattuk ki. Az asszertivitas összpontszám a heti több

mint öt edzésen résztvevők között volt a legmagasabb (93,59), tehát az edzésszám növekedése az asszertivitást növeli a sportolóknál.

26. táblázat: Edzésszám és asszertivitás, valamint az asszertivitási alskálák kapcsolatának vizsgálata (saját szerkesztés).

		Elemszám	Átlag	Szórás	Konfidencia intervallum		Minimum	Maximum
					Alsó korlát	Felső korlát		
Offenzív pontszám	Kettő	38	48,5000	6,95837	46,2128	50,7872	35,00	61,00
	Három	43	46,3256	6,69656	44,2647	48,3865	27,00	60,00
	Négy	15	53,1333	6,83339	49,3491	56,9175	38,00	61,00
	Öt	25	50,0000	6,99405	47,1130	52,8870	36,00	63,00
	Több, mint öt	27	53,9259	7,51371	50,9536	56,8983	38,00	66,00
	Total	148	49,5811	7,45692	48,3697	50,7924	27,00	66,00
Defenzív pontszám	Kettő	38	36,5263	8,56371	33,7115	39,3411	19,00	56,00
	Három	42	36,5714	7,63861	34,1911	38,9518	21,00	58,00
	Négy	16	32,6250	7,38354	28,6906	36,5594	19,00	46,00
	Öt	24	39,4583	6,10046	36,8823	42,0343	26,00	48,00
	Több, mint öt	27	39,6667	9,36442	35,9622	43,3711	17,00	53,00
	Total	147	37,1701	8,15717	35,8404	38,4997	17,00	58,00
Asszertivitás összpontszám	Kettő	38	85,0263	10,2311	81,6634	88,3892	68,00	117,00
	Három	42	82,8571	9,16933	79,9998	85,7145	66,00	104,00
	Négy	15	85,8000	11,3716	79,5026	92,0974	67,00	106,00
	Öt	24	89,3750	10,1116	85,1052	93,6448	74,00	109,00
	Több, mint öt	27	93,5926	7,81645	90,5005	96,6847	80,00	108,00
	Total	146	86,7808	10,2597	85,1026	88,4590	66,00	117,00

ANOVA

		Négyzetek összege	df	Átlagok négyzete	F	Szignifikancia
Offenzív pontszám	Csoportok között	1203,500	4	300,875	6,172	,000
	Csoporton belül	6970,527	143	48,745		
	Total	8174,027	147			
Defenzív pontszám	Csoportok között	655,281	4	163,820	2,568	,041
	Csoporton belül	9059,468	142	63,799		
	Total	9714,748	146			
Asszertivitás összpontszám	Csoportok között	2192,326	4	548,082	5,912	,000
	Csoporton belül	13070,660	141	92,700		
	Total	15262,986	145			

Az edzésszámok közötti összefüggést a Sheffe és Bonferroni teszttel vizsgáltuk (27. táblázat melléklet), melynek eredményeképpen kimutattuk, hogy a több mint öt edzésen résztvevők esetében van szignifikáns különbség az asszertivitásban. Az offenzív tételeknél a három és négy, a három és több mint öt, valamint a kettő és több mint öt edzés között találtunk szignifikáns különbséget. Az asszertív összpontszám esetében a kettő és több mint öt edzés között találtunk szignifikáns különbséget.

öt edzés, valamint a három és több mint öt edzés között volt kimutatható szignifikáns különbség ( $P < 0,05$ ).

Az edzéskor és asszertivitás kapcsolatát varianciaanalízissel vizsgáltuk, ennek eredményeit a 28. táblázat tartalmazza. 5%-os szignifikancia szint mellett nem találtunk mintánkban összefüggést az edzéskor és az asszertivitás között, azonban 10%-os szignifikancia szint mellett kimutatható az összefüggés ( $F=1,91$ ;  $p=0,09$ ). Véleményünk szerint, amennyiben a vizsgálati minta elemszáma ( $n=149$ ) nagyobb lett volna, abban az esetben az egyes budo harcművészeteket űzők csoportjainak elemszáma is magasabb lett volna, így valószínűsíthetően 5%-os szignifikancia szint mellett is kimutatható lett volna az összefüggés az edzéskor és asszertivitás esetében. A mintában 82 fő szerepel, aki már több mint öt éve űzi budo sportágát.

28. táblázat: Az edzéskor és asszertivitás kapcsolatának vizsgálata (saját szerkesztés).

ANOVA						
		Négy zetek összege	df	Átlagok négy zete	F	Szignifikancia
Offenzív pontszám	Csop ortok között	497,700	5	99,540	1,878	,102
	Csop ortokon belül	7208,392	136	53,003		
	Total	7706,092	141			
Defenzív pontszám	Csop ortok között	504,374	5	100,875	1,573	,172
	Csop ortokon belül	8657,456	135	64,129		
	Total	9161,830	140			
Asszertivitás összpontszám	Csop ortok között	1014,964	5	202,993	1,919	,095
	Csop ortokon belül	14175,971	134	105,791		
	Total	15190,936	139			

Annak bizonyítására, hogy a 14 -18 éves budo harcművészeteket űzők alacsonyabb agresszió összpontszámmal, valamint alacsonyabb verbális, fizikai agresszivitási, hosztilitás (ellenségesség) és düh értékekkel rendelkeznek, mint hasonló korú nem küzdősporttal foglalkozó, illetve nem sportoló társaik ( $H_2$ ) a Mann-Whitney próbát alkalmaztuk. Az eredményekből látható, hogy a budo sportot űzők vonás agresszió összpontszám átlaga alacsonyabb (68,05  $SD=11,89$ ), mint a kontrollcsoporté (76,21  $SD=14,76$ ), illetve minden egyes agresszió alszála esetében alacsonyabb értékeket mutatnak a kontrollcsoportnál. Az

agresszió összpontszám és az alsókálák esetében is szignifikáns összefüggést mutattunk ki mintánkban ( $p < 0,05$ ). Az eredményeket a 29. táblázat tartalmazza.

29. táblázat: Agresszió összpontszám és alsókálák összefüggései a két vizsgált csoportban (iskolai tanuló és budo sportoló) (saját szerkesztés).

	Csoport			
	Iskolai tanulók		Budo sporttal foglalkozók	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Agresszió összpontszám	76,21	14,76	68,05	11,89
Düh	17,94	4,40	15,26	4,05
Fizikai agresszió	22,21	6,78	19,49	4,92
Hosztilitás	20,81	4,89	19,08	4,78
Verbális agresszió	15,35	3,01	14,21	2,24

	Csoport	Elemszám	Rangszámok átlaga	Négyzetek összege
Agresszió összpontszám	Iskolai tanulók	1264	731,26	924307,00
	Budo sporttal foglalkozók	149	501,23	74684,00
	Összesen	1413		
Düh	Iskolai tanulók	1310	756,47	990980,50
	Budo sporttal foglalkozók	149	497,24	74089,50
	Összesen	1459		
Fizikai agresszió	Iskolai tanulók	1317	750,75	988737,50
	Budo sporttal foglalkozók	149	581,03	86573,50
	Összesen	1466		
Hosztilitás	Iskolai tanulók	1313	747,84	981910,00
	Budo sporttal foglalkozók	149	587,54	87543,00
	Összesen	1462		
Verbális agresszió	Iskolai tanulók	1326	755,12	1001290,0
	Budo sporttal foglalkozók	149	585,64	87260,00
	Összesen	1475		

	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	Verbális agresszió
Mann-Whitney U	63509,000	62914,5	75398,5	76368,000	76085,0
Wilcoxon W	74684,000	74089,5	86573,5	87543,000	87260,0
Z	-6,510	-7,134	-4,643	-4,401	-4,632
Szignifikancia	,000	,000	,000	,000	,000

Feltételezésünk bizonyítására, miszerint a budo harcművészeteket űzők agresszivitásukat az asszertivitás irányába képesek eltolni, tehát az agresszív törekvéseiket az agresszió pozitív útja felé az asszertivitás irányába katalizálják, a korreláció vizsgálat nem igazolta. A Buss-Perry (BPQA) agresszió kérdőív és a budo sportolókra alkalmazott páros küzdősportágakra kidolgozott asszertivitás kérdőívre (AST) adott válaszok között nem találtunk összefüggést, negatív korrelációt. Az eredményeket az 30. táblázat (melléklet) tartalmazza.

## 8. Összegzés, a hipotézisek igazolása

A felmért, magas elemszámú mintán (n=1339 és n=149) elvégzett statisztikai próbák segítségével bizonyítást nyert, hogy 14 -18 éves budo harcművészeteket űzők alacsonyabb agresszió összpontszámmal, valamint alacsonyabb fizikai agresszivitási, hosztilitás és düh értékekkel rendelkeznek, mint hasonló korú nem küzdősporttal foglalkozó, illetve nem sportoló társaik (H1 és H2).

A budo sportot űzők vonás agresszió összpontszám átlaga alacsonyabb (68,05), mint a kontrollcsoporté (76,20), illetve minden egyes agresszió alszála esetében alacsonyabb értékeket mutatnak a kontrollcsoportnál. Az agresszió összpontszám és az alszálaik esetében is szignifikáns összefüggést mutattunk ki mintánkban ( $p < 0,05$ ). A budo sportágakkal foglalkozók agresszió összpontszám átlagértékei a nőknél 66,33, míg a férfiak esetében 68,82. Az azonos korú iskolai tanulók esetében a férfiakra vonatkozó érték 77,77, míg a nők esetében 74,72 volt, így látható, hogy a budo sportolók alacsonyabb vonás agresszió összpontszámot, tehát alacsonyabb személyiségvonás agressziót mutatnak a BPQA agresszió teszten. Így a fent megfogalmazott két hipotézisünket (H1 és H2) bizonyítottnak tekintjük.

Feltételezésünk, mely szerint a 14-18 éves budo harcművészeteket űzők magas asszertivitási értékeket mutatnak –hasonlóan a Nagykáldi által korábban végzett vizsgálati eredményekhez képest - a páros küzdősportágakra kidolgozott asszertivitas (AST) teszten nem igazolódott be, hiszen alacsonyabb értékeket kaptunk (H3).

Meg kell azonban jegyezni, hogy kutatásunk esetében csak budo sportágakat űzők szerepeltek a mintában, ellentétben a korábbi vizsgálatokkal, ahol elsősorban judoka, birkózó és vívó sportolókat vizsgáltak. A budo harcművészek asszertivitási összpontszám átlaga 86,78, amely közepesen magasnak tekinthető. Az egyes harcművészetekre vonatkozóan a legmagasabb asszertivitási értékeket a judosok esetében mutattuk ki (90,98), míg a legalacsonyabb értéket az aikidot űzők körében (82,80). Ezek az értékek elmaradnak a NAGYKÁLDI által mértektől, azonban meg kell jegyezni, hogy amíg ő válogatott versenyzőket vizsgált, addig az általunk felmért mintába nem volt beválasztási kritérium a válogatottság. E mellett a mintánkban szereplők fiatalabb korosztály tagjai, a 14-18 évesek közül kerültek ki.

Feltételezésünk, miszerint az agresszió a sportolói asszertivitas között negatív korreláció áll fenn nem igazolódott be (H4).

Doktori értekezésünk során arra tettünk kísérletet, hogy a budo harcművészetekkel kapcsolatos negatív előítéleteket eloszlassuk, s bemutassuk, hogy e sportágat hosszabb ideje



űző sportolók alacsonyabb agresszió szinttel rendelkeznek, így nem indokolt a feltételezés, hogy az e sportágakat űzők agresszívbak lennének.

Azt, hogy a budo harcművészeteket űzők alacsonyabb vonásagresszió szinttel rendelkeznek, mint nem sportoló és nem küzdősportot űző kortársaik, egzakt, objektív vizsgálati módszerekkel, nagy elemszámú mintán bizonyítottuk. Ennek eredményeképpen megfogalmazhatjuk, hogy a budo harcművészetek, küzdősportok iskolai kereteken belül is, megfelelő szakértelem mellett nyugodt szívvel alkalmazhatók testnevelés órákon. Ehhez azonban megfelelő rendszerességgel és módszerekkel kell oktatni ezeket a mozgásformákat.

Hogy megfelelő elméleti keretet adjunk vizsgálódásunk tárgyának a küzdősportok, budo harcművészetek és agresszió kapcsolatával foglalkozó legjelentősebb hazai és külföldi szakirodalmat, az egyes agresszióelméleteket, modelleket és fajtákat részletesen bemutattuk.

A küzdősportok iskolai testnevelésbe történő bevezetésének történeti háttérét, folyamatát azzal a céllal vázoltuk fel, hogy emléket állítsunk Galla Ferenc nyugalmazott egyetemi docens munkásságának, törekvéseinek és bemutassuk egy hosszas folyamat eredményét máig.

Az értekezés során a küzdősportok közoktatási tantervekben elfoglalt helyét, előírásait is részletesen tárgyaltuk, melynek szükségességét két okból is megfogalmaztuk. Egyrészt azért tartottuk fontosnak, mert a küzdősportok, önvédelem témakör mindössze 16 éve szerepel a magyar közoktatási tantervekben, így egy viszonylag új témakör vizsgálatáról van szó. Másik okunk az, volt, hogy e témakör közoktatási tantervbe kerülésének történeti háttérét, hosszadalmas folyamatát ez idáig senki sem kutatta. A tantervi előírások részletes bemutatására, illetve elemzésére annak érdekében tettünk kísérletet, hogy feltárjuk a testnevelők körében a témakör oktatásával kapcsolatos bizonytalanság és tanácstalanság háttérét, s rámutassunk a korrekció lehetőségeire a tanárképzésben és a továbbképzésben egyaránt.

Mivel egy új témakörrel, modern mozgásformáról van szó, ezért az értekezésben annak vizsgálatára is kitértünk, hogy milyen minőségben valósul meg az iskolai testnevelés gyakorlatában a küzdősportok, önvédelem témakör oktatása, mennyire felkészültek a testnevelők az oktatásra. A küzdősportok iskolai testnevelésben történő gyakorlati megvalósulását Pécs vonatkozásában kutattuk, mely bár nem országos reprezentativitással rendelkezik, mégis úgy véljük, hogy elegendőnek bizonyul a tendenciák felvázolására és a következtetések levonására a személyi és tárgyi feltételekre vonatkozóan. Röviden kitértünk a küzdősportok testnevelő tanárképzésben betöltött helyének áttekintésére, mert a témához szorosan hozzátartozónak tartjuk. A közoktatás ugyanis közvetlenül hatást gyakorol a tanárképzés tartalmára és szemléletére.

A budo harcművészetek többlettartalmát, személyiségfejlesztő hatásainak okát igyekeztünk a japán filozófiai háttér rövid bemutatásával alátámasztani, mely valószínűsíthetően nem képezheti a közoktatási testnevelés órák tárgyát. Ettől függetlenül a budo rituálék és mentalitás egyes elemeit megtartva, átemelve pozitív hatást fejthetnek ki a diákok személyiségfejlődésére. A küzdőjátékok beemelését és tárgyalását azért tartottuk fontosnak, mert ezek a küzdelem lényeges mozzanatait tartalmazzák, s konkrét sportági technikai ismeretek nélkül is könnyen oktathatók az iskolában. Összességében elmondhatjuk, hogy a vállalt célokat sikerült megvalósítani.

## **9. Az eredmények jövőbeli hasznosíthatósága, a kutatás további lehetséges irányai, ajánlások**

Az agressziókutatások napjainkban egyre nagyobb jelentőséggel bírnak, s számos tudományterületet fognak át. Ennek jelentősége abban is keresendő, hogy napjaink egyik legégetőbb társadalmi problémájáról van szó.

A küzdősportok, a budo harcművészetek agressziót csökkentő, személyiségfejlesztő hatásával kapcsolatos objektív vizsgálatok száma hazai vonatkozásban igen csekély. Éppen ezért úgy gondoljuk, hogy az értekezés ezt a hiányt, ha nem is teljesen, de igyekszik lehetőségeihez mérten pótolni, s ennek megfelelően a negatív előítéleteket is eloszlatni a budo harcművészetekkel szemben.

Az értekezésben szereplő kérdőíves agresszió vizsgálat és annak eredményei kiindulási pontját képezheti további kutatásoknak. Így az eredmények összehasonlításként szerepelhetnek más sportágak, mozgásformák hasonló kutatásai esetében. A kutatást tovább gondolva, tovább bővítve pontosabb képet kaphatunk az agresszió fejlődéséről, kezelésének lehetséges módjairól abban az esetben, ha követéses vizsgálatokat végzünk. Erre a disszerensnek nem volt módja, egyrészt az anonimitás figyelembevétele, másrészt a nagy elemszám miatt. A budo harcművészetekre, küzdősportokra vonatkoztatva tervezzük hasonló követéses vizsgálatok elvégzését. Ehhez azonban a választott sportág megkezdése és legalább egy év űzése utáni felmérésre lenne szükség, mely esetben számolni kell a lemorzsolódással is.

A vonás agresszió és más személyiségvonások, valamint a vonás-agresszió és jól-lét (WHO-5) összefüggéseinek vizsgálata is megfogalmazódott, így ennek felmérése is megtörtént az értekezésben használt mintán. Azonban úgy véltük, hogy ennek vizsgálata, eredményeinek bemutatása nem tartozik szorosan az iskolai agresszió kezelésének témaköréhez. A küzdősportolók optimális életprofiljának vizsgálatára vonatkozó kutatásaink nemrég kezdődtek el, ennek kapcsolódási pontjait keressük a későbbiekben az agresszióval.

További kutatási irányt képezhet a sportbeli asszertivitás és a mindennapokban mutatott asszertivitás közötti kapcsolat vizsgálata. Ehhez „Rathus (1973) Assertiveness Schedule (RAS)” 30 itemből álló kérdőíve megfelelő lehet.

A kapott eredményeink mindenképpen azt támasztják alá, hogy érdemes a sport, a budo harcművészetek agressziót kezelő programokban való szerepeltetése, akár a kerettantervi szabadon hagyható 10% keretére új tárgyként is indíthatóan, mint konfliktus – és agresszió

kezelési technikák kiegészítése. A megnövekedett óraszám lehetővé teszi, hogy a testnevelés órákon szintén hangsúlyosabban szerepeltessük a küzdősportokat.

Ahhoz azonban, hogy a küzdősportok, harcművészetek megfelelően kerüljenek átadásra, szükségesnek érezzük az értekezés során felsorakoztatott ajánlások ismételt megfogalmazását.

- A megemelt óraszámokkal élve a testnevelő tanároknak ki kellene aknázniuk a küzdősportokban rejlő személyiségfejlesztő, agresszió - és konfliktuskezelő lehetőségeket.
- Éppen ezért, a testnevelő tanárképzésben hangsúlyosan kellene szerepeltetni a küzdősportokat, illetve egyelőre azokra a küzdősportokra kell fektetni a hangsúlyt, amelyeket az érvényben lévő közoktatási tantervek is név szerint ajánlanak. Ezek a judo, a grundbirkózás, az önvédelmi technikák és a küzdőfeladatok - játékok.
- A tanárképzésben, és az iskolai testnevelésben is a gyakorlati képzés mellett biztosítani kellene a gyakorlattal párhuzamos elméleti oktatást is.
- A gyakorlati óraszámok növelésével párhuzamosan igényesebb követelményrendszer kidolgozása javasolt.
- Segítheti a leendő tanárok és a már gyakorló testnevelők számára a küzdősportok elsajátítását és a pozitív hozzáállás kialakulását az egyesületi és szakosztályi edzéstáborok bevezetése, esetlegesen edzők, szakedzők segítségének kérése.
- Azok számára, akik korábban nem tanultak küzdősportokat a tanárképzésben, illetve ha igénylik, továbbképzéseket és tanfolyamokat lehetne szervezni a felsőoktatási intézmények szakembereinek bevonásával.
- A probléma átmeneti megoldását jelentheti, hogy az önkormányzat által alkalmazott szakemberek (szakedzők, edzők) oktatnak küzdősportokat az iskolákban, illetve élnek a délutáni iskolai sportkörökön (ISK) és diáksportkörökön (DSK) belül a szakedzők bevonásával. A szakedzőknek erre 2013 szeptemberétől lehetőségük lesz abban az esetben, ha elvégzik egy 120 órás pedagógiai programot.
- Fontos szempont a tárgyi feltételek fejlesztése is az iskolában. Ugyanakkor szem előtt kellene tartani a lehetőségekhez mért oktatást, azaz a rendelkezésre álló feltételeknek megfelelő tananyag kiválasztást a vonatkozó témakörben.

- Véleményünk szerint a küzdőfeladatok és játékok oktatásának nem lehet akadálya, hiszen sportági technikai tudás nélkül is ki lehet aknázni a bennük lévő igen értékes motorikus képesség- és személyiségfejlesztő hatásokat
- Meghatározó, hogy a leendő, illetve a már végzett testnevelőkben tudatosítsuk, miért fontos a küzdősportok iskolai oktatása, milyen értékeket tud adni a gyermekek személyiségfejlődéséhez.
- Ki kell használni a műveltségterületek összekapcsolására megfogalmazott tantervi igényt, élni kell a keresztterületi lehetőségekkel (pl. filozófia, hit- és erkölcstan, biológia, fizika, történelem, egészségtan). Így az elméleti oktatással is a témakörön belül is.
- A szabadon felhasználható kerettantervi 10% terhére konfliktus-, agresszió- és stresszkezelési tárgyakat érdemes alkotni, a budo harcművészetek filozófiai háttérének megtartásával és azok mozgásos anyagával kiegészítve (budo pedagógiai).
- Pedagógusok akkreditált továbbképzésein belül agressziókezelő programok kiegészítéseként lehetőség szerint a budo sportágak, küzdősportok alapjainak megismerésével lehetne szélesíteni a pedagógusok szemléletét.

## Köszönetnyilvánítás

Az alábbiakban szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik segítettek, támogattak és hittek bennem.

Elsőként szeretném megköszönni témavezetőmnek, **dr. Rétsági Erzsébetnek** áldozatos munkáját. Építő gondolataival, javaslataival előremozdította az értekezés megszületését. Köszönöm, hogy már hallgatóként is támogattott, ösztönzött és buzdított akkor is, ha kétségeim támadtak munkámat illetően.

**Dr. Ács Pongrácnak** köszönöm, hogy számos teendője és elfoglaltsága mellett mindig szakított időt arra, hogy a vizsgálathoz kapcsolódó statisztika megfelelő módon elkészüljön.

**Dr. Gerevich Józsefet** és **dr. Nagykáldi Csabát** köszönet illeti, hogy validált kérdőíveiket számomra elérhetővé tették, kérdéseimre minden esetben készséggel válaszoltak.

**Dr. Galla Ferencnek** köszönöm, hogy kérdéseimre válaszolt, dokumentumokkal segítette kutatásaimat.

Szüleimnek **Sey Gábornak** és **Sey Gábornénak**, köszönettel és hálával tartozom, hiszen kiváló pedagógusként példaként jártak előttem, s megerősítettek abban, hogy a tanulás örök érték. Törekvéseimet és ambícióimat szülőként erejükön felül mindketten anyagilag, erkölcsileg és érzelmileg is támogatták.

Külön köszönettel tartozom édesanyámnak, aki rengeteget segített azzal, hogy gyermekeim felügyeletét vállalta, annak érdekében, hogy nyugodt körülmények között alkothassak.

Köszönöm férjemnek, **Morvay Gábornak**, valamint gyermekeimnek, **Márknak** és **Gergőnek** azt, hogy megértéssel fogadták gyakran kevesebb időt tudtam rájuk fordítani, mint amennyit szerettem volna.

Bátyámnak, **Sey Gábornak** és sógornőmnek, **Sey Noéminek** köszönöm a szerkesztésben és számítógépes kérdésekben nyújtott segítségét és támogatását.

Munkahelyemnek, intézetemnek köszönöm az erkölcsi és anyagi támogatást, valamint a belém vetett bizalmat.

Általános iskolai (Apáczai Nevelési Központ), gimnáziumi (PTE Babits Mihály Gimnázium) és egyetemi tanárainknak (PTE) és immár kollégáimnak köszönöm, hogy hittek elhivatottságomban a küzdősportok és harcművészetek iránt, s támogattak, hogy érdeklődésemnek megfelelően megtaláljam az utam, s kérdéseimmel bármikor fordulhattam hozzájuk.

Végezetül köszönöm azoknak a 14-18 éves iskolai tanulóknak és harcművészeknek az önzetlen segítségét, akik kitöltötték kérdőívemet.

## Hivatkozások

- Aáry Tamás, L.-Aronson, J. (szerk., 2010): Iskolai veszélyek. Complex Kiadó, Budapest.
- Abrahams, C. (2004): Inspire guidance-based martial arts program: A self-esteem intervention for at-risk elementary and middle school students. *Compelling Counseling Interventions*. Elérhető: <http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas04/20.pdf>.
- Adler, B. (2003): Karate and mental health: can the practice of a martial art reduce aggressive tendencies? ETD Collecton for Pace University. Paper AAI3080475. Elérhető: <http://digitalcommons.pace.edu/dissertations/AAI3080475/>
- Ames C.A. (1992): Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: Roberts, G.C.- Champaign, I.L (ed.): *Motivation in sport and exercise*. Human Kinetics. 161-176.
- Anderson, C.A. (1999): Aggression. In: *The Encyclopedia of Sociology*. MacMillan, New York.
- Anderson, C.A.-Anderson, K.B.-Dorr, N.-DeNeve, K.M.-Flanagan, M. (2000): Temperature and aggression. In: Zanna, M.P. (ed.): *Advances in experimental social psychology*. Vol.32. Academic Press, San Diego, CA. 63-133..
- Anderson, C.A.-Anderson, K.B – Deuser, W.E. (1996): Examing an affective aggression frame work: Weapon and temperature effects on aggressive thoughts, affect, and attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin* 22. 366-376.
- Anderson, C.A. - Bushman, B.J. (2002a): The Effects of Media Violence on Society. *Science* 295. 2377–2378.
- Anderson, C.A. - Bushman, B.J. (2002b): Human Aggression. *Annual Review of Psychology* 53. 27–51.
- Anthony, A. (2005): The use of basic karate techniques to enhance self-efficacy. *Dissertation Abstracts International*. 65 (12-B). 6639.
- Bagdy, E. (2011): Iskolai agresszió. Szülők Akadémiája sorozat. Pécs, 2011.május 10.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A.- Ross, D. – Ross, S.A. (1963): Imitation of Film-mediated Aggressive Models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 66 (1). 3-11.
- Bandura, A.-Walters R.H. (1963): *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- Barker, R.G.-Dembo, T.-Lewin, K. (1941): *Studies in Topological and Vestor Psychology II. Frustration and Regression*. University of Iowa Studies in Child Welfars 18. No.I.

- Barker, R.G.-Dembo, T.-Lewin, K. (1943): Frustration and Agression. In: Barker G.-Kounin, J. S.-Wright, H.F. (eds.): Child Behaviour and Development. McGraw Hill, New York.
- Barkóczi, I.—Séra, L. (szerk.1993): Az emberi motiváció I. Alapvető motivációs mechanizmusok. Szöveggyűjtemény. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baron, J. N. - Richardson, D. (1994): Human Aggression. Plenum Press, New York.
- Batson, C.D.- Kobrynowicz, D.-Dinnerstein, J.L.-Kampf, H.C.- Wilson, A.D. (1997): In a very different voice: Unmasking moral hypocrisy. *Journal of Personality and Social Psychology* 72. 1335-1348.
- Batson, C.D.- Thompson, E.R.- Seufferling, G.-Whitney H.-Strongman, J.A. (1999):Moral hypocrisy: Appearing moral to oneself without being so. *Journal of Personality and Social Psychology* 77.525-537.
- Berezkei, T. (1998): Belénk íródott múlt. Evolúció és emberi viselkedés. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Berkowitz, L. - Rawlings, E. (1963). Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66 (5). 405-412.
- Berkowitz, L. (1958): The Expression and Reduction of Hostility. *Psychological Bulletin*. 55.
- Berkowitz, L. (1989): The frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin* 106. 59-73.
- Berkowitz, L. (1993) *Aggression. Its Causes, Consequences, and Control*. McGraw-Hill, New York.
- Bhikkhu Satori, B. (1990): *A sintoizmus*. Gondolat, Budapest.
- Biddulph, S. (2003): *Raising Boys. why boys are different--and how to help them become happy and well-balanced men*. Finch Publishing, Sydney.
- Binder, B. (1999). Psychological benefits of the martial arts: myth or reality? Elérhető: <http://userpages.itis.com/wrassoc/articles/psychsoc.htm>.
- Bitzer-Gavornik, G. (1993): Persönlichkeitsveränderungen durch Ausübung von Karate-Do. In: Liebrecht, E. (Hrsg.): *Karate-Do und Gewaltverhalten*. Verlag der Universität Landau, Landau.
- Bitzer-Gavornik, G. – Unterrainer, H. (2006): Karate-Do und Resilienz/Kohärenz als Ausdruck psychischer Gesundheit. Auswirkung des Trainings von Karate-Do auf den Kohärenzsinn, die 5 Säulen der Identität, und das religiös-spirituelle Befinden mit besonderer Beachtung des höheren Lebensalter. Elérhető:[http://karate-do-graz.at/cms/upload/pdf/Artikel\\_271006\\_end.pdf](http://karate-do-graz.at/cms/upload/pdf/Artikel_271006_end.pdf)



- Björkqvist, K.- Varhama, L. (2001): Attitudes toward violent conflict resolution among male and female karateka in comparison with practitioners of other sports. *Perceptual and Motor Skills* 92. 586-588. Elérhető: <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/karate.pdf>.
- Björkqvist, K.(1994): Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression: A Review of Recent Research. *Sex Roles*, 30. 177–188.
- Bloem, J.-Moget, P.C.M.-Petzold, H.G. (2004): Budo, Aggressionsreduktion und psychosoziale Effekte: Faktum oder Fiktion? *Forschung, Aggressionspsychologie, Neurobiologie. Integrative Therapie* 30 (1-2), 101-149.
- Boelkins, R.C. - Heiser, J.F. (1970): Biological Bases of Aggression. In: Daniels, D.N.- Gilula, M.F. - Ochberg, F.M. (eds): *Violence and the Struggle for Existence*. Little Brown, Boston.
- Bognár, G.-Nagykálldi, Cs.-Vadas Simóka, N. (2005): Agresszió vagy asszertivitás? *Magyar Edző*. 2005/1. 24-27.
- Bond, A. B. (1989a): Towaerd Resolution of the Paradox of Aggressive Displays I. Optimal Deceit in the Communication of Fighting Ability. *Ethology* 81. 29-46.
- Bond, A. B. (1989b): Towaerd Resolution of the Paradox of Aggressive Displays II. Behavioral Efference and the Communication Intentions. *Ethology* 81. 235-249.
- Bosch, A. (2008): *Handboek FUNDamentals. Creëren van een sociaalpedagogisch vechtsportklimaat*. KNKF, Tijd voor Vechtsport, Arnhem.
- Bredemeier, B.J. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. In: *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 16. 1-14.
- Brown, D.R.- Wang, Y.- Ward, A.- Ebbeling, C.B.- Fortlage, L.- Puleo, E.-Benson, H. - Rippe, J. M. (1995): Chronic Psychological Effects of Exercise and Exercise Plus Cognitive Strategies. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 27. 765-775.
- Brookmeyer, K. A.-Fanti, K. A. - Henrich, C. C. (2006): Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.
- Buda, M.-Kőszeghy, A.-Szirmai, E. (2008): Iskolai zaklatás –az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. In: *Educatio*.17.évf. 3.sz. 373-386.
- Budavári, Á. (1974): Personality and Intelligence studies by means of Rorschach and Raven test sin athletes engaged in combative sports. In: *Proceedings of 3. European Congress of Spors Med*. 105-110.
- Budavári, Á. (2007): *Sportpszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

- Busch, F. (2006): Ringen und Kämpfen. Ideen, Hintergründe und Praxisbeispiele für den Sportunterricht in der Grundschule. Auer Verlag GmbH, Donauwörth.
- Bushman, B. J. (1998) Priming effects of media violence on the accessibility of aggressive constructs in memory. *Personality and Social Psychology Bulletin* 24. 537–545.
- Buss, A. H. - Durkee, A. (1957): An Inventory for Assessing Different Kind of Hostility. *Journal of Consulting Psychology* 21. 343–349.
- Buss, A.H. (1961): *The psychology of aggression*. Wiley, New York.
- Buss, A. H.,- Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 452-459.
- Caryl, P.G. (1979): Communication by Agonistic Displays: What can Games Theory Contribute to Ethology. *Behaviour* 68. 136-139.
- Cavanaugh, B.M.- Silva, J. M. (1980): Spectator perceptions of fan misbehavior: An additional inquiry. In: Nadeau, C.H.-Halliwell, W.R.- Newell, K.M.-Roberts, C.G. (ed.): *Psychology of motor behavior and sport*. Human Kinetics Press, Illinois. Hymbaugh
- Cox, J. C. (1993) Traditional Asian martial arts training: a review. *Quest* 45. 366-388.
- Csányi, V. (1986): *Agresszió az élővilágban*. Natura, Budapest.
- Csányi, V. (2007): *Az emberi viselkedés*. Sanoma, Budapest.
- Daniels, K.-Thornton, E. (1992) Length of training, hostility and the martial arts: a comparison with other sporting groups. *British Journal of Sports Medicine* 26. 118-120.
- Darley, J.M. (1992): Social organization for the production of evil. *Psychological Inquiry* 3. 199-218.
- Darwin, C. (1859): *The origin of species*. Murray, London.
- Darwin, C. (1871): *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. Murray, London.
- Davis, B.- Byrd, R.J. (1975): effects of judo on the educable mentally retarded. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness* 15 (4). 337-341.
- Distaso, M.- Maietta A.- Giangrande, M- Villani, R. (2009): The state of the art of scientific research in combat sports. In: *Book of Abstracts of the 14th annual Congress of the European College of Sport Science*, June 2009, Oslo, Norway.
- Dollard, D.J. - Doob, L. W. - Miller, N.E. - Mowrer, O.H. - Sears, R.R. (1939): *Frustration and Aggression*. Yale University Press, New Haven, CT.
- Duthie, R.B.- Hope, L.- Barker, D.G. (1978): Selected personality traits of martial artists as measured by the adjective checklist. *Perceptual and Motor Skills* 47. 71-76.
- Dürckheim, K. (2000): *A nyugalom japán kultusza*. Szenczár Kiadó. Budapest.

Edelman, A. J. (1994): The implementation of a video-enhanced aikidobased school violence prevention training program to reduce disruptive and assaultive behaviour among severely emotionally disturbed adolescents. Practicum, D. Nova Southeastern University. ERIC Document Reproduction Service No. EC 3040227.

Egan, M.A (1993): The effects of martial arts training on self-acceptance and anger reactivity with young adults. ProQuest Dissertation Abstracts No. AAC 9239036.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): Human Ethology. Aldine de Gruyter, New York.

Endresen, I.M. and Olweus, D. (2005): Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (5). 468-478.

Enquist, M. (1985): Communicating during Aggressive Interactions with Particular Reference to Choice of Behaviour. *Animal Behaviour* 33. 1152-1161.

Feshbach, S. (1971): Dynamics and Morality of Violence and Aggression: Some Psychological Considerations. *American Psychologist* 26. 281-292.

Feshbach, S. (1961): The stimulating versus cathartic effects of a vicarious aggressive activity. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 63. 381-385.

Feshbach, S. (1964): The Function of Aggression and the Regulation of Aggressive Drive. *Psychological Review* 71. 257-272.

Feshbach, S.- Singer, R.D. (1971): Television and aggression. Jossey-Bass, San Francisco.

Feshbach, S. (1970) Aggression. In: Mussen, P.H. (ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. 2. John Wiley & Sons, New York.

Finkenber, M.E. (1990): Effect of participation in Tae Kwon Do on college women's selfconcept. *Journal of Perceptual and Motor Skills* 71. 891-894.

Fiske, Susan. T. (2006): Társas alapmotívumok. Osiris Kiadó, Budapest.

Fleisher, S.J.-Avelar, C.-Latorre, S.E.-Ramirez, J.- Cubillos, S.-Christiansen, H.-Blaufarb, H. (1995): Evaluation of a Judo/Community Organization Program to Treat Predelinquent Hispanic Immigrant Early Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 17. 237-248.

Foster, Y.A. (1997): Brief Aikido Training Versus Karate and Golf Training and University Students' Scores on Self-Esteem, Anxiety and Expression of Anger. *Perceptual and Motor Skills* 84. 609-610.

Földes, P.-Lannert, J. (2009): On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. *Kölkönet*. Elérhető: [http://koloknet.hu/koloknet\\_tanulmany.pdf](http://koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf) letöltés: 2012-07-02

- Földes, P.-Lannert, J. (2010): Erőszak az iskolában. Romló közérzet: ok vagy következmény? In: Esély. 2010/3. 48-65.
- Freser, M.W.-Nash, J.-Galinsky, M.J.-Darwin, K.E. (2001): Making Choices. Social problem-solving skills for children. NASW Press, Washington DC.
- Freud, S. (1923): A halálösztön és az életösztönök. Világirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Fuller, J.R. (1988): Martial arts and psychological health. British Journal of Medical Psychology 61. 317-328.
- Galla, F. (1963): Cselgáncs oktatás az iskolában. In: Tabák, E.-Hepp, F. (szerk.): Sport és Tudomány. A Testnevelési Tudományos Tanács Folyóirata. 7 (2). 62-63.
- Galla, F. (2009): Levél Morvay-Sey Katának.2009.04.02.
- Geen, R. G.- Quanty M. B. (1977): The catharsis of aggression: An evaluation of a hypothesis. In: Berkowitz, Leonard (ed.): Advances in experimental social psychology. Vol.10. Academic Press, New York. 1-37.
- Geen, R. G.(1990): Human Aggression. Brooks/Cole, Pacific Grove, California.
- Geen, R. G.-Stonner, D. -Shope G. L. (1975): Agresszió elősegítése agresszióval. A katarzis hipotézis ellen szóló tények. In: Barkóczi Ilona—Séra László (szerk.1993): Az emberi motiváció I. Alapvető motivációs mechanizmusok. Szöveggyűjtemény. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 237-247.
- Gendreau, P.I. - Archer, J. (2005) Subtypes of Aggression in Humans and Animals. In: Tremblay, R.E. - Hartup, W. W. - Archer, J. (eds): Developmental Origins of Aggression. New York: The Guilford Press. 25–46.
- Gerevich, J.-Bácskai, E.-Czobor, P.(2007): The generalizability of the Buss-Perry Aggression Questionnaire. In: International Journal of Methods in Psychiatric Research. 2007,16(3):124-136.
- Gerevich, J.-Bácskai, E. (szerk.2012): Korszerű addiktológiai mérőmódszerek. Semmelweis kiadó Budapest.
- Gernigon, C. - Le Bars, H. (2000): Achievement goals in aikido and judo: a comparative study among beginner and experienced practitioners. Journal of Applied Sport Psychology 12 (2).168-179.
- Glaser von, H. (1981): Az öt világvallás. Gondolat, Budapest.
- Gleser, J. M.- Brown, P. (1986): Modified judo for visually handicapped people. Journal of visual Impairment&Blindness 80 (5). 749-750.

- Gleser, J. M.- Margulies, J. Y.- Nyska, M.- Porat, S. - Mendelberg, H. (1992): Physical and Psychosocial Benefits of Modified Judo Practice for Blind, Mentally Retarded Children: A Pilot Study. *Perceptual and Motor Skill* 74: 915-925
- Gonzalez, M. B. (1989): The Effects of Martial Arts Training on the Cognitive, Emotional, and Behavioral Functioning of Latency-Age Youth: Implications for the Prevention of Juvenile Delinquency. *ProQuest Abstracts AAC* 9008022.
- Gorbel, L. B. (1990): The Martial Arts and Mental Health: Psychotherapeutic Effects of Modified Karate Training Upon Behaviorally Disordered Adolescents. *ProQuest Dissertation Abstracts. AAC* 9105812.
- Grabert, K-I. (1996): Karate-Do und Gewaltverhalten. Eine empirische Untersuchung über die Auswirkungen des Trainierens der Kampfkunst Karate-Do auf die Gewaltbereitschaft und das Gewaltverhalten der Trainierenden. *Europäische Hochschulschriften. Reihe 6. Psychologie. Bd./ Vol. 562.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien.
- Green, J.R. (1987): A Comparison of the effects of two Recreational Interventions on Various Aspects of Adaptive Behavior and Self-concept Among Male Adolescent Offenders with Mild Mental Retardation in Residential Treatment. *Proquest Dissertation Abstracts. AAC* 8717644.
- Guthrie, S.R. (1997): Liberating the Amazon: Feminism and the Martial Arts. *Women and Therapy* 16. 107-119.
- Hajdu, G.- Sáska, G. (2011): Bántalmazás a középiskolában. In: *Iskolakultúra*, 2011. 6-7. sz. 40-58.o.
- Hamilton, W. D. (1964a): The Genetical Evolution of Social Behaviour I. *Journal of Theoretical Biology* 7. 1-16.
- Hamilton, W. M. (1964b): The Genetical Evolution of Social Behaviour II. *Journal of Theoretical Biology* 7. 17-52.
- Hárdi, I. (1992): A lélek egészségvédelme. Springer Hungarica, Debrecen.
- Hartup, W. W. - De Wit, J. (1974) The Development of Aggression: Problems and Perspectives. In: De Wit, J.- Hartup, W. W. (eds): *Determinants and Origins of Aggressive Behavior.* The Hague, Mouton, 595–620.
- Heath, R.G. (1964): Developments toward new physiologic treatments in psychiatry. *Journal Neuropsychiatric* 5. 318-331.
- Hiner, B. G. (2001): Ego defense mechanism, aggression and anxiety among karate partitioners. *Dissertation Abstracts International.* 61 (11-B). 6136.

- Horváth-Szabó, K.- Vigassyné Dezsényi, K. (2001): Az agresszió kezelése. Tanári Kézikönyv. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.
- Huesmann, R. L. (1988): An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior* 14. 13-24.
- Huesmann, R. L. - Eron, L.D. (1989): Individual differences and trait of aggression. *European Journal of Personality* 3 (2). 95-106.
- Husman, B.F. - Silva, J.M. (1984): Aggression in sport: Definitional and theoretical consideration. In: Silva, J.M.-Weinberg, R.S. (ed.): *Psychological foundation of sport. Human Kinetics. Campaign.* 246-260.
- JACKMAN, M.R. (2002): Violence in social life. In: Cook, K.S.-Hagan, J. (eds.): *Annual review of social psychology. Vol.28. Annual Reviews, Palo Alto.* 387-415.
- Jones, G.W.- MacKay, K.S. - Peters, D.M. (2006): Participation motivation in martial artists in the West Midlands region of England. *Journal of Sports Science and Medicine* 5. 28-34..
- Katz, P. (1993): Die aggressiven Karateka –Ein Vorurteil? In: Liebrecht, E. (Hrsg.): *Karate-Do und Gewaltverhalten. Verlag der Universität Landau, Landau.* 23-64.
- Kerettantervek (2001). Testnevelés és sport műveltségterület. 1 - 4. évfolyam; 5 -8. évfolyam; 9 - 12. évfolyam. Oktatási Minisztérium, Budapest. Letölthető: [www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu) Letöltés: 2008. november 7.
- Kerettantervek (2003). Testnevelés és sport műveltségterület. 1 -4. évfolyam; 5 -8. évfolyam; 9 - 12. évfolyam. In: *Magyar Közlöny. 2003. 43. II. Az oktatási miniszter 10/2003. (IV.28.) OM rendelete a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról.*
- Kerettantervek (2008). Testnevelés és sport műveltségterület. 1 -4. évfolyam; 5 -8. évfolyam; 9 - 12. évfolyam. Oktatási Minisztérium. Budapest. Elérhető:[www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu) Letöltés: 2008. november 7.
- Kerettantervek (2012). Testnevelés és sport műveltségterület. 1 -4. évfolyam; 5 -8. évfolyam; 9 - 12. évfolyam. Elérhető: <http://www.ofi.hu/kerettanterv-2012> Letöltés: 2013. március 6.
- Kelber,T. (1993): Vergleich von Kampfsport in Budo-Schulen und Vereinen. Eine empirische Untersuchung in bezug auf Sozialstruktur der Teilnehmer, inhaltlicher Gestaltung und Auswirkungen des Trainings. Examensarbeit im Fachbereich Sportwissenschaft zur 1. Staatsprüfung (Lehramt). Universität Hannover, Hannover.
- King, H.E. (1961): Psychological effects of excitation in the limbic system. In: Sheer, D.E.(ed.): *Electrical Stimulation of the Brain. University of Texas Press, Austin.* 477-486.

- King, L.A. - Williams, T.A. (1997) Goal orientation and performance in martial arts. *Journal of Sport Behaviour* 20(4). 397-412.
- Konzak, B. - Klavora, P. (1980): Some social psychological dimensions of karate participation: An examination of personality characteristics within the training context of a traditional martial art. In: Klavora, P.- Wipper, K.(ed.): *Psychological and sociological factors in sport*. University of Toronto, Toronto. 64-86.
- Konzak, B.- Boudreau, F.(1984): *Martial Arts Training and Mental Health: An Exercise in Self-Help*. *Canada's Mental Health* 32. 2-8.
- Kroll, W. - Carlson, B.R. (1967): Discriminant function and hierarchical grouping analysis of karate participants' personality profiles. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 38, 405-411.
- Kroll, W.- Crenshaw, W. (1970): *Multivariate Personality Profile Analysis of Four Athletic groups*. In: Kenyon, G.S. (Hrsg.): *Contemporary Psychology of Sport*. Athletic Institute, Chicago. 97-106.
- Kupsch, T. (1998): *Kampfspiele zur „Kultivierung von Agressionen“*. In: *Sportpädagogik* 1998/5. Landesinstitut für Schule, Soest.
- Kurian, M.- Verdi, M. P.- Caterino, L.C.- Kulhavy, R.W.(1994): Relating scales on the children personality questionnaire to training time and belt rank in ATA Taekwondo. *Perceptual and Motor Skills* 79. 904-906.
- Kurian, M.-Caterino, L. C. -Kulhavy, R. W. (1993): Personality characteristics and duration of ATA Taekwondo training. *Perceptual and Motor Skills* 76. 363-366.
- Lakes, K. D. - Hoyt, W. T. (2004): Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology* 25(3).283-302
- Lamarre, B.W. - Nosanchuk, T. A. (1999): Judo - the gentle way: A replication of studies on martial arts and aggression. *Perceptual and Motor Skills* 88. 992-996.
- Lange, H. – Sinnning, S. (2007): *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht*. Limpert Verlag, Wiebelsheim
- Layton, C. (1990): Anxiety in black belt and non-black-belt additional karateka. *Perceptual and Motor Skills* 71. 905-906.
- Lorenz, K. (1963): *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Lorenz, K. (1995): *Az agresszió. Katalizátor Iroda, Budapest. Második kiadás*.
- Lőrincz, D. (2010): *Jobbgyenes-balegyenes. Iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkek két magyar napilapban (2008-2009)*. In: *Iskolakultúra*. 2010. 20.évf. 4.sz. 23-34.o.

- Madden, M.E (1995): Perceived vulnerability and control of martial arts and physical fitness students. *Journal of Perceptual and Motor Skills* 80. 899-910.
- Madden, M.E. (1990): Attributions of control and vulnerability at the beginning and end of a karate course. *Journal of Perceptual and Motor Skills* 70. 787-794.
- Masaharu, A. (1963): *History of Japanese Religion*. Tokyo. In: Bhikkhu Satori Bhante (1990): *A sintoizmus*. Gondolat, Budapest.
- Mayer, J. (2008, szerk.): *Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője*. Mérei Ferenc Fővárosi és Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Maynard Smith, J. – Parker, G.A. (1976): The logic of Asymmetric Contents. *Animal Behaviour* 24. 159-175.
- Maynard Smith, J. (1974): The Theory of Games and the Evolution of Animal Conflicts. *Journal of Theoretical Biology* 47. 209-221.
- Maynard Smith, J.-Price, G. R. (1973): The Logic of Animal Conflict. *Nature* 246. 15-18.
- Mazura Katalin (2003): *Karate. Shin, waza, tai*. Kn. Budapest.
- Meleg Csilla (2006): *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- Milgram, S.-Shotland, R.L. (1973): *Television and antisocial behaviou*. Academic, New York.
- Mocsai, L.- Nagykáldi, Cs. (1999): Küzdősportolók és sportjátékosok asszertivitásának összehasonlító vizsgálata. In: Mónus, T. (szerk.): *III. Országos Sporttudományi Kongresszus*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest. 1999. március 5-6. II. kötet.284-288.
- Morand, M.L. (2004): *The Effects of Mixed Martial Arts on Behavior of Male Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Unpublished doctoral dissertation Hofstra University, Hampstead, New York.
- Morvay-Sey, K. (2008): *Küzdőjátékok szerepe és alkalmazása karate sportágban*. Szakdolgozat. Semmelweis egyetem Testnevelési –és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
- Morvay-Sey, K. (2010): *Szemléletváltás a küzdősportok oktatásában*. In:Dr Lőrincz Ildikó (szerk.) *XIII. Apáczai Napok 2009 – Nemzetközi Tudományos Konferencia - Tanulmánykötet: Kreativitás és innováció - Álmodj, alkoss, újíts!* Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2010. pp. 686-695.  
Elérhető:  
[http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/2010/Apaczai\\_napok\\_2009\\_tanulmanykotet.pdf](http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/2010/Apaczai_napok_2009_tanulmanykotet.pdf) (2014. július 30.)



- Morvay-Sey K. (2011): A küzdőjátékok elméleti háttére és alkalmazásuk lehetőségei. In: Imre, B. (szerk.): e-tudomány. Doktoranduszok Országos Szövetségének elektronikus folyóirata. 2011/1. Elérhető: [http://www.e-tudomany.hu/etudomany/web/uploaded\\_files/MorvaySey\\_Kata\\_\\_A\\_kzdtkok\\_elmleti\\_httere\\_s\\_alkalmazsuk\\_lehetsgei.pdf](http://www.e-tudomany.hu/etudomany/web/uploaded_files/MorvaySey_Kata__A_kzdtkok_elmleti_httere_s_alkalmazsuk_lehetsgei.pdf)
- Morvay-Sey, K. (2011): Küzdőjátékok, küzdősportok. Dialóg Campus Kiadó, Pécs-Budapest. Elérhető: [tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Morvay-SeyKata-kuzdosportok,kuzdojatekok/kuzdosportok.html](http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Morvay-SeyKata-kuzdosportok,kuzdojatekok/kuzdosportok.html)
- Morvay-Sey, K. –Sey, G. (2012): A shotokan karate útja. Kontraszt Plusz Kft., Pécs. Elérhető digitálisan: [www.digitalbooks.hu/ekonyv/780/ismeretterjeszto-konyvek/a-shotokan-karate-utja-detail.html](http://www.digitalbooks.hu/ekonyv/780/ismeretterjeszto-konyvek/a-shotokan-karate-utja-detail.html)
- Moyer, K. E. (1967): Kinds of aggression and their physiological basis. (Report No. 67-12) Department of Psychology, Carnegie-Mellon University.
- Moyer, K. E. (1980): Az agresszió szubsztrátumai. In: Barkóczi Ilona—Séra László (szerk.1993): Az emberi motiváció I. Alapvető motivációs mechanizmusok. Szöveggyűjtemény. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 169-179.
- Nagykálldi, Cs. (2002): Küzdősportok elmélete. Computer Arts Kft., Budapest.
- Nagykálldi, Cs.-Bognár, G.-Szepesi, L. (1999): Agresszivitás a küzdősportokban. In: Mónus, T. (szerk.): III. Országos Sporttudományi Kongresszus. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest. 1999. március 5-6. II. kötet. 285-288.
- Nahalka István (2004): A természettudományi szakos hallgatók pedagógiai képzése és a NAT. In: Pedagógusképzés. Pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata. 1. 11-27.
- Najafi, A. (2003): Humility enhancement through the traditional and modern practice of martial arts. Unpublished thesis, Trinity Western University, Langley, British Columbia, Canada.
- Nasby, W.- Hayden, B.- DePaulo, B. M. (1980): Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as hostile displays. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 459–468.
- Nemzeti Alaptanterv (1995). Testnevelés és sport műveltségterület. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest
- Nemzeti Alaptanterv (2003). Testnevelés és sport műveltségterület. Elérhető: [www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu) Letöltés: 2008. november 7.

- Nemzeti Alaptanterv (2007). Testnevelés és sport műveltségterület. Elérhető: [www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu) Letöltés: 2008. november 7.
- Nemzeti Alaptanterv (2012). Testnevelés és sport műveltségterület. Elérhető: [www.ofi.hu/nat-2012](http://www.ofi.hu/nat-2012) Letöltés: 2013. március 11.
- Navaco, R.G. (1975): Anger Control. Lexington Books, Lexington, Kentucky.
- Németh, E. (1995): A budo vallásfilozófiája. In: Kalokagathia, Budapest. 1995.1.sz. 7-22.
- Németh, E. (2000): Küzdősportok az iskolai testnevelésben – történelmi előzményei és módszertana. Budapest.
- Németh, E.-Nagykálai, Cs.-Barna, T. (1999): Az akcióhatékonyság a küzdősportokban és kapcsolata az asszertivitással és pszichés stabilitással. In: Mónus, T. (szerk.): III. Országos Sporttudományi Kongresszus. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest. 1999. március 5-6. II. kötet. 288-292.
- Nosanchuk, T. A. (1981): The way of the warrior: The effects of traditional martial arts training on aggressiveness. Human Relations 34. 435-444.
- Nosanchuk, T.A. - MacNeil, M.L. (1989): Examination of the effects of traditional and modern martial arts training on aggressiveness. Aggressive Behavior 15. 153-159.
- Nosanchuk, T.A.-Lamarre B.W. (2002): Judo training and aggression: Comment on Reynes and Lorant. Perceptual and Motor Skills 94. 1057-1058.
- Okuyama, Takemasa (1997): Ultimate Karate. Hachi-O-Zan Ltd. Mississauga, Ontario Canada.
- Olweus, D. (1973): Personality and Aggression. In: Cole, J.K.&Jensen, D.D. (eds.): Nebraska symposium on motivation, 1972. Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1999): Az iskolai zaklatás. In: Educatio, 1999. 4.sz. 717-737.
- Paksi, B. (2009): Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenciós/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról. Elérhető: [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab\\_paksi\\_091124.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf) Letöltés: 2012-07-02
- Parker, G.A. – Rubenstein Daniel I. (1981): Role Assesment, Reserve Strategy and Acquisition of Information in Symmetric Animal Conflicts. Animal Behaviour 29. 1221-1240.
- Perczel, D.-Tringer, L. (1994a): Az asszertív viselkedés és fejlesztésének lehetőségei, elméleti áttekintés. In: Psychiatria Hungarica. 1994. IX.évf. 6.sz. 583-596.
- Perczel, D.-Tringer, L. (1994b): Az asszertív tréning alkalmazása a mentálhigiénés ellátásban In: Psychiatria Hungarica. 1994. IX.évf. 6.sz. 515-533.

- Pervin, L.A. (1978): Az agresszió belső és külső meghatározói: vajon az ujjunk húzza meg a ravaszt, vagy a ravasz húzza-e meg az ujjunkat? In: Barkóczi Ilona—Séra László (szerk.1993): Az emberi motiváció I. Alapvető motivációs mechanizmusok. Szöveggyűjtemény. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 206-236.
- Pintérmé Gazdag, Anett-Nagykálldi, Csaba (2008): Az aikido hatása a személyiségvonásokra egy longitudinális vizsgálatban. In: Magyar Sporttudományi Szemle. 2008/3. 9.évfolyam 36.szám. 16-19.
- Pyecha, J. (1970) Comparative effects of judo and selected physical education activities on male university freshman personality traits. *Research Quarterly* 41. 425-431.
- RANSCHBURG, J. (1977): Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rathus, S.A. (1973): A 30-item schedule for assessing assertive behavior. In: *Behavior Therapy*, 4. 398-406.
- Regets, C.M. (1990): The Relationship Between Self-Actualization and Levels of Involvement in Aikido. ProQuest Dissertation Abstracts. AAC 9027839.
- Reis, J.-Trocel, M.-Muhall, P. (2007): Individual and School Predictors of Middle School Aggression. *Youth Society*, 38. sz. 322–347.
- Reynes, E. - Lorant, J. (2001): Do competitive martial arts attract aggressive children? *Perceptual and Motor Skills* 93. 382-386.
- Reynes, E. - Lorant, J. (2002a): Effect of traditional judo training on aggressiveness among young boys. *Perceptual and Motor Skills* 94(1). 21-25.
- Reynes, E. - Lorant, J. (2002b): Karate and aggressiveness among eight-year-old boys. *Perceptual and Motor Skills* 94. 1041-1042.
- Reynes, E.- Lorant, J. (2004): Competitive martial arts and aggressiveness: a 2-yr. longitudinal study among young boys. *Perceptual and Motor Skills* 98. 103-115.
- Richman, C. L. - Rehberg, H. (1986): The Development of Self-esteem through the martial arts. *International Journal of Sport Psychology* 17. 234-239.
- Riechert, S. E. (1998): Game Theory and Animal contents. In: Dugatkin, L.A.-Reeve, H.K. (ed.): *Game Theory and Animal Behavior*. Oxford University Press, New York & Oxford. 64-93.
- Ripley, A. (2003): An awesome alternative to drugs: Martial arts practice as treatment for children with AD/HD. Elérhető: [http://www.milehighkarate.com/pdf/ma\\_add.pdf](http://www.milehighkarate.com/pdf/ma_add.pdf) letöltés: 2012. január 9.

- Rothpearl, A.B. (1980): Personality traits in Martial Artists: A Descriptive Approach. *Perceptual and Motor Skills* 50. 395-401.
- Roth-Szamosközi, M.-Fülöp, E.-Lázár Alpár, T.-Palló, E.-Székely, Zs.-Telegdy, L. (2004): *Válassz okosan... Készségfejlesztő program az agresszió csökkentésére.* Scientia Kiadó. Kolozsvár.
- Rókusfalvy, P. (1988): Kísérleti cselgáncsoktatás Pakson. *A testnevelés tanítása.* 1988/7. XXIV. évf. 4-5.
- Ruiz, C.M.-Hanin, Y.L. (2003): athletes' self perceptions of optimal states in karate: an application of the IZOF model. *Revista de Psicología del Deporte.* Vol. 13 ( 2).229-244.
- Rule, B.G. (1974) *The Hostile and Instrumental Functions of Human Aggression.* In: De Wit, J. & Hartup, W. W. (eds) *Determinants and Origins of Aggressive Behavior.* The Hague, Mouton. 97–105.
- Schank, R- C.- Abelson, R. P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures* (Chap. 1-3). L. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Scheerder, J.-Vanreusel, B. - Taks, M. (2005): Stratification patterns of active sport involvement among adults. *International Review for the Sociology of Sport* 40. 139-162.
- Schwibbe, G. (1993): *Karate und Gewalt.* Spektrum / Universität Göttingen 4/93. 22-24.
- Sears, R.R. (1957): Identification as a Form of Behavioral Development. In: Harris, D. B. (ed.): *The Concept of Development.* University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Seitz, F.C.-Olson, G.D.-Locke, B.-Quam, R. (1990): *The Martial Arts and Mental Health: The Challenge of Managing Energy.* *Perceptual and Motor Skills* 70. 459-464.
- Sem-Jacobsen, C.W. (1968): *Depth-Electrographic Stimulation of the Human Brain and Behavior.* Thomas, Springfield.
- Selye János (1978): *Életünk és a stress.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sethi, D.-Towner, E.-Vincenten, J.-Segui-Gomez, M.-Racioppi, F. (2008): *European report on child injury prevention.* World Health Organization. Elérhető: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/child/injury/world\\_report/European\\_report.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/child/injury/world_report/European_report.pdf) Letöltés: 2012-07-30
- Silva, J.M. (1978). *Assertive and aggressive behavior in sport: A definitional clarification.* In: Naedau, C.H. et al. (Eds.): *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 199-208).Champaign, 111: Human Kinetics.
- Skelton, D.L.- Glynn, M.A. - Berta, S.M. (1991): *Aggressive behaviour as a function of taekwondo ranking.* *Perceptual and MotorSkills* 72. 179-182.

- Skitka, L.J. – Mullen, E. (2002): The dark side of moral conviction. *Analaysis of Social Issues and Public Policy* 30. 35-41.
- Spear, R.K. (1989): Military physical and psychological conditioning: comparisons of four physical training systems. *Journal of the International Council for Health, Physical Education and Recreation* 25. 30-32.
- Staub, E. (1990): Moral exclusion, personal goal theory, and extreme destrutiveness. *Journal of social issues* 46. 47-64.
- Steinitz, R.-Goldman, S. (1992): The Three Elements of Aggression: Human Survival Potential, Norms, and Provocation. *Journal of Social and Biological Structures* 15. 307–314.
- Steyn, B. - Roux, S. (2009): Aggression and psychological well-being of adolescent taekwondo participants in comparison with hockey participants and non-sport group. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance* 15(1). 32-43. Elérhető:[http://137.215.9.22/bitstream/handle/2263/10461/Steyn\\_Aggression\(2009\).pdf?sequence=1](http://137.215.9.22/bitstream/handle/2263/10461/Steyn_Aggression(2009).pdf?sequence=1) Letöltés: 2011.november 12.
- Szabó, A. (2009): Lehetőségek az iskolai agresszió ellen. In: *Új Katedra*. 2009.2.évf.3.sz.7.
- Szilágyi, I. (2009): Az agresszió kezelésének pedagógiai lehetőségei. In: *Magiszter, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége*. 2009 tavasz. Kolozsvár. Elérhető: [http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2009\\_tavasz/04.pdf](http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2009_tavasz/04.pdf) letöltés: 2012. július 25.
- Tedeschi, J. T. -Felson, R. B. (1994): *Violence, Aggression, and Coecive Actions*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Theeboom, M. - De Knop, P. (1999): Asian martial arts and approaches of instruction in physical education. *European Journal of Physical Education* 4. 146-161.
- Theeboom, M.- De Knop, P.- Wylleman, P. (2008): Martial arts and socially vulnerable youth. An analyse of Flemish initiatives. *Sport Education and Society* 13(3). 301-318.
- Tivers, Robert L. (1971): The Evolution of Reciprocal Altruism. *The Quaterly Review of Biology* 46. 35-57.
- Tóth Péter (2007): A médiahatás-kutatás problémái: az agresszió és az erőszak rekonceptualizálása. In: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2007\\_04\\_tel/05\\_mediahatas\\_eroszak/05.html](http://www.mediakutato.hu/cikk/2007_04_tel/05_mediahatas_eroszak/05.html) Letöltés: 2010.12.09.
- Trivers, Robert L. (1972): Parental Investment and Sexual Selection. In: Campbell, B. (ed.): *Sexual Selection and the Descent of Man*. Aldine, Chicago. 136-139.
- Trulson, M.E. (1986): Martial arts training. A novel „cure” for juvenile delinquency. *Human Relations* 39. 1131-1140.

- Twemlow, S.W.-Sacco, F.C. (1998): The application of traditional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents. *Adolescence* 33 (131). 505-518.
- Vaughn, I.-Matsumoto, D. (2004): The Psychological and Behavioral Effects of Judo. A USJF White Paper. United States Judo Federation. Elérhető: [http://www.usjf.com/public/judo\\_study.pdf](http://www.usjf.com/public/judo_study.pdf). Letöltés: 2011.10.25.
- Verthongen, J. - Theeboom, M. (2010): The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review. *Journal of Sports Science and Medicine* (2010) 9. 528-537.
- Von Glasenapp, H. (1981): *Az öt világvallás*. Gondolat, Budapest.
- Walker, J. (1997): *Feszültségoldás az iskolában. Játékok és gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Wargo, M.- Spirrison, C.- Thorne, M.- Henley, T. (2007): Personality characteristics of martial artists. *Social Behavior and Personality* 35(3). 399-408.
- Watakushi Ningen (1999): *Melyiket válasszam?* Alexandra Kiadó, Pécs.
- Weiser, M.-Kutz, I.- Kutz, S.J.-Weiser, D. (1995): Psychoterapeutic aspects of the martial arts. *American Journal of Psychotherapy* 49. 118-127.
- Wilson, E. O. (1975): *Sociobiology. The New Synthesis*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wolters, J.M. (1992): *Kampfkunst als Therapie. Die sozialpädagogische Relevanz asiatischer Kampfsportarten*. Frankfurt am Main.
- Wolters J.M. (1993a): *Über Karate- Do und Gewaltbereitschaft*. In: Liebrecht, E. (Hrsg.): *Geist-Technik-Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budo-Künste, Band II*, Universitätsverlag Landau, Landau. 65-74.
- Wolters J.M. (1993b): *Wolters, J.-M. (1993b): Karatedo als Therapie. Über ein sporttherapeutisches Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter im Jugendstrafvollzug*; In: Liebrecht, E. (Hrsg.): *Geist-Technik-Körper. Schriften zu den Hintergründen der Budo-Künste, Band II*. Universitätsverlag Landau, Landau. 95-121
- Wolters, J.-M. (2008a): *Budopädagogik: Vom Wesen und Wirken der Kampfkunst in Pädagogik und Therapie*. In: Wolters, J.-M. (Hrsg.): *Budo-Pädagogik. Kampfkunst in Erziehung, Therapie und Coaching*, Augsburg 2008, 14-27.
- Wolters, J.M.- Fußmann, A. (2008b., Hrsg.): *Budo-Pädagogik*. ZIEL, Augsburg.
- Wolters, J.-M. (2005a): *Budo in Pädagogik und Therapie: Österreicher, Schweizer und deutsche Kampfkünstler in der Ausbildung zum Budo-Pädagogen erfolgreich*. In: *Budoworld – Internationales Kampfkunstmagazin* 2005/ 6-7. 90-91.

Wolters, J-M. (2005b): Mit Budo lehren und lernen. Judo in Pädagogik und Therapie. In? Judo-Magazin. /2005/6.34.

Zillmann, Dolf (1988): Cognition-excitation interdependencies in aggressive behavior. Aggressive Behavior, 14, 51–64.

Zivin, G.- Hassan, N.-DePaula, G.- Monti, D.- Harlan, C.- Hossain, K.és mtsai. (2001): An effective approach to violence prevention: traditional martial arts in middle school. Adolescence 36 (143). 443-459.

Hivatkozott törvények:

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: Magyar Közlöny, 2011.162.

## Mellékletek

### **1. számú melléklet: A karate do hús alapelve**

(Morvay-Sey és mtsa., 2012:17-18.)

1. Karate-do wa rei ni hajimari, rei ni owaru koto wo wasuruna.

Soha ne feledd: a karate tisztelettel kezdődik és azzal is ér véget.

(Tisztelj, hogy tiszteljenek.)

2. Karate ni sente nashi.

A karatéka sohasem támad elsőként.

(Az első lépést engedd át az ellenfelednek.)

3. Karate wa gi no tasuke.

A karate csak az igaz elveket szolgálja.

(Csak igaz ügyért állj ki.)

4. Mazu jiko wo shire, shikoshite tao wo shire.

Előbb ismerd meg magadat, azután az ellenfeledet.

(Önmagunk ismerete a győzelem záloga.)

5. Gijutsu yori shinjutsu.

A technikánál előbbre való a szellem.

(Ellenfeledet a szellemeddel győzd le.)

6. Kokoro wa hanatan koto wo yoshu.

Szabadítsd meg a szellemedet a terheitől.

(Szabadulj meg a felesleges gondolatoktól.)

7. Wazawai wa getai ni shozu.

A hiba hanyagságból ered.

(A hanyagság az életedbe kerülhet.)

8. Dojo nomino karate to omou na.

Ne hidd, hogy a karate csak a dojoban van jelen.



(A karate szellemisége hétköznapjaidban is veled van.)

9. Karate no shugyo wa issho de aru.

A karate gyakorlása az egész életet betölti.

(Az életed a karate legyen.)

10. Arai-yoru mono wo karate-ka seyo, soko ni myo-mi ari.

Ha majd mindent áthat a karate szelleme, a szépség fog uralkodni.

(A karate szellemisége teljességet ad.)

11. Karate wa yu no goto shi taezu natsudo wo ataezareba moto no mizu ni kaeru.

A karate olyan, mint a forró víz: ha nem ég alatta a tűz, kihűl.

(Ha elveszted hited, nem érsz a célba.)

12. Katsu kangae wa motsu na makenu kangae wa hitsuyo.

Ne a győzelemre gondolj. Az vezessen, hogy ne veszíts.

(Ne a célt lásd csak, hanem az odavezető utat is.)

13. Tekki ni yotte tenka seyo.

Ha nem boldogulsz az ellenfeleddel, változtass.

(A célba nemcsak egy út vezet.)

14. Tattakai wa kyo-jitsu no soju ikan ni ari.

A küzdelem nem más, mint a körülményekhez való alkalmazkodás.

(A harc célja a túlélés.)

15. Hito no te ashi wo ken to omoe.

A kezeid és lábaid kardként használd.

(A tested az utolsó fegyvered.)

16. Danshi mon wo izureba kyakuman no tekki ari.

Ahogy kilépsz az otthonod ajtaján, és munkába indulsz, gondolj arra, hogy millió ellenfél vár rád.

(Az élet a létért vívott küzdelem.)

17. Kamae wa shoshinsha ni ato wa shizentai.

Az alapállás a kezdőnél felvett tartás, a haladónál már természetes állapot.

(A külső forma, gyakorlással, a belső éneddé válik.)

18. Kata wa tadashiku jissen wa betsu mono.

A kata technikái legyenek pontosak, a valódi harc az, más (a hatékonyság a cél).

(A pontos végrehajtás a gyakorlás során az eredményesség záloga.)

19. Chikara no kyojaku, karada no shinshuku, waza no kankyu wo wasaruna.

Mindig tartsd szem előtt az erő mértékét, a test hajlékonyságát és a technika sebességét.

(Koncentráld az erőd, légy rugalmas és gyors!)

20. Tsune ni shinen kufu seyo.

Soha ne elégedj meg az elméleti tudásoddal.

(Az elméletet a gyakorlat bizonyítja.)

## **2. számú melléklet**

### **Shotokan karate dojo etikett**

(Morvay-Sey és mtsa., 2012:51-52.)

A karatéka öltözéke a karate gi<sup>14</sup>. A karatéka köteles öltözékét tisztán, gondosan viselni, övét szabályszerűen, szorosan megkötni.<sup>15</sup> A kimonó-t "férfiasan" kell viselni, tehát a bal szárnya van felül.<sup>16</sup> A karate-gin feliratot; jelvényt, címert tilos viselni, kivéve a gyártó cég jelzését, a klubjelvényt, a nemzeti címert és versenyek esetén a rendező által kiadott sorszámot<sup>17</sup>.

A karate-gi alatt egyéb látható ruházatot tilos viselni, kivéve a lányoknak, akiknek a fehér trikó engedélyezett.

Tilos az edzés alatt a testi épséget veszélyeztető tárgyak viselése, mint óra, gyűrű, nyaklánc, karkötő, fülbevaló, fém hajcsat, stb. A körmöket rövidre kell vágni, és tisztán kell tartani. Edzéseken megengedett a védőfelszerelés, mélyvédő, a fog-, seiken-, sípcsont-, és nőknek a mellvédő viselése. Versenyeken a kötelező és a viselhető védőfelszerelés kiírásra kerül. Jegyezzük meg: papucsot mindig viseljünk az edzőterem kívül! Ez célszerű azért is, hogy elkerüljük a felfázást, másrészt azért is, hogy talpunkon ne vigyünk semmilyen szennyeződést, fertőzést a dojoba! Az edzés kezdetén, az első találkozáskor a karatéka köteles üdvözölni az edzésvezetőt és a magasabb övfokozatú társakat.

A tiszteletadás végrehajtása:

A jobb lábbal a balhoz zárva (sarkak összeérnek lábfejek V-alakban) enyhe meghajlással (tekintet a tisztelgés irányába) és Oss (ejtsd: ossz) köszöntéssel.

Japán ülés (seiza) és elmélkedő, meditációs ülés (zazen): ülés a két lábfejen, bal lábfej alul. Kezek a combon, tenyérrel lefelé fordítva, váll leeresztve, hát egyenes. A fiúk combja V-alakban szétáll, a lányok zárt combokkal ülnek.

Az edzőteremben (dojo, ejtsd:dodzso) való belépéskor a bejáratnál kell hagyni a papucsot, tiszteletet adni a dojonak. Az edzés kezdetéig a karatékák önállóan gyakorolnak, melegítenek. Ha valaki késik, s már folyik az edzés, a teremnek való tiszteletadás után seizába kell ereszkedni, s várni az edzésvezető engedélyére, majd újabb tiszteletadást kell végrehajtani még seizába, s csak utána lehet beállni edzésre.

A dojt elhagyva minden esetben a terem közepe felé fordulva újra kötelező a tiszteletadás. Az edzések elején és a végén a tanulók övfokozat szerint felsorakoznak az edzővel vagy a

---

<sup>14</sup> A gi részei: nadrág=shitabaki vagy zubon, kabát=kimono, öv=obi

<sup>15</sup> Vizsgán, versenyen különösen ügyeljünk a tiszta ruhára!

<sup>16</sup> Japánban a kimonót csak a halottakon kötik meg "nőiesen", tehát úgy, hogy a jobb szárny van felül!

<sup>17</sup> Utóbbi a versenyzőkre vonatkozik

mesterrel szemben (aisatsu). Az edző felől nézve, a bal oldalon a legmagasabb övfokozatú áll. Az azonos fokozatúak közül mindig a korábban vizsgázott, az eredményesebb (versenyző), az idősebb és a férfi<sup>18</sup> áll előrébb. Az edző utasítására Zazen! seizába ereszkednek a résztvevők (előbb a bal térd ereszkedik le), majd a rangidős vezényszavára Mokuso!, a szellemi összpontosítás a meditáció következik, behunyt szemmel. A Mokuso yame! vezényszóra a koncentráció véget ér. A rangidős karatéka Shomeni rei! Vezényszavára a karatékák előbb a bal, majd a jobb kezüket letéve homlokukkal érintve a talajt köszönnek a dojo falán lévő oltárnak, az alapító mesternek. A Senpainei rei!<sup>19</sup> Vagy a Senseini rei!<sup>20</sup> Vezényszóra ugyanezzel a mozdulattal kell köszönni, kiegészítve az Oss! szóval. Ezután csak az edző és a rangidős áll fel,<sup>21</sup> s köszönnek egymásnak állva. Az edző Tate! vezényszavára kelhetnek fel a többiek (jobb lábbal kilépve, majd hátra zárva a balhoz) és a rangidős Otagani rei! Vezényszavára előre meghajolva Oss-szal köszönnek.

Viselkedés az edzésen:

Az edzésen a karatékának némán, kritika nélkül követni kell az edző utasításait. Megjegyzést csak az edzés befejezésével lehet tenni, az edzőterem elhagyása után és csakis az edzőnek.

A termet csak az edző engedélyével lehet elhagyni minden esetben.

A magasabb övfokozatút mindig tisztelettel, Oss-szal kell megszólítani. A válasz után meghajolva, Oss-szal kell távozni!

Magasabb övfokozatút, rangidőst nem illik kritizálni, feleslegesen zavarni munkájában!

Az előljáróktól kapott utasításokat mindig a legjobb tudásának megfelelően, gyorsan, pontosan hajtsa végre a karatéka. Az utasítás megtagadása méltatlan egy karatékához.

Ha az edzésnek csak szemlélője egy karatéka, az etikett ugyanúgy vonatkozik rá, mintha az edzésen venne részt. Tiszteletadásakor felállással kell jeleznie, hogy ő is tagja a közösségnek, s ezzel a néma állással teljesít tiszteletet.

Ha a karatéka saját dojoján kívül más edzésre is ellátogat, minden esetben az ottani edzésvezetőnél le kell jelentkeznie, s engedélyt kell kérnie az edzésen való részvételre, csakúgy, mint övfokozatának viselésére. Ilyenkor illik az azonos övfokozatúak között leghátra állni. Új stílus látogatásakor minden esetben fehér övet illik viselni.<sup>22</sup>

---

<sup>18</sup> Japánban mindig a férfiak állnak előrébb. Ez az ajtón való ki-, és belépésre is vonatkozik.

<sup>19</sup> Tanuló fokozatú edző esetén.

<sup>20</sup> Mesterfokozatú edző esetén. 5.dantól a shihan megszólítás jár

<sup>21</sup> Ha az edzést két vagy több mester vezeti és a tiszteletadásnál valamennyien a sor előtt, foglalnak

<sup>22</sup> Mesterfokozatúak viselhetik az övüket saját belátásuk szerint!

A nézőtéren hangoskodni, onnan bekiabálni, mutogatni nem illik és tilos mindenkinek!  
(Szülőnek, barátak, ismerősnek egyaránt!) A tiszteletünket ezzel a fegyelmezett magatartással fejezhetjük ki legjobban a harcművészet, a stílus, a mester, a karatéák felé!

Végül egy jó tanács a kicsiknek: mokuso alatt gondolj mindig arra, hogy a gyakorlatokat jól szeretnéd csinálni!

**3. számú melléklet (1. számú kérdőív: agresszió kérdőív 14-18 éves iskolai tanulók részére (BPAQ))**

A következő kérdőív 41 kérdésből áll, melynek megválaszolása körülbelül 10 percet vesz igénybe. Kérlek, csak akkor töltsd ki, ha a 14-18 éves korosztályba tartozol. A kérdések megválaszolásánál a Rád legjellemzőbb állítást válaszd ki a lehetséges válaszok közül!

Kérlek, add meg a nemed!

- fiú
- lány

Kérlek, add meg az életkorod!

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

Város:

Megye:

- Bács-Kiskun megye
- Baranya megye
- Békés megye
- Borsod-Abaúj-Zemplén megye
- Csongrád megye
- Fejér megye
- Győr-Moson-Sopron megye
- Hajdú- Bihar megye
- Heves megye
- Jász-Nagykun- Szolnok megye
- Komárom-Esztergom megye

- Nógrád megye
- Pest megye
- Somogy megye
- Szabolcs-Szatmár- Bereg megye
- Tolna megye
- Vas megye
- Veszprém megye
- Zala megye

**Sportolsz-e valamit rendszeresen legalább heti kétszer 1 órában?**

- igen
- nem

**Ha, igen mit sportolsz?**

**Milyen iskolatípusban tanulsz?**

- általános iskola
- szakiskola
- szakközépiskola
- gimnázium

**Néhány barátom úgy gondolja, hogy forrófejű vagyok.**

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

**Ha erőszakot kell ahhoz alkalmaznom, hogy megvédjem a jogaimat, megteszem.**

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám

- nagyon jellemző rám

Amikor az emberek rendkívül kedvesek velem, azon tűnődöm, vajon mit akarnak.

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is jellemző  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

Nyíltan közlöm a barátaimmal, ha nem értek egyet velük.

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

Előfordult már, hogy olyan örültté váltam, hogy összetörtem dolgokat.

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

Nem tudom visszafogni magam, hogy ne bonyolódjak vitába, amikor az emberek nem értenek egyet velem.

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

Csodálkozom azon, miért látom néha olyan sötétnek a dolgokat

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám



- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha képtelen vagyok kontrollálni magam, hogy ne üssek meg egy másik embert

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Kiegyensúlyozottnak érzem magam

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Bizalmatlan vagyok a túlságosan barátságos idegenekkel

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Előfordult már, hogy félelmet keltettem ismerőseimben.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Gyorsan dühbe gurulok, de hamar le is higgadok.

- egyáltalán nem jellemző rám

- nem jellemző rám
- jellemző si, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

**Ha kellően provokálnak képes vagyok megütni másokat.**

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

**Ha valaki bosszant képes vagyok megmondani neki, hogy mit gondolok róla.**

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

**Néha nagyon irigy vagyok.**

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

**Nem hiszem, hogy lenne olyan ok, ami miatt megütnék egy másik embert.**

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző ios, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

**Néha úgy érzem, keményen bánik velem az élet.**

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Gondot okoz nekem, ha kontrollálnom kell az indulataimat.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Ha ideges vagyok, kimutatom ingerültségemet.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha úgy érzem, hogy az emberek kinevetnek a hátam mögött.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Gyakran nem értek egyet az emberekkel.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Ha valaki megüt, visszaütök.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha lóporos hordónak érzem magam, készen a felrobbanásra.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Mintha mások mindig le akarnának állítani.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Vannak emberek, akik addig provokálnak, amíg verekedésre nem kerül a sor.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Tudom, hogy a "barátaim" beszélnek rólam a hátam mögött.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Barátaim szerint veszekedős vagyok.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha ok nélkül méregbe gurulok.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Inkább megyek bele verekedésbe, mint az átlagember.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Az elmúlt két hét során érezted-e magad vidámnak és jókedvűnek?

- Soha
- Néha
- Az időnek kevesebb, mint a felében
- Az időnek több, mint a felében
- Az idő legnagyobb részében
- Mindig

Az elmúlt két hét során érezted-e nyugodtnak és ellazultnak?

- Soha
- Néha
- Az időnek kevesebb, mint a felében
- Az időnek több, mint a felében
- Mindig

**Az elmúlt két hét során érezted-e magad aktívnek és élénknek?**

- Soha
- Néha
- Az időnek kevesebb, mint a felében
- Az időnek több, mint a felében
- Mindig

**Az elmúlt két hét során érezted-e magad ébredéskor frissnek és kipihentnek?**

- Soha
- Néha
- Az időnek kevesebb, mint a felében
- Az időnek több, mint a felében
- Mindig

**Az elmúlt két hét során érezted-e azt, hogy a napjaid tele vannak érdekes dolgokkal?**

- Soha
- Néha
- Az időnek kevesebb, mint felében
- Az időnek több, mint felében
- Mindig

**4. számú melléklet (2. számú kérdőív: Agresszió és asszertivitást mérő 14-18 éves budo harcművészettel foglalkozók részére (BPAQ és AST))**

A következő kérdőív 73 kérdésből áll, melynek megválaszolása körülbelül 20 percet vesz igénybe. Kérlek, csak akkor töltsd ki, ha a 14-18 éves korosztályba tartozol és legalább egy éve, minimum heti kétszer üzöl valamilyen budo sportágat. A kérdőív kitöltése során a Rád legjellemzőbb állítást válaszd ki a lehetséges válaszok közül!

Kérlek, add meg a nemed!

- férfi
- nő

Kérlek, add meg az életkorodat!

- 14
- 15
- 16
- 17

Város:

Megye:

- Bács-Kiskun megye
- Baranya megye
- Békés megye
- Borsod-Abaúj- Zemplén megye
- Csongrád megye
- Fejér megye
- Győr-Moson-Sopron megye
- Hajdú-Bihar megye
- Heves megye
- Jász-Nagykun-Szolnok megye

- Komárom-Esztergom megye
- Nógrád megye
- Pest megye
- Somogy megye
- Szabolcs-Szatmár-Bereg megye
- Tolna megye
- Vas megye
- Veszprém megye
- Zala megye

**Kérlek, add meg az általad űzött sportágat!**

- aikido
- iaido
- judo
- ju jitsu
- karate
- egyéb budo sportág

**Mióta gyakorolod az előbb említett sportágat?**

- 1 éve
- 2 éve
- 3 éve
- 4 éve
- 5 éve
- több, mint 5 éve

**Hány edzésen veszel részt egy héten?**

- egy
- kettő
- három
- négy
- öt
- több, mint öt

**Szoktál versenyeken indulni?**

- igen
- nem



Milyen iskolatípusban tanulsz?

- általános iskola
- szakiskola
- szakközépiskola
- gimnázium

Néhány barátom úgy gondolja, hogy forrófejű vagyok.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző

Amikor az emberek rendkívül kedvesek velem, azon tűnődöm, vajon mit akarnak.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Ha erőszakot kell ahhoz alkalmaznom, hogy megvédjem a jogaimat, megteszem.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Nyíltan közlöm a barátaimmal, ha nem értek egyet velük.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Előfordult már, hogy olyan örültté váltam, hogy összetörtem dolgokat.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Nem tudom visszafogni magam, hogy ne bonyolódjak vitába, amikor az emberek nem értenek egyet velem.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Csodálkozom azon, miért látom néha olyan sötétnek a dolgokat.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha képtelen vagyok kontrollálni magam, hogy ne üssek meg egy másik embert.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Kiegyensúlyozottnak érzem magam.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám

- nagyon jellemző rám

**Bizalmatlan vagyok a túlságosan barátságos idegenekkel.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

**Előfordult már, hogy félelmet keltettem ismerőseimben.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

**Gyorsan dühbe gurulok, de hamar le is higgadok.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

**Ha kellően provokálnak képes vagyok megütni másokat.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

Ha valaki bosszant képes vagyok megmondani neki, hogy mit gondolok róla.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha nagyon irigy vagyok.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Nem hiszem, hogy lenne olyan ok, ami miatt megütnék egy másik embert.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha úgy érzem, keményen bánik velem az élet.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Gondot okoz nekem, ha kontrollálnom kell az indulataimat.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Ha ideges vagyok, kimutatom ingerültségemet.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha úgy érzem, hogy az emberek kinevetnek a hátam mögött.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Gyakran nem értek egyet az emberekkel.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Ha valaki megüt, visszaütök.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Néha lóporos hordónak érzem magam, készen a felrobbanásra.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám

- nagyon jellemző rám

**Mintha mások mindig le akarnának állítani.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

**Vannak emberek, akik addig provokálnak, amíg verekedésre nem kerül a sor.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

**Tudom, hogy a "barátaim" beszélnek rólam a hátam mögött.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

**Barátaim szerint veszekedős vagyok.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is  
 jellemző rám  
 nagyon jellemző rám

**Néha ok nélkül méregbe gurulok.**

- egyáltalán nem jellemző rám  
 nem jellemző rám  
 jellemző is, meg nem is

- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Inkább megyek bele verekedésbe, mint az átlagember.

- egyáltalán nem jellemző rám
- nem jellemző rám
- jellemző is, meg nem is
- jellemző rám
- nagyon jellemző rám

Úgy gondolom: a legjobb védekezés a támadás.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom: jobb, ha óvatos vagyok és megvárom az ellenfelem hibázását.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom, hogy üzöm, hajtom ellenfelemet, hogy ne tudjon kibontakozni.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Inkább megvárom a legjobb pillanatot és addig biztonságban maradok.

- soha
- néha

- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom, hogy állandó kezdeményezéssel védekezésre kényszerítem az ellenfeletemet.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Töreksem arra, hogy biztos pontokat szerezzek és ne kockáztassak.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Változatos akciókkal ellenfeletem bizonytalanságba hozom.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Ellenfelem hibáira és kihagyásaira koncentrálok.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Nyugtalanító támadásokkal aláásom ellenfelem önbizalmát.



- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom, hogy a kifogástalan és hatásos védekezés a győzelem alapja.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Nem engedek nyugalmat, még lélegzetet sem ellenfelemnek.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Elkerülöm a folytonos támadásokkal járó kockázatot.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

A küzdelem irányítására fektetem a hangsúlyt, amikor kezdeményezek.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Leginkább kivárom a kedvező pillanatot az akciókra.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom, hogy a határozott fellépés eredményes és ez a bíráknál is jó benyomást kelt.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Szilárdan állom ellenfelem rohamait és ez vezet eredményre.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Állandó zaklatással hibás akciókra késztetem ellenfeletem.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Kivárom ellenfelem hibáit és lecsapok rájuk.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Mindenképpen a küzdelem irányítására törekszem.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Nem dőlök be ellenfelem cselvetéseinek, hanem nyugodtan háritok.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Mindent megteszek, hogy mielőbb fölénybe kerüljek.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom: az a legfontosabb, hogy az alkalmas pillanatot kivárjam.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

A nyílt és lehengető taktikát tartom a leginkább célravezetőnek.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Okos megoldásokkal, ravaszsággal mindenkit le lehet győzni.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom, hogy viszonylag egyszerű, de sikeres akciókkal dolgozom.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Elsősorban a kiváló védekezésre alapozom eredményeimet.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Megelőző akciókkal hiúsítom meg ellenfelem támadásait.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran
- mindig

Úgy gondolom, hogy a türelem biztosan meghozza gyümölcsét az eredményekben.

- soha
- néha
- ritkán
- gyakran

- mindig

Az utolsó pillanatokig ugyanolyan keményen hajtok.

- soha  
 néha  
 ritkán  
 gyakran  
 mindig

Úgy gondolom, hogy a küzdelem ritmusa a mindenkori helyzettől függ.

- soha  
 néha  
 ritkán  
 gyakran  
 mindig

Az elmúlt két hét során érezted-e magad vidámnak és jókedvűnek?

- soha  
 néha  
 az időnek kevesebb, mint felében  
 az időnek több, mint felében  
 az idő legnagyobb részében  
 mindig

Az elmúlt két hét során érezted-e nyugodtnak és ellazultnak?

- soha  
 néha  
 az időnek kevesebb, mint felében  
 Az időnek több, mint felében  
 Az idő legnagyobb részében  
 mindig

Az elmúlt két hét során érezted-e magad aktívnak és élénknek?

- soha
- néha
- az időnek kevesebb, mint felében
- az időnek több, mint felében
- Az idő legnagyobb részében
- mindig

**Az elmúlt két hét során érezted-e magad ébredéskor frissnek és kipihentnek?**

- soha
- néha
- az időnek kevesebb, mint felében
- az időnek több, mint felében
- az idő legnagyobb részében
- mindig

**Az elmúlt két hét során érezted-e azt, hogy a napjaid tele vannak érdekes dolgokkal?**

- soha
- néha
- az időnek kevesebb, mint felében
- az időnek több, mint felében
- az idő legnagyobb részében
- mindig

## **6. számú melléklet: Az iskolák igazgatói számára írt felhívó levélkutatásban való részvételhez**

Tisztelt Igazgató Úr/ Asszony!

Morvay-Sey Kata vagyok, a Pécsi Tudományegyetem Testnevelés- és Sporttudományi Intézetének egyetemi tanársegédje, a PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskolájának III. évfolyamos doktorandusz hallgatója, karate szakedző és judo sportedző.

Doktori értekezésemet „Harcművészetek alkalmazási lehetőségei az iskolai agresszió kezelésében” címmel tervezem elkészíteni. A kutatáshoz kapcsolódó kérdőíves felméréshez szeretném az Ön és az iskola diákjainak segítségét kérni.

Az értekezés egy részében az agresszió és asszertivitás kapcsolatát szeretném vizsgálni online (Buss-Perry Aggression Questionnaire (AQ) és Nagykáldi asszertivitás kérdőív (AST) segítségével) 14-18 éves harcművészeteket (budo) űzők és 14-18 éves iskolások részvételével.

Arra szeretném kérni, hogy amennyiben lehetőség van rá, akkor az alábbi linken elérhető kérdőívet a 14-18 éves korosztályba tartozó tanulókkal – lehetőség szerint minél nagyobb arányban - legyen szíves kitöltetni. Az általános iskolás 8. évfolyamos 14 éves tanulók már kitölthetik a kérdőívet.

<http://ripet.hu/feedback.php?kid=kwgnld0xg9wuz6z7>

A zárt kérdések megválaszolása 10-15 percet vesz igénybe, anonim módon történik, így a válaszadó személye nem kereshető vissza.

Segítségét köszönöm.

Üdvözlettel:

Morvay-Sey Kata

Pécs, 2011-05-19

Az intézmény elérhetőségét a 2009-es közoktatási feladatokat ellátó intézményi adatbázisból merítettük az OM honlapjáról.

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/kozoktatasi-intezmenyek/kozoktatasi-feladatokat>

## **6. számú melléklet: A budo harcművészeti szövetségek elnökeinek írt felhívó levél a kutatásban való részvételhez**

Tisztelt Elnök Úr!

Morvay-Sey Kata vagyok, a Pécsi Tudományegyetem Testnevelés- és Sporttudományi Intézetének egyetemi tanársegédje, a PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskolájának III. évfolyamos doktorandusz hallgatója, karate szakedző és judo sportedző.

Shotokan karatéval 25 éve, judóval 22 éve foglalkozom, előbbiben 5. dan, míg utóbbiban 1.dan fokozattal rendelkezem.

Doktori értekezésemet „Budo harcművészetek alkalmazási lehetőségei az iskolai agresszió kezelésében” címmel tervezem elkészíteni, amelyben a budo sportágak létjogosultságát hangsúlyoznám az iskolai testnevelésben, valamint pozitív személyiségfejlesztő hatásaikat emelném ki.

Ehhez szeretném a szövetség segítségét kérni. Az értekezés egy részében az agresszió és asszertivitás kapcsolatát fogom vizsgálni online (Buss-Perry Aggression Questionnaire (AQ) és Nagykáldi asszertivitás kérdőív (AST) segítségével) 14-18 éves budo sportágat űzők és a kiválasztott iskolás kontrollcsoport körében.

Arra szeretném kérni, hogy az alábbi felhívó levelet legyen szíves a szövetséghez tartozó összes klub vezetőjének emailen megküldeni.

Segítségét előre is köszönöm!

Üdvözlettel:

Morvay-Sey Kata

Pécs, 2011-05-20



## **7. számú melléklet: A budo sporttal foglalkozó edzők részére írt felhívó levél a kutatásban való részvételhez**

Tisztelt Klubvezető, kedves Sporttársak!

Morvay-Sey Kata vagyok, a Pécsi Tudományegyetem Testnevelés- és Sporttudományi Intézetének egyetemi tanársegédje, a PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskolájának III. évfolyamos doktorandusz hallgatója, karate szakedző és judo sportedző.

Shotokan karatéval 25 éve, judoval 22 éve foglalkozom, előbbiben 5. dan, míg utóbbiban 1.dan fokozattal rendelkezem.

Doktori értekezésemet „Harcművészetek alkalmazási lehetőségei az iskolai agresszió kezelésében” címmel tervezem elkészíteni, amelyben a budo sportágak létjogosultságát hangsúlyoznám az iskolai testnevelésben, valamint pozitív személyiségfejlesztő hatásaikat emelném ki.

Ehhez szeretném az Ön segítségét kérni. Az értekezéshez kapcsolódó felmérésben az agresszió és asszertivitás kapcsolatát fogom vizsgálni egy interneten elérhető online kérdőív segítségével 14-18 éves budo sportágat űzők és a kiválasztott kontrollcsoport körében.

Arra szeretném kérni, hogy amennyiben lehetőség van rá, legyen szíves az egyesületébe, klubjába járó 14 -18 éves, legalább heti kétszer edzést látogató sportolók részére továbbítani a kérdőív linkjét, hogy minél többen részt vehessenek a felmérésben.

A kérdőív kitöltése körülbelül 20 percet vesz igénybe, anonim módon történik.

A kérdőív a következő címen érhető el:

<http://ripet.hu/feedback.php?kid=vhqcdfhaqb5tdc8gg>

Segítségét előre is köszönöm!

Üdvözlettel:

Morvay-Sey Kata

Pécs, 2011-05-20

## **8. számú melléklet: Oktatási főosztályvezetők részére írt felhívó levél**

Tisztelt Oktatási Főosztályvezető Úr/ Asszony!

Morvay-Sey Kata vagyok, a Pécsi Tudományegyetem Testnevelés- és Sporttudományi Intézetének egyetemi tanársegédje, a PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskolájának III. évfolyamos doktorandusz hallgatója, karate szakedző és judo sportedző.

Doktori értekezésemet „Budo harcművészetek alkalmazási lehetőségei az iskolai agresszió kezelésében” címmel tervezem elkészíteni. A disszertációhoz kapcsolódó online kitölthető kérdőíves vizsgálatához szeretném a segítségét kérni.

Tisztelettel kérném, hogy mellékelt leveletem és felhívásomat legyen szíves a megyében működő összes iskoláknak továbbítani.

Az alábbi link alatt elérhető, interneten kitölthető kérdőívben szereplő zárt kérdések megválaszolása 10-15 percet vesz igénybe, anonim módon történik, így a válaszadó személye nem kereshető vissza.

<http://ripet.hu/feedback.php?kid=kwgnld0xg9wuz6z7>

Segítségét előre is köszönöm!

Üdvözlettel:

Morvay-Sey Kata

Pécs, 2011-05-16

## 9. számú melléklet: Ábrák és táblázatok

5. táblázat: Az 1. számú kérdőív (iskolai tanulók) válaszadóinak megyei eloszlása (saját szerkesztés)

	Elemzés	Százalék
Bács-Kiskun	5	,4
Baranya	133	10,0
Békés	35	2,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	124	9,3
Csongrád	4	,3
Fejér	14	1,1
Győr-Moson-Sopron	97	7,3
Hajdú-Bihar	2	,2
Heves	34	2,6
Jász-Nagykun-Szolnok	47	3,5
Komárom-Esztergom	39	2,9
Nógrád	3	,2
Pest megye	329	24,8
Somogy	41	3,1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	50	3,8
Vas	65	4,9
Veszprém	50	3,8
Zala	256	19,3
Total	1328	100,0
Missing System	11	
Total	1339	

6. táblázat: Sportolás és iskolatípus összefüggései (1. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

			Iskolatípus				Összesen
			Általános iskola	Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	
Sportolás	Nem	Elemszám	93	95	196	158	542
		sportolás	17,2%	17,5%	36,2%	29,2%	100,0%
		iskolatoípus	37,7%	43,6%	46,9%	35,7%	40,9%
		% of Total	7,0%	7,2%	14,8%	11,9%	40,9%
		Adjusted Residual	-1,2	,9	3,0	-2,7	
	Igen	Elemszám	154	123	222	284	783
		sportolás	19,7%	15,7%	28,4%	36,3%	100,0%
		iskolatoípus	62,3%	56,4%	53,1%	64,3%	59,1%
		% of Total	11,6%	9,3%	16,8%	21,4%	59,1%
		Adjusted Residual	1,2	-,9	-3,0	2,7	
Összesen	Elemszám	247	218	418	442	1325	
	sportolás	18,6%	16,5%	31,5%	33,4%	100,0%	
	iskolatoípus	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,6%	16,5%	31,5%	33,4%	100,0%	

	Érték	df	Szignifikancia (2-sided)
Pearson khi négyzet	12,785	3	,005
Valószínűségi arány	12,788	3	,005
Lineáris és lineáris kapcsolat	,409	1	,522
Érvényes elemszám	1325		

9. táblázat: Sportolás és agresszió összpontszám, valamint agresszió alskálák kapcsolata (1. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

	Sportolás	Elemzés	Rangszámok átlaga	Négy zetek összege
Agresszió összpontszám	Nem	515	642,65	330965,50
	Igen	741	618,66	458430,50
	Összesen	1256		
Düh	Nem	535	689,12	368681,00
	Igen	767	625,26	479572,00
	Összesen	1302		
Fizikai agresszió	Nem	539	639,67	344784,50
	Igen	770	665,73	512610,50
	Összesen	1309		
Hosztilitás	Nem	533	668,83	356485,00
	Igen	772	642,07	495680,00
	Összesen	1305		
Verbális agresszió	Nem	539	656,79	354008,50
	Igen	777	659,69	512577,50
	Összesen	1316		

	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	Verbális agresszió
Mann-Whitney U	183519,500	185044	199255	197302,0	208479
Wilcoxon W	458430,500	479572	344785	495680,0	354009
Z	-1,153	-3,023	-1,229	-1,263	-,137
Szignifikancia (2-tailed)	,249	,003	,219	,207	,891

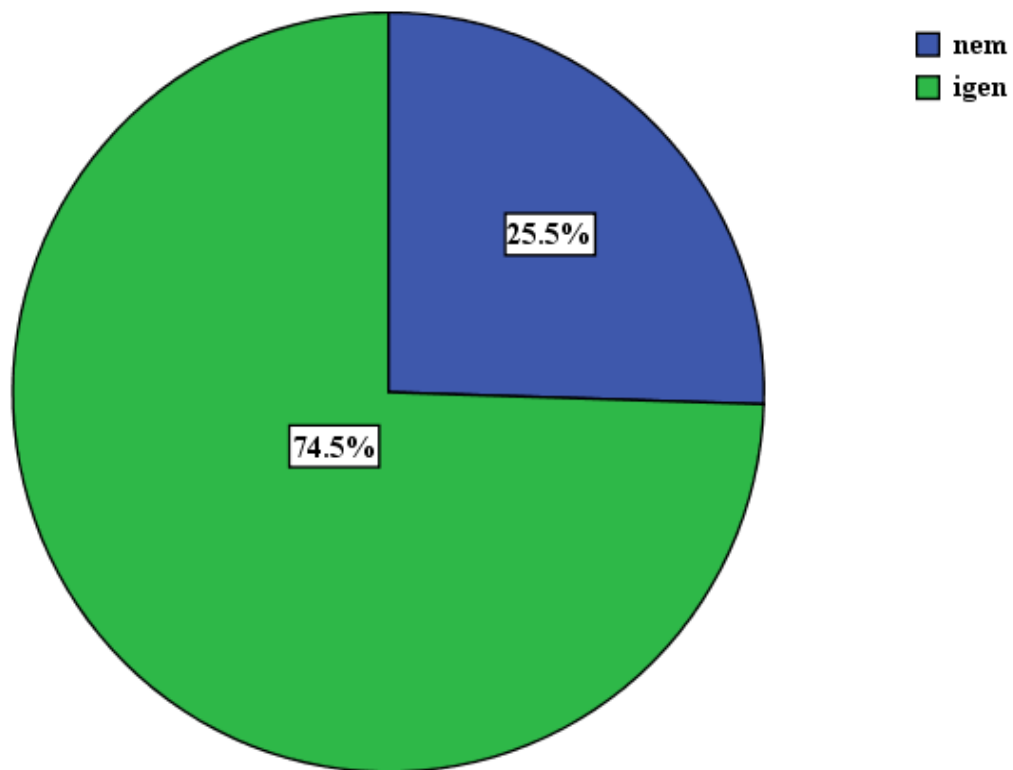
11. táblázat: Életkor, agresszió és agresszió alkálák kapcsolata (1.számú kérdőív)  
(saját szerkesztés)

	Életkor	Elemszám	Rangszámok átlaga
Agresszió összpontszám	14	191	604,48
	15	276	577,79
	16	348	615,63
	17	242	648,11
	18	205	736,31
	Összesen	1262	
Düh	14	194	602,86
	15	290	572,64
	16	362	649,84
	17	250	694,37
	18	212	774,68
	Összesen	1308	
Fizikai agresszió	14	197	684,87
	15	289	609,76
	16	366	616,81
	17	250	653,22
	18	213	774,99
	Összesen	1315	
Hosztilitás	14	195	598,93
	15	288	632,70
	16	366	639,34
	17	246	688,92
	18	216	729,32
	Összesen	1311	
Verbális agresszió	14	197	678,69
	15	291	646,08
	16	369	660,94
	17	251	658,19
	18	216	677,53
	Összesen	1324	

	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	Verbális agresszió
Khi négyzet	25,172	41,757	30,274	16,258	1,276
df	4	4	4	4	4
Szignifikancia	,000	,000	,000	,003	,865

12. táblázat: A 2. számú (budo sportoló) kérdőív válaszadóinak megyénkénti eloszlása  
(saját szerkesztés)

	Frekvencia	Százalék	Érvényes százalék	Kumulatív százalék
Bács-Kiskun megye	7	4,7	4,7	4,7
Baranya megye	22	14,8	14,8	19,5
Békés megye	1	,7	,7	20,1
Borsod-Abaúj- Zemplén megye	3	2,0	2,0	22,1
Csondrád megye	5	3,4	3,4	25,5
Fejér megye	5	3,4	3,4	28,9
Győr-Moson-Sopron megye	11	7,4	7,4	36,2
Hajdú-Bihar megye	3	2,0	2,0	38,3
Heves megye	4	2,7	2,7	40,9
Jász-Nagykun-Szolnok megye	7	4,7	4,7	45,6
Komárom-Esztergom megye	2	1,3	1,3	47,0
Pest megye	53	35,6	35,6	82,6
Somogy megye	5	3,4	3,4	85,9
Szabolcs-Szatmár- Bereg megye	1	,7	,7	86,6
Tolna megye	10	6,7	6,7	93,3
Vas megye	5	3,4	3,4	96,6
Veszprém megye	3	2,0	2,0	98,7
Zala megye	2	1,3	1,3	100,0
Total	149	100,0	100,0	



13. ábra: 2. számú kérdőív válaszadóinak versenyzésre vonatkozó arányai (saját szerkesztés)



15. táblázat: Edzéskor és agresszió, valamint agresszió alszálák korreláció vizsgálata  
(2. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

		Correlations					
		Edzéskor	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	Verbális agresszió
Edzéskor	Pearson Correlation	1	-,008	,055	-,029	-,050	,022
	Sig. (2-tailed)		,923	,514	,732	,550	,797
	Elemzám	143	143	143	143	143	143
Agresszió összpontszám	Pearson Correlation	-,008	1	,718**	,797**	,788**	,581**
	Sig. (2-tailed)	,923		,000	,000	,000	,000
	Elemzám	143	149	149	149	149	149
Düh	Pearson Correlation	,055	,718**	1	,357**	,379**	,414**
	Sig. (2-tailed)	,514	,000		,000	,000	,000
	Elemzám	143	149	149	149	149	149
Fizikai agresszió	Pearson Correlation	-,029	,797**	,357**	1	,494**	,336**
	Sig. (2-tailed)	,732	,000	,000		,000	,000
	Elemzám	143	149	149	149	149	149
Hosztilitás	Pearson Correlation	-,050	,788**	,379**	,494**	1	,280**
	Sig. (2-tailed)	,550	,000	,000	,000		,001
	Elemzám	143	149	149	149	149	149
Verbális agresszió	Pearson Correlation	,022	,581**	,414**	,336**	,280**	1
	Sig. (2-tailed)	,797	,000	,000	,000	,001	
	Elemzám	143	149	149	149	149	149

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

16. táblázat: Edzésszám és agresszió, valamint agresszió alskálák kapcsolata korreláció vizsgálattal (2. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

	Átlag	Szórás	Elemszám
Edzésszám	3,73	1,464	149
Agresszió összpontszám	68,0470	11,8899	149
Düh	15,2617	4,04601	149
Fizikai agresszió	19,4899	4,91635	149
Hosztilitás	19,0805	4,77538	149

Correlations

		Edzésszám	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	
Edzésszám	Pearson Correlation	1	,060	,095	,070	-,007	
	Sig. (2-tailed)		,466	,248	,396	,937	
	Elemszám	149	149	149	149	149	
Agresszió összpontszám	Pearson Correlation	,060	1	,718**	,797**	,788**	**
	Sig. (2-tailed)	,466		,000	,000	,000	
	Elemszám	149	149	149	149	149	
Düh	Pearson Correlation	,095	,718**	1	,357**	,379**	**
	Sig. (2-tailed)	,248	,000		,000	,000	
	Elemszám	149	149	149	149	149	
Fizikai agresszió	Pearson Correlation	,070	,797**	,357**	1	,494**	**
	Sig. (2-tailed)	,396	,000	,000		,000	
	Elemszám	149	149	149	149	149	
Hosztilitás	Pearson Correlation	-,007	,788**	,379**	,494**	1	**
	Sig. (2-tailed)	,937	,000	,000	,000		
	Elemszám	149	149	149	149	149	
Pearson Correlation			**	**	**	**	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás
Chi-Square	6,137	7,857	6,264	4,682
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,189	,097	,180	,322

17. táblázat: Agresszió és iskolatípus összefüggésének vizsgálata (2. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

		Agresszió összpontszám		Düh		Fizikai agresszió		Hosztilitás	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Iskolatípus	Általános iskola	68,23	13,51	14,19	3,14	20,54	5,48	19,38	5,64
	Szakiskola	83,00	14,38	18,25	3,30	24,50	7,72	24,75	4,27
	Szakközépiskola	67,06	10,32	15,15	3,57	19,12	4,36	18,79	4,37
	Gimnázium	67,68	11,59	15,49	4,44	19,08	4,72	18,84	4,57

	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás
Khi négyzet	4,486	5,283	4,345	5,689
df	3	3	3	3
Szignifikancia	,214	,152	,227	,128

18. táblázat: Agresszió és agresszió alskálák, valamint a versenyzés kapcsolatának vizsgálata (2. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

		Agresszió összpontszám		Düh		Fizikai agresszió		Hosztilitás	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Versenyzés	Nem	69,63	13,00	14,66	3,86	20,21	5,54	20,66	5,35
	Igen	67,50	11,50	15,47	4,10	19,24	4,69	18,54	4,46

	Agresszió összpontszám	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás
Mann-Whitney U	1949,000	1861,00	1921,00	1664,000
Wilcoxon W	8165,000	2602,00	8137,00	7880,000
Z	-,697	-1,083	-,821	-1,944
Asymp. Sig. (2-tailed)	,486	,279	,412	,052

22. táblázat: Versenyzés és asszertivitás összpontszám és alskálák közötti kapcsolat vizsgálata  
(2. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

	Versenyzés	Elemszám	Átlag	Szórás
Offenzív pontszám	nem	38	47,5000	7,52922
	igen	110	50,3000	7,32916
Defenzív pontszám	nem	37	35,7297	7,79832
	igen	110	37,6545	8,25226
Asszertivitás összpontszám	nem	37	83,2162	9,56305
	igen	109	87,9908	10,2474

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Offenzív pontszám	Equal variances assumed	,032	,857	-2,016	146	,046	-2,80000	1,38874	-5,54463	-,05537
	Equal variances not assumed			-1,990	62,900	,051	-2,80000	1,40718	-5,61211	,01211
Defenzív pontszám	Equal variances assumed	,204	,652	-1,244	145	,216	-1,92482	1,54735	-4,98309	1,13346
	Equal variances not assumed			-1,280	65,173	,205	-1,92482	1,50423	-4,92882	1,07919
Asszertivitás összpontszám	Equal variances assumed	1,793	,183	-2,489	144	,014	-4,77461	1,91801	-8,56571	-,98351
	Equal variances not assumed			-2,576	66,181	,012	-4,77461	1,85339	-8,47484	-1,07438

24. táblázat: Nem, asszertivitás összpontszám és alskálák kapcsolatának vizsgálata

(2. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

	Nem	Elemszám	Átlag	Szórás
Offenzív pontszám	Férfi	102	50,0000	7,58581
	Nő	46	48,6522	7,15609
Defenzív pontszám	Férfi	102	36,7745	8,62635
	Nő	45	38,0667	6,98505
Asszertivitás összpontszám	Férfi	101	86,8020	9,88637
	Nő	45	86,7333	11,1690

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Offenzív pontszám	Equal variances assumed	,181	,671	1,018	146	,310	1,34783	1,32421	-1,26928	3,96493
	Equal variances not assumed			1,041	91,676	,301	1,34783	1,29515	-1,22458	3,92023
Defenzív pontszám	Equal variances assumed	2,423	,122	-,885	145	,378	-1,29216	1,46088	-4,17953	1,59522
	Equal variances not assumed			-,959	102,848	,340	-1,29216	1,34677	-3,96321	1,37889
Asszertivitás összpontszám	Equal variances assumed	,921	,339	,037	144	,970	,06865	1,84521	-3,57855	3,71584
	Equal variances not assumed			,035	76,007	,972	,06865	1,93387	-3,78298	3,92027

25. táblázat: Iskolatípus és asszertivitás kapcsolatának vizsgálata (2. számú kérdőív)  
(saját szerkesztés)

Multiple Comparisons								
Dependent Variable		Iskolatípus (I)	Iskolatípus (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Offenzív pontszám	Scheffe	Általános iskola	Általános iskola					
			Szakiskola	-2,36538	4,04150	,952	-13,7981	9,0674
			Szakközépiskola	-,08597	1,96042	1,000	-5,6317	5,4597
			Gimnázium	-,19872	1,68876	1,000	-4,9760	4,5785
		Szakiskola	Általános iskola	2,36538	4,04150	,952	-9,0674	13,7981
			Szakiskola					
			Szakközépiskola	2,27941	3,97760	,954	-8,9726	13,5314
			Gimnázium	2,16667	3,85097	,957	-8,7271	13,0604
		Szakközépiskola	Általános iskola	,08597	1,96042	1,000	-5,4597	5,6317
			Szakiskola	-2,27941	3,97760	,954	-13,5314	8,9726
			Szakközépiskola					
			Gimnázium	-,11275	1,52954	1,000	-4,4396	4,2141
		Gimnázium	Általános iskola	,19872	1,68876	1,000	-4,5785	4,9760
			Szakiskola	-2,16667	3,85097	,957	-13,0604	8,7271
			Szakközépiskola	,11275	1,52954	1,000	-4,2141	4,4396
			Gimnázium					
	Bonferroni	Általános iskola	Általános iskola					
			Szakiskola	-2,36538	4,04150	1,000	-13,1772	8,4464
			Szakközépiskola	-,08597	1,96042	1,000	-5,3305	5,1585
			Gimnázium	-,19872	1,68876	1,000	-4,7165	4,3191
		Szakiskola	Általános iskola	2,36538	4,04150	1,000	-8,4464	13,1772
			Szakiskola					
			Szakközépiskola	2,27941	3,97760	1,000	-8,3614	12,9203
			Gimnázium	2,16667	3,85097	1,000	-8,1354	12,4688
		Szakközépiskola	Általános iskola	,08597	1,96042	1,000	-5,1585	5,3305
			Szakiskola	-2,27941	3,97760	1,000	-12,9203	8,3614
			Szakközépiskola					
			Gimnázium	-,11275	1,52954	1,000	-4,2046	3,9791
		Gimnázium	Általános iskola	,19872	1,68876	1,000	-4,3191	4,7165
			Szakiskola	-2,16667	3,85097	1,000	-12,4688	8,1354
			Szakközépiskola	,11275	1,52954	1,000	-3,9791	4,2046
			Gimnázium					
Defenzív	Scheffe	Általános iskola	Általános iskola					

<b>pontszám</b>			Szakiskola	-2,21154	4,39350	,968	-14,6411	10,2180
			Szakközépiskola	2,50905	2,13116	,709	-3,5202	8,5383
			Gimnázium	1,50232	1,83846	,881	-3,6988	6,7035
		<b>Szakiskola</b>	Általános iskola	2,21154	4,39350	,968	-10,2180	14,6411
			Szakiskola					
			Szakközépiskola	4,72059	4,32404	,755	-7,5124	16,9536
			Gimnázium	3,71386	4,18753	,853	-8,1330	15,5607
		<b>Szakközépiskola</b>	Általános iskola	-2,50905	2,13116	,709	-8,5383	3,5202
			Szakiskola	-4,72059	4,32404	,755	-16,9536	7,5124
			Szakközépiskola					
			Gimnázium	-1,00673	1,66564	,947	-5,7190	3,7055
		<b>Gimnázium</b>	Általános iskola	-1,50232	1,83846	,881	-6,7035	3,6988
			Szakiskola	-3,71386	4,18753	,853	-15,5607	8,1330
			Szakközépiskola	1,00673	1,66564	,947	-3,7055	5,7190
			Gimnázium					
		<b>Bonferro ni</b>	<b>Általános iskola</b>	Általános iskola				
Szakiskola	-2,21154			4,39350	1,000	-13,9662	9,5431	
Szakközépiskola	2,50905			2,13116	1,000	-3,1928	8,2109	
Gimnázium	1,50232			1,83846	1,000	-3,4164	6,4210	
<b>Szakiskola</b>	Általános iskola		2,21154	4,39350	1,000	-9,5431	13,9662	
	Szakiskola							
	Szakközépiskola		4,72059	4,32404	1,000	-6,8482	16,2894	
	Gimnázium		3,71386	4,18753	1,000	-7,4897	14,9174	
<b>Szakközépiskola</b>	Általános iskola		-2,50905	2,13116	1,000	-8,2109	3,1928	
	Szakiskola		-4,72059	4,32404	1,000	-16,2894	6,8482	
	Szakközépiskola							
	Gimnázium		-1,00673	1,66564	1,000	-5,4631	3,4496	
<b>Gimnázium</b>	Általános iskola		-1,50232	1,83846	1,000	-6,4210	3,4164	
	Szakiskola		-3,71386	4,18753	1,000	-14,9174	7,4897	
	Szakközépiskola		1,00673	1,66564	1,000	-3,4496	5,4631	
	Gimnázium							
<b>Asszertivitas pontszám</b>	<b>Scheffe</b>	<b>Általános iskola</b>	Általános iskola					
			Szakiskola	-4,57692	5,52770	,876	-20,2165	11,0627
			Szakközépiskola	2,42308	2,68133	,845	-5,1632	10,0094
			Gimnázium	1,25235	2,31643	,961	-5,3016	7,8062
		<b>Szakiskola</b>	Általános iskola	4,57692	5,52770	,876	-11,0627	20,2165
			Szakiskola					
			Szakközépiskola	7,00000	5,44030	,648	-8,3923	22,3923
			Gimnázium	5,82927	5,27003	,748	-9,0813	20,7398
		<b>Szakközépiskola</b>	Általános iskola	-2,42308	2,68133	,845	-10,0094	5,1632
			Szakiskola	-7,00000	5,44030	,648	-22,3923	8,3923

			Szakközépiskola						
			Gimnázium	-1,17073	2,09934	,958	-7,1104	4,7690	
	Gimnázium		Általános iskola	-1,25235	2,31643	,961	-7,8062	5,3016	
			Szakiskola	-5,82927	5,27003	,748	-20,7398	9,0813	
			Szakközépiskola	1,17073	2,09934	,958	-4,7690	7,1104	
			Gimnázium						
			Gimnázium						
	Bonferro ni	Általános iskola		Általános iskola					
				Szakiskola	-4,57692	5,52770	1,000	-19,3675	10,2137
				Szakközépiskola	2,42308	2,68133	1,000	-4,7514	9,5976
				Gimnázium	1,25235	2,31643	1,000	-4,9458	7,4505
		Szakiskola		Általános iskola	4,57692	5,52770	1,000	-10,2137	19,3675
				Szakiskola					
				Szakközépiskola	7,00000	5,44030	1,000	-7,5567	21,5567
				Gimnázium	5,82927	5,27003	1,000	-8,2719	19,9304
		Szakközépiskola		Általános iskola	-2,42308	2,68133	1,000	-9,5976	4,7514
				Szakiskola	-7,00000	5,44030	1,000	-21,5567	7,5567
				Szakközépiskola					
				Gimnázium	-1,17073	2,09934	1,000	-6,7880	4,4465
		Gimnázium		Általános iskola	-1,25235	2,31643	1,000	-7,4505	4,9458
Szakiskola				-5,82927	5,27003	1,000	-19,9304	8,2719	
Szakközépiskola				1,17073	2,09934	1,000	-4,4465	6,7880	
Gimnázium									



27. táblázat: Az edzésszámok és asszertivitás összefüggéseinek vizsgálata (2. számú kérdőív)  
(saját szerkesztés)

Multiple Comparisons								
Dependent Variable		(I) edzésszám	(J) edzésszám	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Offenzív pontszám	Scheffe	Kettő	Három	2,17442	1,55447	,744	-2,6769	7,0257
			Négy	-4,63333	2,12895	,320	-11,2775	2,0108
			Öt	-1,50000	1,79793	,951	-7,1111	4,1111
			Több, mint öt	-5,42593	1,75731	,054	-10,9102	,0584
		Három	Kettő	-2,17442	1,55447	,744	-7,0257	2,6769
			Négy	-6,80775(*)	2,09363	,036	-13,3417	-,2738
			Öt	-3,67442	1,75596	,362	-9,1545	1,8057
			Több, mint öt	-7,60034(*)	1,71434	,001	-12,9506	-2,2501
		Négy	Kettő	4,63333	2,12895	,320	-2,0108	11,2775
			Három	6,80775(*)	2,09363	,036	,2738	13,3417
			Öt	3,13333	2,28023	,756	-3,9830	10,2496
			Több, mint öt	-,79259	2,24834	,998	-7,8094	6,2242
		Öt	Kettő	1,50000	1,79793	,951	-4,1111	7,1111
			Három	3,67442	1,75596	,362	-1,8057	9,1545
			Négy	-3,13333	2,28023	,756	-10,2496	3,9830
			Több, mint öt	-3,92593	1,93783	,396	-9,9736	2,1218
	Több, mint öt	Kettő	5,42593	1,75731	,054	-,0584	10,9102	
		Három	7,60034(*)	1,71434	,001	2,2501	12,9506	
		Négy	,79259	2,24834	,998	-6,2242	7,8094	
		Öt	3,92593	1,93783	,396	-2,1218	9,9736	
	Bonferroni	Kettő	Három	2,17442	1,55447	1,000	-2,2577	6,6066
			Négy	-4,63333	2,12895	,312	-10,7035	1,4368
			Öt	-1,50000	1,79793	1,000	-6,6263	3,6263
			Több, mint öt	-5,42593(*)	1,75731	,024	-10,4364	-,4154
		Három	Kettő	-2,17442	1,55447	1,000	-6,6066	2,2577
			Négy	-6,80775(*)	2,09363	,014	-12,7772	-,8383
			Öt	-3,67442	1,75596	,382	-8,6811	1,3323
			Több, mint öt	-7,60034(*)	1,71434	,000	-12,4884	-2,7123

		<b>Négy</b>	<b>Kettő</b>	4,63333	2,12895	,312	-1,4368	10,7035
			<b>Három</b>	6,80775(*)	2,09363	,014	,8383	12,7772
			<b>Öt</b>	3,13333	2,28023	1,000	-3,3682	9,6348
			<b>Több, mint öt</b>	-,79259	2,24834	1,000	-7,2032	5,6180
		<b>Öt</b>	<b>Kettő</b>	1,50000	1,79793	1,000	-3,6263	6,6263
			<b>Három</b>	3,67442	1,75596	,382	-1,3323	8,6811
			<b>Négy</b>	-3,13333	2,28023	1,000	-9,6348	3,3682
			<b>Több, mint öt</b>	-3,92593	1,93783	,446	-9,4511	1,5993
		<b>Több, mint öt</b>	<b>Kettő</b>	5,42593(*)	1,75731	,024	,4154	10,4364
			<b>Három</b>	7,60034(*)	1,71434	,000	2,7123	12,4884
			<b>Négy</b>	,79259	2,24834	1,000	-5,6180	7,2032
			<b>Öt</b>	3,92593	1,93783	,446	-1,5993	9,4511
<b>Defenzív pontszám</b>	<b>Scheffe</b>	<b>Kettő</b>	<b>Három</b>	-,04511	1,78828	1,000	-5,6266	5,5364
			<b>Négy</b>	3,90132	2,38041	,613	-3,5283	11,3309
			<b>Öt</b>	-2,93202	2,08260	,739	-9,4321	3,5681
			<b>Több, mint öt</b>	-3,14035	2,01044	,656	-9,4152	3,1345
		<b>Három</b>	<b>Kettő</b>	,04511	1,78828	1,000	-5,5364	5,6266
			<b>Négy</b>	3,94643	2,34659	,588	-3,3776	11,2705
			<b>Öt</b>	-2,88690	2,04385	,737	-9,2661	3,4923
			<b>Több, mint öt</b>	-3,09524	1,97027	,651	-9,2447	3,0543
		<b>Négy</b>	<b>Kettő</b>	-3,90132	2,38041	,613	-11,3309	3,5283
			<b>Három</b>	-3,94643	2,34659	,588	-11,2705	3,3776
			<b>Öt</b>	-6,83333	2,57793	,141	-14,8795	1,2128
			<b>Több, mint öt</b>	-7,04167	2,51999	,105	-14,9070	,8236
		<b>Öt</b>	<b>Kettő</b>	2,93202	2,08260	,739	-3,5681	9,4321
			<b>Három</b>	2,88690	2,04385	,737	-3,4923	9,2661
			<b>Négy</b>	6,83333	2,57793	,141	-1,2128	14,8795
			<b>Több, mint öt</b>	-,20833	2,24081	1,000	-7,2022	6,7856
	<b>Több, mint öt</b>	<b>Kettő</b>	3,14035	2,01044	,656	-3,1345	9,4152	
		<b>Három</b>	3,09524	1,97027	,651	-3,0543	9,2447	
		<b>Négy</b>	7,04167	2,51999	,105	-,8236	14,9070	
		<b>Öt</b>	,20833	2,24081	1,000	-6,7856	7,2022	
<b>Bonferroni</b>	<b>Kettő</b>	<b>Három</b>	-,04511	1,78828	1,000	-5,1445	5,0543	
		<b>Négy</b>	3,90132	2,38041	1,000	-2,8866	10,6892	
		<b>Öt</b>	-2,93202	2,08260	1,000	-8,8707	3,0066	
		<b>Több, mint öt</b>	-3,14035	2,01044	1,000	-8,8732	2,5925	

		<b>Három</b>	<b>Kettő</b>	,04511	1,78828	1,000	-5,0543	5,1445
			<b>Négy</b>	3,94643	2,34659	,948	-2,7450	10,6379
			<b>Öt</b>	-2,88690	2,04385	1,000	-8,7151	2,9413
			<b>Több, mint öt</b>	-3,09524	1,97027	1,000	-8,7136	2,5231
		<b>Négy</b>	<b>Kettő</b>	-3,90132	2,38041	1,000	-10,6892	2,8866
			<b>Három</b>	-3,94643	2,34659	,948	-10,6379	2,7450
			<b>Öt</b>	-6,83333	2,57793	,089	-14,1845	,5178
			<b>Több, mint öt</b>	-7,04167	2,51999	,059	-14,2276	,1442
		<b>Öt</b>	<b>Kettő</b>	2,93202	2,08260	1,000	-3,0066	8,8707
			<b>Három</b>	2,88690	2,04385	1,000	-2,9413	8,7151
			<b>Négy</b>	6,83333	2,57793	,089	-,5178	14,1845
			<b>Több, mint öt</b>	-,20833	2,24081	1,000	-6,5981	6,1815
		<b>Több, mint öt</b>	<b>Kettő</b>	3,14035	2,01044	1,000	-2,5925	8,8732
			<b>Három</b>	3,09524	1,97027	1,000	-2,5231	8,7136
			<b>Négy</b>	7,04167	2,51999	,059	-,1442	14,2276
			<b>Öt</b>	,20833	2,24081	1,000	-6,1815	6,5981
<b>Asszertivitas összpontszám</b>	<b>Scheffe</b>	<b>Kettő</b>	<b>Három</b>	2,16917	2,15560	,907	-4,5594	8,8978
			<b>Négy</b>	-,77368	2,93589	,999	-9,9379	8,3905
			<b>Öt</b>	-4,34868	2,51037	,559	-12,1847	3,4873
			<b>Több, mint öt</b>	-8,56628(*)	2,42338	,017	-16,1307	-1,0018
		<b>Három</b>	<b>Kettő</b>	-2,16917	2,15560	,907	-8,8978	4,5594
			<b>Négy</b>	-2,94286	2,89605	,904	-11,9827	6,0970
			<b>Öt</b>	-6,51786	2,46366	,142	-14,2080	1,1723
			<b>Több, mint öt</b>	-10,73545(*)	2,37497	,001	-18,1488	-3,3221
		<b>Négy</b>	<b>Kettő</b>	,77368	2,93589	,999	-8,3905	9,9379
			<b>Három</b>	2,94286	2,89605	,904	-6,0970	11,9827
			<b>Öt</b>	-3,57500	3,16899	,865	-13,4668	6,3168
			<b>Több, mint öt</b>	-7,79259	3,10053	,183	-17,4707	1,8855
		<b>Öt</b>	<b>Kettő</b>	4,34868	2,51037	,559	-3,4873	12,1847
			<b>Három</b>	6,51786	2,46366	,142	-1,1723	14,2080
			<b>Négy</b>	3,57500	3,16899	,865	-6,3168	13,4668
			<b>Több, mint öt</b>	-4,21759	2,70108	,656	-12,6489	4,2137
<b>Több, mint öt</b>	<b>Kettő</b>	8,56628(*)	2,42338	,017	1,0018	16,1307		
	<b>Három</b>	10,73545(*)	2,37497	,001	3,3221	18,1488		
	<b>Négy</b>	7,79259	3,10053	,183	-1,8855	17,4707		
	<b>Öt</b>	4,21759	2,70108	,656	-4,2137	12,6489		

	<b>Bonferroni</b>	<b>Kettő</b>	<b>Három</b>	2,16917	2,15560	1,000	-3,9783	8,3167
			<b>Négy</b>	-,77368	2,93589	1,000	-9,1465	7,5991
			<b>Öt</b>	-4,34868	2,51037	,854	-11,5080	2,8106
			<b>Több, mint öt</b>	-8,56628(*)	2,42338	,006	-15,4775	-1,6551
		<b>Három</b>	<b>Kettő</b>	-2,16917	2,15560	1,000	-8,3167	3,9783
			<b>Négy</b>	-2,94286	2,89605	1,000	-11,2021	5,3163
			<b>Öt</b>	-6,51786	2,46366	,091	-13,5439	,5082
			<b>Több, mint öt</b>	-10,73545(*)	2,37497	,000	-17,5086	-3,9623
		<b>Négy</b>	<b>Kettő</b>	,77368	2,93589	1,000	-7,5991	9,1465
			<b>Három</b>	2,94286	2,89605	1,000	-5,3163	11,2021
			<b>Öt</b>	-3,57500	3,16899	1,000	-12,6126	5,4626
			<b>Több, mint öt</b>	-7,79259	3,10053	,131	-16,6349	1,0498
		<b>Öt</b>	<b>Kettő</b>	4,34868	2,51037	,854	-2,8106	11,5080
			<b>Három</b>	6,51786	2,46366	,091	-,5082	13,5439
			<b>Négy</b>	3,57500	3,16899	1,000	-5,4626	12,6126
			<b>Több, mint öt</b>	-4,21759	2,70108	1,000	-11,9207	3,4856
		<b>Több, mint öt</b>	<b>Kettő</b>	8,56628(*)	2,42338	,006	1,6551	15,4775
			<b>Három</b>	10,73545(*)	2,37497	,000	3,9623	17,5086
			<b>Négy</b>	7,79259	3,10053	,131	-1,0498	16,6349
			<b>Öt</b>	4,21759	2,70108	1,000	-3,4856	11,9207

\* The mean difference is significant at the .05 level.

30. táblázat: Agresszió és asszertivitás kapcsolatának vizsgálata budo sportolók esetében  
(2. számú kérdőív) (saját szerkesztés)

		Correlations							
		Agresszió összpontszám	Asszertivitás összpontszám	Offenzivitás	Defenzivitás	Düh	Fizikai agresszió	Hosztilitás	Verbális agresszió
Agresszió összpontszám	Pearson Correlation	1	,028	-,040	,071	,718**	,797**	,788**	,581**
	Sig. (2-tailed)		,742	,626	,391	,000	,000	,000	,000
	N	149	146	148	147	149	149	149	149
Asszertivitás összpontszám	Pearson Correlation	,028	1	,615**	,690**	,051	,055	-,075	,093
	Sig. (2-tailed)	,742		,000	,000	,537	,510	,368	,265
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Offenzivitás	Pearson Correlation	-,040	,615**	1	-,146	,019	-,039	-,050	-,058
	Sig. (2-tailed)	,626	,000		,079	,815	,640	,545	,487
	N	148	146	148	146	148	148	148	148
Defenzivitás	Pearson Correlation	,071	,690**	-,146	1	,047	,104	-,047	,167*
	Sig. (2-tailed)	,391	,000	,079		,570	,211	,569	,043
	N	147	146	146	147	147	147	147	147
Düh	Pearson Correlation	,718**	,051	,019	,047	1	,357**	,379**	,414**
	Sig. (2-tailed)	,000	,537	,815	,570		,000	,000	,000
	N	149	146	148	147	149	149	149	149
Fizikai agresszió	Pearson Correlation	,797**	,055	-,039	,104	,357**	1	,494**	,336**
	Sig. (2-tailed)	,000	,510	,640	,211	,000		,000	,000
	N	149	146	148	147	149	149	149	149
Hosztilitás	Pearson Correlation	,788**	-,075	-,050	-,047	,379**	,494**	1	,280**
	Sig. (2-tailed)	,000	,368	,545	,569	,000	,000		,001
	N	149	146	148	147	149	149	149	149
Verbális agresszió	Pearson Correlation	,581**	,093	-,058	,167*	,414**	,336**	,280**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,265	,487	,043	,000	,000	,001	
	N	149	146	148	147	149	149	149	149

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).