

A testnevelés tanítása



89



A MŰVELŐDÉSÜGYI
MINISZTERTUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972

I





Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő
Burka Endre

Szerkesztő bizottság
Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc

TARTALOM

Zsakay Kálmán: Néhány adat a testnevelés motivációs kérdéseiről	1
Nagy Tamás: A képességfejlesztés feladatai a testnevelésben	9
Szigeti Lajos: Néhány tapasztalat 7-10 évesek úszásktatásáról	13
Dr. Nádori László: Svédországi tapasztalatok (II.)	19
Burka Endre: Készség és képzés, tananyag és követelmény	22
Munkatársak és tanítványok szeretetétől övezve	27
Molnár István: Tanítsuk érdekesebben a testnevelést	28

E számunk munkatársai: Burka Endre főiskolai docens, Budapest, dr. Ember Lászlóné főiskolai docens, Budapest, dr. Mohácsi János főiskolai adjunktus, Budapest, Molnár István főiskolai tanársegéd, Nyiregyháza, dr. Nádori László TFKI igazgatóhelyettes, Budapest, Nagy Tamás MTS OT munkatársa, Budapest, Szigeti Lajos főiskolai adjunktus, Pécs, Takács Ferenc főiskolai adjunktus, Budapest, Zsakay Kálmán tanár, Székesfehérvár.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17-21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalay u. 10-14. — A kiadásért felelős: dr. Vágvolgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
71.7052 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

SZEMLE

SZAKIRODALMI FIGYELŐ

Néhány adat a testnevelés motivációs kérdéseiről*

ZSAKAY KÁLMÁN

Mottó: „Minden jó tanár igyekszik saját tárgyát
megszerettetni diákjaival.”
(Egy kérdőívre adott válaszból.)

A fenti mondatot egy másodéves szakközépiskolai tanuló írta, válaszolva arra a kérdésre: Független-e a tanártól, hogy szeret-e a testnevelésórát? A kérdésre tulajdonképpen ezzel nem adott választ, de kiderül belőle több más. Egyrészt, hogy a diákok jó tanárnak tartják azt, aki tárgyat meg akarja szerettetni. Tehát láthatóan, lelkesen többet ad, mint azt „hivatalosan” elvárják tőle. (A tapasztalat pedig azt mutatja, hogy a „jó tanárnak” tárgyat is szeretik.) Másrészt a válaszból az „igyekszik” szó azt reprezentálja, hogy akár sikerül a tanárnak, akár nem a tárgyat megszerettetni, az óra kötelező, azon részt kell venni. Következésképpen tehát az, hogy a tanuló szereti a tárgyat, azt jelenti, hogy ő is hajlandó valami pluszt adni a tárgy érdekében — elmélyültebb foglalkozást, szélesebb körű érdeklődést stb. —, s ez tulajdonképpen a tanár célja.

Amikor az iskolai testnevelés motivációs kérdéseiről szólunk, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a tantárgy kötelező jellege miatt más törvényszerűségeket is figyelembe kell venni, mint a sportban. Azt is mondhatnánk, hogy a sport már mint eredmény, mint a következő lépcsőfok jelentkezik, melyhez a motivációs alapot egyik tényezőként a testnevelési óra, a tanár szolgáltatja. Azért csak egyik tényező, mert más egyéb hatások is irányíthatják döntően a sport felé a fiatalokat, mint a szülői ház,

a baráti kör, sikervágy, játékgény stb. Ebből kiindulva — mielőtt konkrétan motivációs kérdésekről ejtenénk szót — természetesen, hogy ha röviden is, elemezni kell azokat a sajátos jegyeket, melyek a testnevelési órát jellemzik és elsődlegesen megkülönböztetik minden egyéb testgyakorlási formától:

a) A résztvevők bizonyos keretek között heterogén tömeget alkotnak. Ez azt jelenti, hogy bár azonos életkorú és nemű tanulók vesznek részt az órán, és nagy általánosságban hasonló előképzettségűek, az egyes tanulók között mégis komoly tehetségbeli, felkészültségbeli különbségek mutathatók ki. Másrészt különbségek vannak abban is, hogy mely testgyakorlati ághoz vonzódnak, és mihez mutatnak nagyobb tehetséget. Mármost a játék is, a versengés is úgy élvezetes igazán, ha hasonló színvonalú társakkal űzik. Pl. egy óra végi kosárlabdajáték annak sem nyújt kellő élményt, aki tetszés szerint kígyózik át társai között és éri el kosarait, de annak sem, akinek félnek labdát adni társai, mert elrontja az akciót. Ebből a szempontból komoly pedagógiai problémát jelent a tanár számára, hogy lehetőleg mindenkiben kellő pozitív motivumokat ébresszen a testnevelési óra iránt, és hozzásegítse a legnagyobb motiváló tényezőhöz, a sikerélményhez.

b) A sportban az adott testgyakorlati ág szeretete vagy az iránta mutatott tehetség stb. motiválja és tartja együtt a csapatot, szakosztályt. A sportfoglalkozásokon ennek a mozgásai szerepelnek, ezt tökéletesítik, a perspektíva egy adott, konkrét eredmény elérése, s még a kiegészítő tevékenységet is e fő célnak alárendelve, a kitűzött cél elérése érdekében végzik. A testnevelési óra mozgásanyaga sokkal többértéket tartalmaz. Az atlétika, torna és játékok egymástól nagyon elütő mozgásai a tanulókat is differenciálják. Kevés az olyan tanuló, aki kifogástalanul elég tud tenni mindhárom ág követelményeinek (még ha ezek a követelmények meglehetősen minimálisak is). Ez újabb feladatot jelent a tanár számára: *mindenkinek* sikerélményt biztosítani, a torna-, az atlétika-

* A Testnevelési Főiskola 1 éves szakmai módszertani tanfolyamán benyújtott szakdolgozat.



és a játék jellegű órákon is. A legjobbaknak olyan problémákat felállítani, melyeknek megoldása erőfeszítést kíván, a leggyengébbeknek olyan feladatot, amit képesek végrehajtani.

c) A testnevelési óra egyik célja, melyet hosszú nevelési folyamat végére érhetünk el, a tanulóban kialakítani egy olyan *igényt*, amely elkíséri további életükben, és arra készíteti őket, hogy tegyék napirendjük fontos részévé a testgyakorlást, felkutatva az erre szolgáló lehetőségeket. A legelterjedtebb mód az, amikor valaki egy egyesületbe megy sportolni, aminek viszont előfeltétele, hogy tehetséges legyen. Itt bezárul egy kör. A tehetséges tanulók maguk is érzik, hogy többre képesek, mint amit a testnevelési óra követelményül támaszt velük szemben, a tanár, a barátok, az egyesületek mind irányítják a sport felé, így aztán el is jutnak oda, gyökeret vernek, s jó időre biztosítva van rendszeres sportolásuk. Akik a körből kimaradnak, azok vannak többen. Persze vannak más formák is, mint a sport. A természetjárás, az egyéni otthoni testgyakorlás, úszás stb. Ezek lennének hivatva az említett igényt kielégíteni, mert sajnos a jelenlegi helyzetet ismerve az a fiatal, aki nem tehetséges, a sportegyesületekben nem talál magának lehetőséget a testgyakorlásra. Az egyénileg, egyesületi „segédlet” nélkül üzhető testgyakorlási módok azonban csak igen kevésbé szerepelnek a testnevelés anyagában. Úgy tűnik, ez egy másik kör, amelyből csak a legelszántabbak tudnak kitörni, azok, akik nagyon megkedvelték e formák valamelyikét, s kellő akaraterevével is rendelkeznek a rendszeres munkához, esetleg találnak hozzá megfelelő társaságot. A feladat tehát, a tárgyi feltételek megteremtésén túl az — s ez hárul a tanárra —, hogy az órán és azon túl is, „tippet” adjon a közepes és gyenge képességű tanulóknak a rendszeres testgyakorlás *módszereire* vonatkozóan. Természetesen azután vagy azal együtt, hogy rendszeresen és módszeresen tudatosítja tanítványaiban a testgyakorlás fontosságát, hasznosságát.

d) A testnevelésórán — bár korántsem

olyan mértékben, mint a sportban — törekszünk a tanulók teljesítményének állandó fokozására. Ez biztosítja az egyenletes fejlődést, azt, hogy az órák terhelése élettanilag mindig kedvező legyen, ne váljon közömbössé. A specifikum abban van, hogy az órán részt vevők nem mindegyike igényli és fogadja ezt el. Tudvalevő, hogy teljesítménycsökkenés csak növekvő terheléssel lehetséges, s míg a sportban részt vevők ezt tudatosan vállalják, a testnevelési órán ebben a kérdésben is megoszlanak az igények. Azon a felmérésen, amelyről a későbbiekben még szó lesz, megkérdeztem a tanulókat: melyik a jobb óra, amelyik fárasztó vagy amelyik könnyű? A megkérdezett 143 tanulóból 97 válaszolta azt, hogy szereti a fárasztó, nehéz testnevelésórát, és 46 azt, hogy a könnyed, nem fárasztó órát kedveli inkább. Ez a megkérdezettek több mint 30 százaléka. Ha pedig csak a versenyszerűen sportolók válaszát tekintem, 98 százaléka válaszolt úgy, hogy a nehéz órát kedveli. Ez a jelenség újabb feladatot ad a tanárnak. A meggyőződés, majd később a szokás kialakításának pedagógiai útját végig kell járni ezekkel a tanulókkal a magyarázattól (nem egy esetben a kényszertől) a meggyőzésen (az élményen) át, ami hosszadalmas, több éven át tartó folyamat.

e) A testnevelésórának jól megfogalmazott és körülhatárolt feladatai közül igen jelentős a mozgáskultúra, a tanulók nyelvén szólva az „ügyesség” fejlesztése. Ezt — eltérően az egyes sportágak speciális edzésanyagától — sokféle mozgásanyag, egymástól igen elütő mozgásfajták oktatásával és gyakoroltatásával oldja meg. A mozgás tanulása azonban komoly fizikai és szellemi erőfeszítést jelent, amit a tanulók egy része nem szívesen vállal. Főleg az olyan bonyolult és sok buktatót rejtő mozgásoktól, mint pl. a különböző magasugró-technikák, súlylökés, az egyes tornamozgások megtanulásától idegenkedik egy-egy kisebb csoport (bár meg kell mondani, hogy mozgásfajtánként más-más csoportról van szó). A megkérdezettek 96 százaléka szeret könnyű

mozgást tanulni, — ebből nehéz mozgást is 54 százalék — és 4 százalék válaszolta azt, hogy semmilyen mozgást sem tanul szívesen. A bonyolultabb mozgásokat tehát 46 százalék nem szívesen tanulja. (Már most, azok a kritériumok, amelyek eldöntik, hogy egy mozgás egyszerű-e vagy bonyolult, egyénenként változnak, ez természetes.) Ugyanakkor a versenyszerűen sportolók kivétel nélkül szívesen tanulják a nehéz mozgásokat.

Mint a fentiekből is kitűnhet, a testnevelő tanár igen fontos feladata, hogy meggyerettesse a tárgyat, annak sokfélesége és összetettsége ellenére is. A közfelfogás szerint a tanulók szeretik a testnevelési órát. Mégis van olyan tanuló (szám szerint kettő), aki kategorikusan a testnevelés ellen foglal állást. Sokkal több viszont azoknak a száma, akik egy meghatározott mozgáscsoport iránt éreznek antipátiát. Nem annyira a tantárgy megkedveltetése tehát a feladat, hanem mindig a konkrét tanítandó vagy gyakorlási anyag iránt kell a tanulók érdeklődését felkelteni. Az, hogy egy adott tanuló hogyan érez, gondolkodik a testnevelés tantárgy iránt, cselekedeteiben ez hogyan tükröződik, a benne kialakult motívumoktól függ. E motívumok pedig mindig a környezet tudatos vagy spontán hatására jönnek létre. Ha tehát a fő kérdésünk az, hogyan szeretessük meg tanulóinkkal a testnevelést, illetve azon belül az egyes mozgáscsoportokat, akkor feltétlenül azoknak a motívumoknak a vizsgálatával kell kezdeni, amelyek szerepet játszhatnak a testnevelés iránti érzelmek létrejöttében, majd ezeknek a motívumoknak a kialakulását is szemügyre kell venni.

A testnevelés iránti érzelmet befolyásoló motívumok

Évezredek folyamán az ember ádáz harcot folytatott környezetével, létének fenntartásáért. E harcban, egészen a legutóbbi időkig, a technikai forradalomig, döntő szerep jutott a testi erőnek, ügyességnek, állóképességnek. Most, amikor a munkakörök

nagymértékű civilizálódása, elkényelmessége nem követelik a fokozott fizikai igénybevételt, az emberben *mozgásszükséglet* formájában igény jelentkezik fizikumának „használatára”. Ez a szükséglet a sportolásnak és a testnevelési órán való aktív részvételnek egyik indítéka. Tulajdonképpen maga a cselekvés, a mozgás, ami egyébként a kielégítés módja is, válik motívummá. E motívum a gyermek- és ifjúkorban természetsszerűleg erősebb, mint felnőttkorban. Kielégítésére a testnevelésóra kevés, de ez az a szervezett forma, ahol a kielégítés módjait, a különböző mozgásfajtákat, csoportos játékokat, azok szabályait megtanulják.

A csoportos játéknak is egyik indítéka a mozgásszükséglet. Ugyanakkor maga a *játéktevékenység* az, ami a legdöntőbb motívumként szerepel a játékban. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a *játékszükséglet* az, ami rendszeresen összeverbuválja a tizenéveseket a grundra, játszótérre, a délutáni sportfoglalkozásokra és — nem utolsósorban — a játékszükséglet megléte, amely az előbb említett mozgásszükséglettel igen szoros kapcsolatban áll, sok esetben szinte fedi egymást az, ami vonzóvá teszi a testnevelési órát. Itt ugyanis rendszeresen mód nyílik valamilyen játékra is. Ha viszont a sportmozgást, a versengést, a mozgások tanulását is játéktevékenységnek fogjuk fel és főleg ennek szellemében tanítjuk, akkor szinte a testnevelés teljes anyaga kielégítheti ezt az igényt.

A játékgigénnyel egy másik motivációs tényező, a *társas érintkezés* vágya is szoros kapcsolatban áll. Az érintkezés sajátos formája a sport, a játék, s a testnevelésben is jelentős szerepe van.

A *sikerélmény* igen jelentős motiváló tényező az élet minden területén. Így azok a tanulók, akiknek ilyen élményei fűződnek a testneveléshez, kedvelik a tárgyat, és vágyat éreznek újabb és újabb sikerek elérésére. A siker fűződhet társak legyőzéséhez vagy egy kitűzött cél (mozgás végrehajtása, erőlkifejtés stb.) eléréséhez. Ez utóbbi az a forma, amelyet *mindenkinek* biztosíthat a

tanár, ezért ezt kell előtérbe helyezni. Igen hatásos és pedagógiaiilag is értékes a *kollektív sikerélmény*, amikor az *egész osztály* megtanul valamit, elér egy „magas” szintet, győzelmet arat más osztályok fölött, elismerést kap közös munkájáért stb.

Fiútanulóknál jelentős tényező a *teljesítménynövelés* igénye. A kezdeti indítékokat rendszerint az órán kapják, s később ez vezeti őket a sportfoglalkozásokra, edzésekre. A testnevelési órát is azért szeretik, mert alkalmat látnak benne az edzésre.

A *győzelelvágy* is komoly motiváló tényező. Ha megfelelő szervezéssel arra törekszünk, hogy egy adott tanulócsoporthoz belül ne mindig ugyanaz a két-három tanuló élje át a győzelem érzését, hanem lehetőleg minél többen, akkor ezzel is hozzájárulunk az óra iránti pozitív emóciók felkeltéséhez.

Vannak természetesen olyan motívumok, amelyek nem ilyen egyértelműen pozitívak; erkölcsi értékük kétes, és alaposan meg kell vizsgálni, hogy milyen fokon kell ellenük hathatósan fellépni. Ilyenek az *érvényesülési vágy*, a *hiúság*, a *feltűnési vágy* stb.

Áttekintve — természetesen a teljesség igénye nélkül — azokat a motívumokat, motívumcsoportokat, amelyek pozitív irányban befolyásolhatják a tanulók testnevelés iránti érzelmeit, a következőkben azt vizsgálom meg, milyen feltételeket kell biztosítani a tanárnak, hogy tanulói szeressék a testnevelést. A következő részben felhasználom azokat az adatokat is, amelyeket iskolámban felmérésen nyertem. Természetesen az általánosítás igénye nélkül, hiszen egy iskolában történt csak a felmérés, ugyanazok a feltételek minden megkérdezett számára. Némi általánosításra azért ad alapot, hogy egy-két esetben előző iskolájukkal, az ottani testnevelési órákkal összevetették a jelenlegit.

A motívumok kialakításának külső feltételei

Az említett kérdőíves felmérés célja az volt, hogy választ kapjak arra a kérdésre, milyen mértékben függ az óra iránti szere-

tet az óra és általában a testnevelés céljának, feladatainak ismeretétől, tehát a *tudatosságtól*, a *mindenkori óra anyagától*, a *tanár személyétől*, az *alkalmazott módszertől*, a *tárgyi feltételektől*, az *iskolai sport, tömegsport színvonalától*, a *sportolási feltételektől*. Véleményem szerint ezek azok a külső feltételek, amelyek megfelelő szabályozásával elérhető, hogy minden tanuló örömmel vegyen részt az órán. Enélkül ugyanis a tantárgy elé kitűzött célokat nem tudjuk megvalósítani.

Azok a megállapítások, hogy a testnevelésórán végzett mozgások fejlesztik a testet, ügyessé, erőssé, ellenállóvá teszik, megőrzik egészségét, felkészítenek a munkára, harcra stb., általánosításon alapulnak. Ne várjuk azt, hogy tanulóink maguk jussanak el oda, hogy levonják ezeket a következtetéseket, hanem a megismerés deduktív útját követve tudatosítani kell ezt bennük. Ez az első tapasztalata a felmérésnek. Le kellett írniuk a tanulóknak, hogy mi az óra feladata, miért van egyáltalán testnevelés az órarendben? A válaszokat jó, közepes és rossz kategóriákba soroltam, aszerint, hogy több helyes ismérvet fel tudott-e sorolni, vagy csak egyet, vagy egyet sem. 143 fő töltött ki kérdőívet. 51 fő jó választ adott, 70 közepest, 17 rosszat, vagyis nem tudja, miért van testnevelés. (5 nem válaszolt vagy értelmetlen.) Nem lehet megelégedni már a közepes válaszokkal sem, mert eléggé egyoldalúak. Így az összes megkérdezettnek csupán a 21 százaléka van tisztában a testnevelés feladataival, a többség tudomásul veszi, hogy van, szereti is általában, de a mindenfajta pedagógiai folyamat nélkülözhetetlen feltétele, a céltudatosság, mégpedig a távlati célok tudatos ismerete hiányzik belőlük. A tanítás folyamán meg kell magyaráznunk, mit miért végeznek. Nemcsak az óra célkitűzés része alatt kell ezt elvégezni, de gyakorlás közben is állandóan hangoztatni kell. Meg kell ragadni minden alkalmat, hogy minden eredményre, melyet valaki a testgyakorlással elért, felhívjuk a figyelmet és tudatosítsuk. Ez mindig meggyőző erővel bír.

A testnevelő tanár személye az iskola testnevelési és sportarculatát meghatározza. Pedagógiai hozzáértése, „érzéke”, módszere, a tanulókkal való bánásmódja egyik legfontosabb tényező abban, hogy a tanulók milyen kedvvel vesznek részt az óráján, a sportfoglalkozásokon. Ő az a szubjektív tényező, aki tartalommal tölti meg az adott kereteket. A tanulók 70 százaléka szerint a tanártól függ elsősorban, hogy mennyire szeretik az órát. Egy második osztályos lánycsoport, akiket a középiskola eddigi másfél éve alatt három testnevelő tanár tanított, egyértelműen és egységesen így válaszoltak. Ez megvilágítja, mennyire fontos ez a kérdés. A lelkes és hozzáértő, jó pedagógus tanárt szeretik, és tárgyát is szeretik a tanulók. Fontos tehát, hogy a tanárképzés már kezdetben ilyen szempontból válogassa ki a jelentkezőket, s fordítson később is több gondot a pedagógiai gyakorlatokra, a gyerekekkel való bánásmód, a szervezés stb. megtanítására. Régi szólás-mondás, hogy mindent megtanulnak a tanulók a főiskolán, csak tanítani nem. *1991. 19. 11.*

Ami az óra felépítését, vezetését, tehát nagyjából a tanári módszert illeti (jelen esetben ez csak a saját módszeremet jelenti), a tanulók többsége jónak tartja. Az volt a kérdés: Milyen lenne az az óra, amire mindig szívesen mennél? Erre 143-ból 110 azt a választ húzta alá: Olyan, mint most általában. Ez 78 százalék. 33 fő válaszolta azt, hogy más, mint most. Ebből 16-an több játékot reklámalnak, a többiek különböző ötleteket javasoltak magvalósítani. Az kétségtelen, hogy a játékoság emeli az óra hangulatát, és e tekintetben van is mit javítani. Arra kell törekedni, hogy a játék ne csak az óra végén szerepeljen, hanem a tantervi anyag feldolgozása, a mozgás tanulása, a gyakorlás is játékosan történjen. Itt olyan értelemben használom a játékoság fogalmát, ahogy Burka Endre: Adalékok a tantervmélethez c. tanulmányának I. részében (Testnevelés tanítása 1970/3.), mely szerint az esetenként adott feladathoz (amit felfoghatunk játékfeladatnak) meg kell keresni a legmegfelelőbb

cselekvési struktúrát, ez a játékoság. A felvetett *problémához* (játékfeladat) meg kell keresni a lehetséges megoldási lehetőségek közül a legmegfelelőbbet. A probléma megjelenése tehát a játékfeladat kijelölése. A megoldás pedig a gondolkodás-lélektanból ismert problémamegoldó gondolkodás analógiája. A specifikum az benne, hogy az elképzelt megoldási lehetőségek mindegyike egy-egy konkrét mozgásfeladat végrehajtását jelenti. A tudat, a gondolkodás aktív bevonása a mozgásos cselekvések tanulásába, gyakorlásába — problémamegoldás formájában — adja tulajdonképpen ennek játékos jellegét. A sport vagy egyéb játékokban is, egy adott szituációban a legmegfelelőbb megoldási lehetőség kiválasztása (helyzetfelismerés) sem más, mint ilyen feladatmegoldás, csak itt a folyamat a másodperc töredéke alatt, kissé talán intuitív módon játszódik le, és éppen ezért igen nagy szerepe van a begyakorlott mozgásoknak, a hasonló helyzetek megoldásában való jártasságnak. E törvényszerűségek ismeretében kell az órák játékoságát fokozni, annál is inkább, mert ezen az úton juttathatjuk tanítványainkat leggyakrabban sikerélményhez.

Megvizsgáltam azt is, hogyan vélekednek a tanítványok az *órák anyagáról*. Mi az a mozgáscsoport, amit szívesen végeznek, mi, amit nem szeretnek. Ugyanakkor az előzőekben már említett tudatosságról is képet akartam szerezni, most már konkrét mozgáscsoportokra vonatkoztatva. A megadott mozgáscsoportokról az *érzelmi* szempont szerinti véleményt a szeretem — nem szeretem válaszok közül, az értelemre, *tudatosságra* hallgató véleményt pedig a szükséges — nem szükséges válaszok közül kellett kijelölni. Ez a kvalitatív értékelése az egyes mozgáscsoportoknak az érzelmi és értelem szempont szerint, megfelel a tanulók értékelési színvonalának, és egyértelműbbé teszi a feldolgozást is. Az eredményt a táblázat szemlélteti. A táblázatból nem tűnik ki úgy, mint az egyes kérdőívek áttanulmányozásából, hogy igen sokan válaszoltak úgy, egy-egy mozgáscsoport, mint

Mozgáscsoportok		Szeretem	Nem szeretem	Szükséges	Nem szükséges
Rendgyakorlatok	n	44	99	121	31
	%	31%	69%	79%	21%
Gyors futások	n	76	67	105	38
	%	53%	47%	74%	26%
Hosszú futások	n	66	77	78	65
	%	46%	54%	54%	46%
Ugrások (magas, távol)	n	110	33	104	39
	%	78%	22%	73%	27%
Dobások (súly, gránát stb.)	n	82	61	95	48
	%	57%	43%	67%	33%
Torna	n	109	34	127	16
	%	77%	23%	89%	11%
Sportjátékok (kézilabda, röpl.)	n	134	9	113	30
	%	94%	6%	79%	21%
Egyéb játékok (pókfoci, fogó)	n	117	26	45	89
	%	82%	18%	38%	62%
Gimnasztika	n	79	64	123	20
	%	55%	45%	86%	14%
Erőfejlesztés	n	112	31	137	6
	%	79%	21%	96%	4%
Lazítás	n	96	47	120	23
	%	68%	32%	84%	16%

pl. a lazító gyakorlatok, rendgyakorlatok, hosszú futások esetében, hogy nem szeretik ugyan, de szükségesnek tartják, vagy ennek ellenkezőjét, pl. az egyéb játékok esetében, hogy szeretik, de nem tartják szükségesnek. A táblázat önmagáért beszél. A vélemények eléggé megoszlának. (A félreértések elkerülése érdekében előzőekben tisztáztuk, hogy milyen mozgásokat kell érteni az egyes kategóriák alatt.) Nagyjából azt lehet mondani, hogy a tapasztalatnak megfelelő eredményt kaptam. Ami mégis meglepett, az az, hogy milyen nagy százalék (77) szereti a tornamozgásokat, és az, hogy a többség (átlagban 75%) a testnevelésórán végzett mozgásokat szükségesnek tartja.

A motiválás az órán végzett mozgások iránt két úton történhet: megszerettetni az adott mozgásfajtát, vagy meggyőzni őket azok szükségességéről. Az előbbihez az utóbbin keresztül is el lehet jutni.

A tanulók többsége igényli a nagy megterhelésű órákat. 68 százalék a nehéz, fárasztó órákat kedveli jobban, 32 százalék pedig inkább a könnyű órákat szereti. Úgy gondolom, hogy ez a 68 százalék mindenképpen kedvező arány és olyan magot jelent, amelyik a kisebbségben levő „kényelmesekeket” magával tudja ragadni. A tanár feladata ezen a téren az, hogy növelje ezt az arányt a már jeleleg is nagyobb számban levő dolgozni szeretők javára.

A mozgás tanulása komoly fizikai és szellemi erőfeszítést igényel. Mégis, az előbbihez hasonlóan a többség itt is szívesen vállalja a bonyolult mozgások tanulásával járó erőfeszítéseket. Azt hiszem, ha az előbbieken vázolt problémamegoldás mintájára építjük fel az új mozgások megtanításának a menetét, és a felfedezés játékos izgalmaival tudjuk tanítványainkat megismertetni, azok több kedvvel tanulják majd a térdelő rajtot, a kelepfelhúzóaszt stb., akik eddig kifejezetten ellenezték.

Az iskola tanulói elég sok sportágban tevékenykedhetnek. Saját sportkörünkben öt szakosztály működik — köztük olyanok is, melyeknek mozgásanyaga a Tantervben nem szerepel, mint pl. a labdarúgás, asztalitenisz —, ezenkívül többen vannak, akik egyesületekben edzenek, versenyeznek különböző sportágakban. Sok sportágot ismernek tehát, és így reálisan válaszolhattak arra a kérdésre, hogy milyen egyéb sportág mozgásait vennék be a testnevelés anyagába, vagyis mit csinálnának még szívesebben az órán. 35 százalék jelölte meg az úszást és 27 százalék valamilyen küzdősportot (döntő többségben fiúk a megkérdezettek). Az úszás hasznosságával és testnevelési értékével mindenki tisztában van, de ez elsősorban létesítménykérdés... A küzdősportok elemeit viszont bele lehet, sőt bele is kell venni a testnevelésbe, színesíteni vele az órát, különösen az óra első részét, de erőfejlesztés céljaira is kiválóak a különféle küzdő gyakorlatok. A fiúk nagyon szeretik, jóval többen, mint az említett 27 százalék.

A tárgyi feltételek fontosságát nem kell hangsúlyozni akkor, amikor az óra élvezetesebbé, színesebbé tételéről beszélünk. A megfelelő méretű tornaterem, szabadtéri pályák, a hozzávaló felszereléssel, fontos kellékei a jó testnevelés-tanításnak. Ezt azok a tanulók tudják leginkább értékelni, akik faluról, rosszul ellátott és felszerelt iskolából jöttek, ahol nem volt tornaterem, nem volt labda, tornaszer stb. A tanulóink közel 50 százaléka ilyen helyről került középiskolába. A másik felének is jórészt az

úgynevezett „tornaszoba” jelentette a tornatermet. Így nem véletlen, hogy sokan hivatkoznak válaszukban arra, azért jobb itt a testnevelés, mert sokkal több felszerelés van.

Az iskolai sport minden bizonnyal jó hatással van a tanulók aktivitására. Elsősorban a fiúk közül a többség szeretne bekapcsolódni valamelyik szakosztály munkájába. Közülük jónéhány könnyű sikert remél, de azután a rendszeres edzések — főleg a kemény edzések — következtében elmaradnak. Meglepőnek mondható az a most már hároméves megfigyelésem eredménye, mely szerint az iskolai sport színvonalának fokozatos emelkedésével mélyül a szakadék sportolók és nem sportolók között. Kezdetben, mikor három évvel ezelőtt az iskola megalakult, és elkezdtek a sportkörben is a munkát, a válogatás minden sportágban szinte a tanulók 60–70 százalékára kiterjedt, és nagy tömegeket lehetett aktivizálni a sportköri tevékenységre, versenyzésre. Jelenleg viszont a sportolók annyival jobbak a nem sportolóknál, hogy azok a válogatásnál szóba sem jöhetnek, így az edzéseket sem látogatják. A vágy a siker, a versengés után megvan bennük, de a már működő sportágakban, ahol rendszerint kipróbálták képességeiket, nem remélhetik azt, így azután próbálkoznak egyébbel. Egyesületekbe jelentkeznek a legkülönbözőbb sportágakra, s van közülük jó néhány, aki azután egyik-másik helyen beválik, ottragad. Ezért van az is, hogy huszonnégyféle sportágot javasoltak ezeken a kérdőíveken az iskolai sportkörbe való felvételre, sokszor irreális igényűeket is, mint a kerékpározás, lovaglás, öttusa stb. E szakadékot, amely a sportolók és nem sportolók között tátong, semmiképpen sem úgy kell megszüntetni, hogy csökkentjük a minőségi színvonalat, de mégcsak úgy sem, hogy „felhívítjuk” a szakosztályokat közepes vagy gyenge képességű versenyzőkkel. A megoldás a tömegsportorák jó szervezése lehet, rendszeres játék-, illetve testmozgási lehetőség biztosítása. A hagyományos labdás foglalkozások mellett nálunk az iskola

két súlyemelőkészlete, kézi súlyzó, gumi-kötelei, expanderei, medicinlabdái és egyéb szereik minden tömegsportórán rendelkezésre állnak azoknak, akik szívesebben választják őket, mint a labdázást. Vannak, akik orvosi ellenőrzés mellett komoly erősítő kurzust folytatnak, s vannak, akik „súlyfeleslegüktől” akarván szabadulni, rendszeresen be-bejárnak a szertárból átalakított „erősítő terembe”. Ezek testnevelés órán is, hacsak lehet, bekéredzhetnek a súlyzók közé, és ott sokkal többet dolgoznak, mintha kényszeríteném őket arra, hogy pl. valamilyen játékban vegyenek részt. Sokuknál elsődleges indíték a hiúság, de jelen esetben ezt mint kezdeti indítékot pozitívan kell értékelni, mert ennek következtében a későbbiek során kialakulhat az igény a rendszeres testgyakorlás iránt. A helyes arány tehát az — véleményem szerint —, ha a minőségi sport fokozatos emelkedése mellett nem feledkezünk meg arról sem, hogy a tömegsportórákat rendszeresen, változatosan és megfelelő komolysággal vezessük. Ezzel mindenkinek megteremtettük a lehetőséget az órán kívüli testgyakorlásra. Ez visszahat az órán tanúsított aktivitásra, s mindenképpen kedvező; a testnevelés feladatainak megoldását segíti elő.

Az egész kérdéscsoport komolyságához és tekintélyes méreteihez képest szerény mértékben igyekeztem részben szubjektív véleményemet, részben pedig — bizonyos objektivitás iránti igénnyel — egy felmérés alapján, a legilletékesebbek, az órán részt vevő tanulók véleményét a fentiekben felvázolni. Az eredmény sok újat nem mond, mégsem árt néha a testnevelés oldaláról is megvizsgálni a motivációs kérdéseket, mert a szakirodalom inkább a versenysport oldaláról közelíti meg a kérdést. A testnevelési óra pedig, ha külső jegyei alapján hasonlít is a sportszerű edzéshez, s céljaik, felada-

taik egy része egybe is esik, mégis gyökeresen más jellegű szervezeti forma. Az óra kötelező jellege, s az, hogy a résztvevők egymástól különböző képességek, teherbírást stb, speciális feladat megoldását rója a tanárra. A motiváció, az óra iránti pozitív emóciók felkeltése sajátosan jelentkezik. Jelentős százaléka a tanulóknak nemcsak az órát általában, de az órán végzett mozgásanyag túlnyomó többségét is szereti. A problémát azok jelentik a tanár számára, akik vagy globálisan az órától, vagy egy-egy meghatározott mozgásanyagtól idegenkednek. A kérdést olyan komolysággal kell kezelni, hogy a megfelelő motiváltságon múlik az, hogy az óra elé kitűzött célokat meg tudjuk-e valósítani. Különösen a mozgásigény, a rendszeres testgyakorlás iránti igény kialakításának előfeltétele a kellő motiváltság. Azokra kell leginkább gondot fordítani, akik nem sportolnak, nem szeretnek semmilyen testgyakorlási formát. A tárgyi feltételek megteremtésén túl, a legfontosabb tényező e munkában a tanár személye. Legyen minden testnevelő tanár minden diák szemében „jó tanár”, akkor sokkal közelebb kerülünk céljaink megvalósításához.

Felhasznált irodalom:

- Kardos Lajos: Általános pszichológia.
 SZ. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai.
 Pólya György: A gondolkodás iskolája.
 Putnoky Jenő: A teljesítménymotiváció és tanulmányozásának lehetősége a testnevelésben és a sportban. (Sport és testnevelés időszerű kérdései, 1969 1.)
 A. N. Leontyev: Az emberi pszichikum fejlődésének problémái.
 Nagy György: Motiválás és igénykeltés az iskolai testnevelésben. (Testnevelés tanítása 1970 3.)
 Burka Endre: Adalékok a tantervmélethez I. rész. (Testnevelés Tanítása, 1970 3.)

A képességfejlesztés feladatai a testnevelésben

NAGY TAMÁS

A különböző testnevelés- és edzésméleti kutatások igyekeztek választ adni a testi képességek sajátosságaira, felosztásukkal és egymással való kapcsolatukkal is számos tanulmány foglalkozott.

Sem a külföldi, sem a hazai szakirodalom nem tisztázta azonban egyértelműen a testi képességek fogalmát. Zavaró, hogy egyesek pl. fizikai képességekről, mások alapvető testi képességekről vagy éppen csupán képességekről (jelző nélkül) beszélnek.

Az érthetőség kedvéért, de a teljesség és a hibátlan megfogalmazások igénye nélkül meg kell határoznunk a *képességfejlesztés fogalmát*.

Induljunk ki az adottságokból! Bizonyos szinten minden tanuló rendelkezik a testi képességek valamennyi formájával. Ennek döntő része az öröklött adottság, kisebb hányada az élet során kifejlődött képességek eredménye. (Pl. falusi és városi gyermekek állóképessége, ereje.) Az adottságokat szellemi és testi formáira bontotta az elméleti kutatás — és talán a gyakorlati élet is —, ezért azok fejlesztését szintén két nagy kategóriába sorolhatjuk:

- a) szellemi képességek fejlesztése,
- b) testi képességek fejlesztése.

Mindkettőt a testnevelés sajátos eszközeivel, a testgyakorlatokkal, tágabb értelemben a mozgásokkal növeljük az iskolai testnevelési órákon is. Amikor a tanuló egy mozgásos feladat megoldására, annak végrehajtására oktattuk, tanítványunk-va-
lamennyi képességét is fejlesztjük. Kiemelten képességfejlesztő gyakorlatoknak azo-

kat a mozgásformákat tekintjük, melyekben a cselekvési feladat és a végrehajtás során a mozgási feladat teljesítésével bizonyos tulajdonságok növekednek vagy szaporodnak. Ezek a tulajdonságok a mozgásos jellegű cselekvési feladatok végrehajtása miatt döntően fizikai, testi képességeket jelentenek.

A fentiek alapján a *képességfejlesztést* tehát abban az értelemben kell használnunk, hogy milyen mértékben *növeli*, esetleg *számszerűleg szaporítja azokat a tulajdonságokat, melyek a mozgásfeladatok végrehajtásával együttjárnak, egy-egy újabb hasonló feladat végrehajtását megkönnyítik*.

Előljáróban le kell szögeznünk, hogy minden testnevelési foglalkozás a képességek fejlesztését szolgálja. A testnevelés elmélete az alábbi fontos testi képességeket emeli ki: erő, gyorsaság, állóképesség, ügyesség (estleg lazaság és ruganyosság egészíti ki még a felsorolást). Ez azonban csak elméleti csoportosítást jelent, hiszen a fentiek alapján — de a gyakorlat is ezt bizonyítja — ezek a képességek összefüggenek, illetve nem különülhetnek el ilyen élesen egymástól. (Pl. a gyorsaság nem fejleszthető az erő növekedése nélkül.)

Az elméleti csoportosítás egyben azt is jelenti, hogy ezek a képességek nem léteznek ilyen formában a valóságban, hanem valamilyen speciális minőségben jelennek meg. Nem fejleszthetjük pl. a *gyorsaságot általánosan*, hanem egyéb képességeken túlmenően kiemelkedő szerephez juthat a futógyorsaság vagy a megindulás gyorsasága, más esetekben pl. egy dobómozdulat gyorsasága stb. . .

A különböző testi képességek komplex megjelenése ellenére egy-egy sportágban a különféle képességek közül egyesek különösen jelentősek. A súlyemelésben az erő, a labdajátékok esetében viszont az ügyesség dominál. Az iskolai testnevelés mozgásanyagán belül is találunk ilyen különbségeket (pl. magasugrás — ruganyosság; függeszkedés — erő; stb.).

Az iskolai testnevelés feladatai között a képességfejlesztés döntő fontosságú, a tan-

tervi mozgásanyagok — a konkrét művelődési anyagon túlmenően — jelentős része a képességfejlesztést szolgálja.

Melyek azok a feladatok, melyeket a képességfejlesztés során szem előtt kell tartanunk? A legfontosabbakat az alábbi csoportosításban foglalhatjuk össze:

1. A képességek az adott életkornak és nemnek megfelelő kiválasztása és fejlesztése.

2. A képességek arányainak meghatározása.

3. A kiindulás felmérése, a képességszintek (adottságok) meghatározása.

4. Értelmi képességek gyarapításának kiemelése.

5. Az egyes testi képességek sajátosságainak figyelembevétele.

6. A helyes óratípus és módszerek kiválasztása.

Tekintsük át röviden az egyes feladatokat! (A gyakorlatban valamennyi azonos jelentőséggel bír, felsorolásuk nem jelent fontossági sorrendet.)

1. Az életkor és a nem figyelembevétele

Jól ismert tény, hogy a gyermek- és serdülőidőszak folyamán a legmegfelelőbb igénybevétel, a mozgásgyorsaság, a mozgásügyesség és a mozgásjártasság fejlesztését segítő gyakorlatok végeztetése jelenti. A gyerekek központi idegrendszere ingerelhetőbb, gyorsabb a reagáló képességük, a gyorsasági terhelésekhez való alkalmazkodásuk gyors, állóképességük — meghatározott kereteken belül — eredményesen növelhető.

A rövid, gyors lefolyású teljesítményvégzés után azonban a gyermekeknek ismételt szükségük van rövid pihenő szünetekre. Az olyanfajta igénybevételt kedvelik, melyek változatosak, a monoton terhelés hatására elvesztik érdeklődésüket, kelleniül végzik a mozgásokat. A gyermekek nem alkalmasak arra, hogy hosszabb időn át nagy oxigénadósság feltételei között fejtsenek ki tevékenységet.

A serdülőkor előtt a képességfejlesztés csak kis mértékben specializálódhat. A lazaság pl. eredményesen és károsodás nélkül növelhető, de speciális erőfejlesztés káros következményekkel jár. A második növekedési szakasz alatt a képességfejlesztés bizonyos mértékig háttérbe szorul, azt követően pedig egyre inkább az egyes testi képességek kiemelt fejlesztése kerül előtérbe.

2. A képességek arányainak meghatározása

A korábbiakban már megállapítottuk, hogy a képességek fejlesztése komplex módon történik, de egy-egy mozgásfeladat végrehajtásában nem egyforma hangsúllyal szerepel.

Ennek megfelelően nem tolódhat el a képességfejlesztés egy-egy mozgásanyag felhasználásának növekedésével párhuzamosan az arra leginkább jellemző képesség felé. Az atletikus jellegű gyakorlatokkal pl. egyaránt növelhető a gyorsaság és az állóképesség, de a lazaság torna jellegű mozgásfeladatokkal eredményesebben fejleszthető. A labdás gyakorlatok az ügyesség szempontjából döntő jelentőségűek. Bár egyéb képességek fejlesztése is történhet labdával, gyakorlati alkalmazásuk a labdás ügyesség túlzott előtérbe kerülését eredményezi. (Pl. gyorsaság- és állóképességfejlesztő gyakorlatok labdával történő végrehajtása nem helyettesítheti az atlétikai futógyakorlatokat!)

Az alapvető testi képességek közül — az életkori sajátosságok figyelembevételével — azonos hangsúlyt kell helyoznunk valamennyi formára. Az általános képzés és sokoldalúság szempontjából azonos értékű és fontosságú pl. a láb és a kar izomerejének gyarapítása, a futóügyesség és a dobógyorsaság növelése.

Egy-egy speciális képesség kiemelt fejlesztésében nagyon körültekintően kell eljárunk! A képességfejlesztés egyéb feladatait — azon belül is az életkori sajátosságokat — nem szabad figyelmen kívül hagyni.

3. A tanulók adottságainak és az elért képesség szintjének megállapítása

Iskolai év viszonylatában az év elején meg kell állapítani a tanulók adottságainak, illetve testi képességeinek adott színvonalát. Fontos ez elsősorban azért, hogy az éves munkát ehhez mérten tervezhessük, másodsorban a fejlődést ez alapján a későbbiekben lemérhessük.

Fontos, hogy a felmérés gyakorlatainak objektív — esetenként szubjektív — eredményei a képességek szintjét jelezzék, és ne a végrehajtás technikai tudásszintjét. Pl. a ruganyosság felmérésére alkalmatlan a helyből távolugrás, mivel a jobb eredmény elérésében nem a ruganyosságnak van döntő szerepe, hanem a technikai végrehajtásnak. A ruganyosság felmérésért a súlypont-emelkedés nagyságának megállapításával végezhetjük el.

A szakirodalomban kidolgozottak azok a mozgástervezések, melyek a képességszintek megállapítására alkalmasak.

4. Értelmi képességek fejlesztése

A bevezetőben vázolt gondolatmenet egyenes következménye, hogy a képességfejlesztésen belül jelentős feladat kell legyen az értelmi képességek növelése is.

A testnevelési órákon folyó képességfejlesztés természetesen nem lehet elsősorban értelmi nevelés, de a triviálisan értelmi feladatokon túlmenően, a testi képességek gyarapodásával az értelem fejlődésére kiható feladatokkal a tanulók szellemi képességei is gyarapodnak.

E feladat érdekében a képességfejlesztés tervezésében és végrehajtásában szem előtt kell tartani, hogy olyan cselekvési feladatok álljanak a tanulók előtt, melyek gondolkodásra, szellemi erőfeszítésre is kényszerítik őket.

A forma kiválasztása, a gyakorlatok összekapcsolása, változó körülmények között történő végrehajtása, esetleg azok önálló tervezése, variálása, a lehetőségek számának növelése, a legeredményesebb vál-

tozat alkalmazása stb. — mind, mind az értelmi képességek fejlesztésének eszköze. (Pl. Szabadulás a labdától különböző méretű és súlyú labdákkal. Annak a felismerése, hogy a tömöttlabdával a felező vonalig előre kell szaladni, a kislabdával nem, mert ez utóbbit gyorsabban lehet helyből átdobni.)

5. A testi képességek sajátosságainak figyelembevétele

Az egyes testi képességek — még az alapvetőnek feltüntetettek is — jelentős mértékben eltérőek egymástól, jellemző jegyeik, tulajdonságai nem esnek egybe. Hiszen a kategorizálás és elméleti csoportosítás éppen eltérő sajátosságaik alapján történhet. Ilyen jellemző jegy pl. az elsajátítási és megtartási idő nagysága.

Az állóképesség fejlesztéséhez viszonylag hosszú idő szükséges (fiziológiai okok miatt), de elvesztése is hosszabb idő után történik. (Az általános iskola felső tagozatában 5–7 hét a minimális idő.)

Az erő növekedésében hamar következik be jelentős előrelépés, de ugyanilyen hamar el is veszíthetjük. (Padgyakorlatok, pademelések.)

A gyorsaság fejlesztésének fő jellemzője, hogy idegrendszeri tulajdonságokkal függ össze, és az erő szerepe is domináns.

Az ügyesség a legnehezebben meghatározható, összetett képességünk növelése a legidőigényesebb és a legtöbb ágazatból összetevődő egység. Úgyesnek tartjuk azt a tanulót, aki gyorsan megtanul egy új mozgást, vagy ügyesen bántik a labdával stb...

Ezen túlmenően bizonyos képességek bizonyos korban különböző mértékben fejleszthetők (pl. lazaság fiatal korban stb....)

A képességfejlesztés jelentős feladata tehát a megfelelő időben elkezdődő és ideig tartó differenciált képzés. Ezt elsősorban tanmenetkészítésben kell szem előtt tartanunk.

6. A képességfejlesztés helyes módszereinek kiválasztása

A testnevelési óra típusának és szerkezetének megválasztását — egyéb szempontok mellett — a képességfejlesztés célkitűzései is meghatározzák. Közismert a kondicionáló órátípus vagy az előkészítő rész képességfejlesztő szerepe.

Hasonlóan nagy jelentőséggel bír a képesség fejlesztése a módszerek kiválasztásában is. Azonos gyakorlatanyag különböző módszerekkel végzett oktatása vagy gyakoroltatása hatását tekintve is különböző lehet. Pl. egy egyszerű gimnasztikai rész folyamatos vezetése, a folyamatos gyakorlatvezetés formájától függően, jelentősen növeli azok hatékonyságát, sőt az állóképesség szempontjából is nagyobb megterhelést ad.

A fenti példához hasonlóan változtatja a terhelést a foglalkoztatási formák megválasztása (együttes osztály, csoportos, egyéni foglalkozás stb.).

Az oktatás új anyagának vagy a gyakoroltatás menetének is jelentős szerepe van a képességfejlesztésben (pl. holt idő felhasználása).

Egyes oktatási módszerek pedig egyértelműen a képességfejlesztés érdekében jöttek létre, pl. körkörös rendszer.

A játék kiválasztása és levezetése — az óra célkitűzéseinek megfelelően — kiegészítheti vagy növelheti a már lezajlott képességfejlesztést.

A tantervben megadott mozgásformák egyes csoportjai a képességfejlesztés érdekében íródtak, ezek végrehajtásával növelhetjük a testi képességeket.

A gimnasztika összefoglaló névben szereplő mozgásanyag — évenként előírt felső szint meghatározásával — rendkívül alkalmas a sokoldalú képességfejlesztés megvalósítására. A gyakorlatok nehézségi fokának emelésén kívül a gyakorlási idő növelése és az intenzitás fokozása is eredményesebbé teszi a képzést.

Az állandó jellegű gyakorlási anyag egyértelműen egy-egy speciális testi képességfejlesztő gyakorlat.

A TF. tanárok továbbképzési tematikája

A TF. igazgatója jóváhagyta az 1971/72. tanév tanári továbbképzésének tervét. Ennek alapján „A mozgástanulás alapvető didaktikai kérdései” címmel 4 előadást és 2 szemináriumot tartanak az év során. Úgy gondoljuk, hogy — az információk kívül — tanulságos lehet ennek a minden testnevelőt érdeklő témának a részletes tematikáját is közölni:

1. A mozgásoktatás általános elméleti kérdései (Dr. Nádori László).

2. A mozgásoktatás didaktikai törvényszerűségei és elvei az iskolai testnevelésben (Dr. Bíró Péterné).

3. A korszerű tantervkészítés elvi követelményeinek megvalósulása a középiskolai testnevelési tantervekben (Burka Endre).

4. Korreferátumok arról, hogy a tantervek hogyan tükrözik az egyes sportágak (atlétika, torna, labdajátékok) fejlődését.

A gondosan előkészített és színvonalas előadások, valamint a várható szakmai vita alapján joggal remélhetjük, hogy a továbbképzés nemcsak helyi jelentőségű lesz, hanem eredményei a Főiskola falain túl is hasznosan segíteni fogják a gyakorlati testnevelő munkát, annak is az egyik legjelentősebb részét: a mozgástanítást.

Szakosított tantervű osztályok tanárainak tanácskozása

Január 3-án és 4-én a testnevelési szakosított tantervű osztályokban tanító testnevelő tanárok továbbképzési jellegű tanácskozáson vettek részt az Országos Pedagógiai Intézetben. A tanácskozást az OPI az MTS OT Módszertani Osztályával egyetértésben rendezte meg. A program keretében helyet kaptak azok a speciális szervezési problémák, amelyekben eljárásbeli, értelmezésbeli különbségek adódtak; a tantervekkel kapcsolatos tapasztalatok, továbbá aktuális módszertani kérdések. A speciális feladatokra való tekintettel szükségesnek látszik, hogy a szakosított tantervű osztályokban tanító tanárok továbbképzését speciális tanfolyamok keretében oldja meg az OPI. Erre vonatkozóan az érdekelt szervekkel a tárgyalások folyamatban vannak.

Néhány tapasztalat a 7–10 évesek úszásoktatásáról

SZIGETI LAJOS

I.

Iskolai testnevelésünk tartalmi anyagának alapját a legfontosabb testgyakorlati ágak — atlétika, játékok, sportjátékok és torna — tervszerűen és célszerűen kiválasztott mozgásanyaga adja. Jól ismert értékei miatt ide sorolhatnók az úszást is, amely csak azért nem verhetett olyan mély gyökeret tanterveinkben, mint az elméleti testgyakorlati ágak, mert az úszásoktatáshoz szükséges tárgyi feltételek (fedett vagy meleg vízű uszodák), napjainkban iskolánk részére még csak igen korlátozott mértékben biztosítottak.

Érvényben levő tantervünkben kiegészítő anyagként az 5. osztályban szerepel az úszás. Feldolgozása a 6650/1959. I. sz. MM rendelet értelmében azokban az iskolákban kötelező, amelyekben az úszásoktatás megszervezhető.

A feltételek az elmúlt években jelentős mértékben javultak, és e téren, az országos uszodaépítési program ismerete alapján további előrelépés várható.

Úgy gondolom, hamarosan jogos igények jelentkezhetnek majd az iskolai úszásoktatás kiszélesítésére. Sokan vallják — különösen az úszóedzők, úszószakemberek —, hogy az 5. osztályban már „elkéstünk” az úszásoktatással. Azt hiszem, van igazság ebben a megállapításban. Még akkor is van, ha e kérdést nem az úszóversenysport „szemüvegén” keresztül nézzük.

Sok éves tapasztalat azt bizonyítja, hogy már a 6–10 éves tanulókat (az iskoláskor

előtti oktatással jelen tanulmányban nem foglalkozom) eredményesen, viszonylag rövid idő alatt megtaníthatjuk úszni. A további tapasztalatgyűjtés, vizsgálódás azonban feltétlenül szükséges. Az eredményesebb és hatékonyabb oktató-nevelő munkára való törekvés szükségessé teszi, hogy újabb és korszerűbb szervezeti formákat, eljárásokat és módszereket keressünk és találjunk. Ezek felderítése és kidolgozása azonban csak akkor történhet meg, ha az ismeretek elsajátításának, a megismerésnek, a különböző mozgáskészségek kialakításának és e készségek alkotó felhasználásának, a mozgásos tevékenységnek — természetesen az ettől elválaszthatatlan intellektuális tevékenységnek is — törvényszerűségeit, az „élő oktatási és tanulási folyamatban” szisztematikusan megfigyeljük, vizsgáljuk és kutatjuk.

Az „élő oktatási folyamat” megfigyelése, értékelése, a tanítványok tudásszintjének, fejlettségi színvonalának felmérése és a különböző oktató kísérletek tapasztalatai jó segítséget nyújthatnak majd az iskolai úszásoktatás eredményes megvalósításához. Vizsgálunk kell annak lehetőségét is — ha a tárgyi és személyi feltételek ehhez biztosítottak lesznek —, hogyan oldhatjuk meg minél eredményesebben a fiatalok (alsó tagozatos) tanulók úszásoktatását, s a rendelkezésre álló viszonylagosan szűk időkeretben meddig juthatunk el velük a speciális mozgásismeret elsajátíttatásában.

II.

A közelmúltban 7–10 éves korú általános iskolás tanulók úszástanulásával kapcsolatban folytattam kísérleteket. A kísérletek részét képezték azoknak a vizsgálódásoknak, amelyeket „A pedagógiai-pszichológia néhány alapkérdésének vizsgálata a mozgástanulás folyamatában” c. témakörben folytattak.

Az alábbiakban az egyik kísérlet azon részleteiről és részleteredményeiről adok összefoglalást, amelyek jelen tanulmány I. pontjában szereplő problémafelvetéshez szolgáltathatnak tényanyagot.

III.

A kísérleti munka helye: a Pécsi Tanárképző Főiskola fedett uszodája (medence mérete: 25×5 m).

A kísérlet ideje: 1971. IX. 10–X. 23-ig.

A kísérleti személyek: a Pécsi Tanárképző Főiskola Gyakorló Általános Iskola „napközis” tanulói (2.-3.-4. osztályos tanulók).

A) A kísérleti munka célja, általános ismeretése

A feltételvariálók oktató-kísérlet során azt kívántam vizsgálni, hogy

a) a tudatosítás — ennek feltételezhető eredményeként a magasabb fokú tudatosság — jelent-e előnyt e kísérleti csoport (továbbiakban k. cs.) mozgástanulásában, konkrétan, ugyanolyan egyéb feltételek mellett jobb eredményt érnek-e el az úszástanulás során;

b) a különböző kísérleti feltételekkel vezetett mozgástanulás milyen változásokat eredményez a kísérleti személyek (továbbiakban k. sz.) tudattartalmában, intellektuális és motorikus aktivitásában.

E dolgozat keretében csak arra a kérdésre kívánok válaszolni, hogy az alsó tagozatos tanulók a kísérleti munka ideje alatt (12×1 óra), az 5. osztályos kiegészítő tantervi anyag (úszás) közvetítésével meddig jutottak el a mozgástanulásban, hogyan és milyen mértékben tanulták meg az úszás alapjait.

B) A kísérleti munka megszervezése, beindítása

Az iskola igazgatójával történt megbeszélés és megállapodás alapján az igazgató levélben kérte valamennyi 2., 3., és 4. osztályos „napközis” tanuló szüleit, hogy gyermekük az adott időpontban, úszástudásuk felmérése céljából a kísérlet helyén jelenjen meg. A felmérésen 64 „napközis” tanuló vett részt. A tanulókat az alábbi kritériumok alapján kategorizáltam:

I. Vízbiztos, jól úszik; minimum 20 m-t.

II. Elfogadhatóan úszik; minimum 8 m-t.

III. Elfekszik a vízben és úszókísérletet tesz; 2–8 m.

IV. Elfekszik a vízben, vagy valamilyen mozgást végez az előrehaladás érdekében; 0–2 m.

V. Elfeküdni sem tud a vízben, lábát a talajról nem emeli fel (nem meri felemelni).

A felmérés eredményét az alábbi táblázat adja:

I. táblázat

Kategória	Fiú		Lány		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
I.	3	4,7	—	—	3	4,7
II.	2	3,1	2	3,1	4	6,2
III.	10	15,6	2	3,1	12	18,7
IV.	7	11,0	3	4,7	10	15,6
V.	16	25,0	19	29,7	35	54,8

Összesen: 38 59,4 26 40,6 64 100,0

A felmérés eredménye megdöbbentő. Pécsen, a város központjához tartozó egyik iskolában a 7–10 éves „napközis” tanulókkal végzett reprezentatív (sajnos nem teljes) felmérés tanúsága szerint a tanulók 54,8%-a még a lábát sem tudja (feltehetően nem meri) felemelni még a kis vízben sem.

A kép az alábbi felmérés alapján még sötétebb. A vízbiztonság megállapítása érdekében arra is felszólítottam a gyerekeket, hogy ugorjanak a mély vízbe (2,8 m). A gyerekeknek a víz mélységét megmondtam. Az „eredményről” a II. táblázat tanúskodik.

Kategóriák

I. Mély vízbe ugrott és onnan kiúszott a medence széléig.

II. Nem ugrott bele a mély vízbe.

II. táblázat

Kategória	Fiú		Lány		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
I.	4	6,2	2	3,1	6	9,3
II.	34	53,2	24	37,5	58	90,7

Összesen: 38 59,4 26 40,6 64 100,0

Az alapfelmérések után következő feladat a kísérleti személyek (k. sz.) kiválasztása és a k. cs.-ok összeállítása volt.

A k. sz.-ek kiválasztásánál alapvető szempont volt, hogy ne tudjanak úszni. A felmérés alapján 35 ilyen tanuló találtam, ennyit soroltam az V. kategóriába. A feltétel variáló, oktató kísérlethez (e témakörrel e tanulmányban nem foglalkozom) azonban 36 k. sz.-re és 3 lehetőleg azonos „színvonalú” és összetételű k. cs.-ra volt szükségem. Ezért a kísérleti munkában részt vett 4 tanuló a

IV. kategóriába soroltak közül is. Úszástudásuk elhanyagolható volt.

A kísérletben 1. osztályos tanulók nem vettek részt, mert véleményem és tapasztalataim szerint még nem elég önállóak (öltözködés, törülközés, hajszárítás stb.), az iskolai szervezett úszásoktatásra nem érettek. (Természetesen más körülmények és feltételek mellett a sokkal fiatalabb korú gyerekek úszásoktatása is igen eredményes.)

A k. sz.-ek osztályok szerinti megoszlását az alábbi táblázat szemlélteti:

III. táblázat

Csoportok	O s z t á l y o k									Összesen
	fiú	IV. lány	össz.	fiú	III. lány	össz.	fiú	II. lány	össz.	
A	1	3	4	4	—	4	1	3	4	12
B	1	3	4	4	—	4	1	3	4	12
C	1	3	4	4	—	4	1	3	4	12
Összesen:	3	9	12	12	—	12	3	9	12	36

C) A kísérleti munka leírása

1. A kísérleti munka oktatási egységül az általános iskolai testnevelési tanterv 5. osztályos kiegészítő anyagát (úszás) választottam. A tantervi utasítás a feldolgozásra szánt órákaretet 16 órában állapítja meg.

A kísérlet során csoportonként összesen 12×60 perces foglalkozást tartottam.*

A 12 alkalommal tartott foglalkozás bruttó ideje (12×60=720 perc) azonban megfelel az iskolai szervezésben tartott 45 perces órák időkeretének (16×45=720 perc). A kísérleti munkában, az időkihasználás szempontjából is további előnyt jelentett még a kiscsoportos foglalkozás. A k. cs.-ok létszáma 12 fő volt.

2. A kísérleti órákat minden alkalommal azonos időpontban (8–9-ig) tartottam. A k. cs.-ok foglalkozásaira az alábbi napi beosztásban került sor:

- A csoport: hétfő — csütörtök
- B csoport: kedd — péntek
- C csoport: szerda — szombat

3. A foglalkozások alatt más személyek nem használták az uszodát, a mozgástanulás zavarmentesen folyt. A víz- és levegőhőmérsékletben (25–26 °C) a kísérleti eredményt befolyásolható számottevő különbségek nem voltak. A létesítménykörülmények a kísérleti munka szempontjából a várakozásnak megfelelően optimálisnak bizonyultak.

4. Az egyes foglalkozások általános sémája:

- Rendtartó intézkedések;
- foglalkozás céljának, tartalmi anyagának ismertetése.
Elméleti ismeretanyag-feldolgozás;
- általános — és sokoldalúan fejlesztő szabadgyakorlatok;
- speciális szárazföldi úszógyakorlatok (cél- és rávezető gyakorlatok);
- vízhez szoktató gyakorlatok és játékok;
- szabad (önálló) foglalkozás, játék.

5. A k. sz.-eknek a kísérleti foglalkozásokon kívül, az adott mozgás tanulására, gyakorlására egyáltalán nem volt lehetőségük. (Pécsett egyetlen fedett uszoda van, s ez más időpontban nem állt a k. sz.-ek rendelkezésére, a nyitott uszodát a kísérlet időpontjában már bezárták.)

6. A k. sz.-ek előrehaladásának mértékét, a tudásszint fejlődését a kísérleti programban meghatározott foglalkozásokon előre eltervezett normákkal mértem. (Ezek bizonyos értelmű kondicionálást is szolgáltak.) A végső eredményfelmérést két alkalommal (11. zárt és 12. nyílt foglalkozás) végeztem. Az utolsó nyílt foglalkozásra meghívást kaptak a k. sz.-ek szülei és napközis csoportjuk tanítói is.

A végső eredményfelmérés az alábbi kritériumok alapján történt:

- I. Úszó gombóc (minimum 10 mp);
- II. Siklás, távolságra;
- III. Úszás mellúszás karmunkájával, távolságra;
- IV. Úszás mellúszással, távolságra;
- V. Mély vízbe ugrás (vízmélység 2,80 m, oldaltávolság a medence partjától minimum 2 m);
- VI. Mély vízbe ugrás, a mély víz átúszása a medence szélességében (5 m).^{*1}

A kísérleti munka befejezésekor végzett eredményfelmérést (a 11. és 12. foglalkozáson elért eredmények közül a jobb teljesítményt vettem alapul) az alábbi táblázatok és adatok adják:^{*2}

IV. táblázat

FIUK

Sor-szám	N é v	Osztály	Kritériumok					
			I.	V.	VI.	II.	III.	IV.
1.	B. Sándor	IV.	+	—	—	4	5	5
2.	T. József	IV.	+	+	+	5	9	9
3.	K. Péter	IV.	+	+	+	4	6	6
4.	E. Ferenc	III.	+	+	+	4	4	4
5.	K. Jenő	III.	—	—	—	2	1	2
6.	Sz. László	III.	+	—	—	3	2	1
7.	Sz. Péter	III.	+	+	—	4	3	3
8.	B. Gábor	III.	+	+	+	4	7	6
9.	Sz. Gábor	III.	+	+	+	3	3	3
10.	S. Gyula	III.	—	—	—	3	2	2
11.	T. István	III.	+	+	+	5	6	4
12.	H. István	III.	+	+	+	4	7	6
13.	S. Tibor	II.	—	+	—	2	2	2
14.	Sz. Attila	II.	—	—	—	0	0	0

Összesítés :

értékelés %-ban	71,4	64,4	50,0	×	×	×
értékelés méterátlagban:	×	×	×	3,3	4,1	3,7
szélső értékek méterben:	×	×	×	0—5	0—9	0—9

* A kísérleti munkához a fedett uszodát azonos időpontban 6 hétig tartam biztosítani.

^{*1} Az I.—V.—VI. kritériumok teljesítésére „+”, nem teljesítésére „—” jelzést használtam; a II.—III.—IV. kritériumoknál a számok (pl. 5)

a teljesített méterszámot jelentik (I. táblázatok).

^{*2} A feldolgozásnál és értékelésnél csak azokat a k.sz.-eket vettem figyelembe, akik legalább 10 foglalkozáson részt vettek. A 36 k. sz.-ből értékelhető volt: 27 (14 fiú és 13 lány)

Sor- szám	N é v	Osztály	Kritériumok					
			I.	V.	VI.	II.	III.	IV.
1.	E. Alexandra	IV.	+	+	+	4	4	4
2.	G. Beáta	IV.	—	+	—	0	0	0
3.	S. Judit	IV.	+	+	—	5	4	4
4.	H. Zsuzsa	IV.	+	+	—	5	6	4
5.	N. Magdolna	IV.	—	+	—	4	4	4
6.	B. Mariann	IV.	+	+	+	4	4	4
7.	J. Irén	IV.	+	—	—	5	5	4
8.	K. Andrea	IV.	+	+	—	4	4	5
9.	N. Gyöngyi	II.	+	+	—	4	3	5
10.	N. Judit	II.	+	+	+	4	4	7
11.	D. Gabriella	II.	+	+	+	4	4	5
12.	D. Judit	II.	—	+	+	3	3	3
13.	Sz. Beáta	II.	—	—	—	0	0	0

Összesítés:

értékelés %-ban	69,2	84,6	38,4	×	×	×
értékelés méterátlag- ban:	×	×	×	3,4	3,4	3,7
szélső értékek méterben:	×	×	×	0—5	0—6	0—7

D) A kísérleti munka értékelése, következtetések

A mozgástanulás olyan tevékenység, amelynek eredményeként a tanulók új ismeretekhez és tudáshoz jutnak el, illetve korábban szerzett ismereteik és tudásuk új minőségbe csap át. Az adott kísérlet eredményeit leginkább és legszembetűnőbben a teljesítményszintek (a kísérlet során használt kritériumok, kategóriák, normák) alapján értékelhetem. Az értékelés alapját elsősorban a kísérlet kezdetén történt alapfelmérés és a kísérlet befejezésekor végzett eredményfelmérés, valamint ezek mutatóinak összehasonlítása szolgáltatja.

1. Mindenekelőtt arra kívántam feleletet kapni, hogy a k. sz.-ek a kísérlet során „önmagukhoz” viszonyítva mennyit fejlődtek. E fejlődés eredményét jól szemlélteti a hatodik összehasonlító táblázat. (A kategóriákba sorolás a III. B. pontban ismertetett kritériumok alapján történt.)

A rendelkezésre álló idő alatt a k. sz.-ek 88,9%-a (II.—III. kategória) megtanulta az

VI. táblázat

Kategória	Alapfelmérés		Eredményfelmérés	
	fő	%	fő	%
I.	—	—	—	—
II.	—	—	1	3,7
III.	—	—	23	85,2
IV.	4	14,8	—	—
V.	23	85,2	3	11,1
Összesen:	27	100,0	27	100,0

úszás alapjait. A tudásszintben a kategóriákban belül is nagy egyéni eltérések mutatkoznak. (Lásd IV. és V. táblázat.)

Ugyancsak pozitívan kell értékelni azt a változást, fejlődést, amit a mély vízbe ugrás (V. kritérium) ténytámai mutatnak. Az alapfelméréskor egyetlen tanuló se tudott (nem mert) a mély vízbe ugrani, míg a kísérlet végén a 27 k. sz. közül 20 (74,1%) ugrott a mély vízbe.

2. A kiegészítő tanterv „követelményeként” megjelölt „6—10 m úszás szabadon”



teljesítményszintet, csak 6 k. sz. érte el. E követelményszint eléréséhez a rendelkezésre álló időkeret az alsó tagozatos tanulók esetében kevésnek bizonyult.

A tantervi anyag feldolgozásánál egyedül a „bukfenc előre” okozott problémát. E feladatot a k. sz.-ek döntő többsége nem tudta eredményesen megoldani.

Az alsó tagozatos tanulók úszásoktatásának bevezetésekor — a fenti megállapítások ellenére — természetesen szükség lesz céltudatos és differenciált anyagválasztásra.

3. A fiúk és lányok mozgástanulása során és az eredményfelméréskor szignifikáns különbségek nem jelentkeztek. Egyes kritériumokban a fiúk (I., VI., III.), míg másokban (V., II.) a lányok értékei a magasabbak. Lényeges eltérés csak az V. és a VI. kritériumoknál található, amelyeknél elsősorban nem a készségek színvonala, hanem a bátorság, a csoportosítás és egyéb tényezők domináltak. (Mindenesetre érdekes, hogy a két „rokon kategóriában” — V. és VI. — nemek szerint eltérő eredmények születtek.) A kísérleti munka és csaknem 20 éves testnevelő tanári és úszóedzői tapasztalatom alapján állítom, hogy az adott életkorban az úszástanulásban a nemek között nincs különbség.

4. Az adatok ugyancsak nem mutatnak lényeges különbséget az egyes osztálycsoportok eredményei között. A mozgástanulásban (úszás) nem annyira az életkori sajátosságok, mint inkább az individuális különbségek dominánsak. (Természetesen ezek jórészt az előzmények, az előző életszakaszban ért hatások függvényei.) Az individuális adottságoknak és tulajdonságoknak — elsősorban a pszichikaiaknak — az úszástanulásban rendkívül nagy szerepük van.

A fenti megállapítások nem jelentik azt, hogy az életkori sajátosságokat nem kell figyelembe venni. Csak azt szeretném hang-

súlyozni, hogy az életkori sajátosságokhoz nem alkalmazkodni kell, hanem figyelembe venni azokat. — A legtöbb „lemorzsolódás” (betegség vagy egyéb ok miatt 10-nél kevesebb alkalommal volt jelen) a 2. osztályos tanulók között volt (12-ből 5 k. sz.). A sikertelen eredményt elért két tanuló (egyetlen kritériumot sem teljesítettek) ugyancsak 2. osztályos (IV.—V. táblázat). A foglalkozások során is az volt a tapasztalatom, hogy részben az életkor, de méginkább az előzmények hiánya (pl. rendszeres több éves iskolai testnevelési foglalkoztatás stb.) miatt általában a legnehezebb volt az előrehaladás a 2. osztályosokkal. Meggyőződésem azonban — s ezt igazolják azok a kísérletek is, amelyekről Nagy Sándor a Testnevelés Tanítása 1971. évi számaiban számol be —, hogy a 2. osztályosok iskolai úszásoktatása is eredményesen megvalósítható. A fiatalabb korú és kevésbé előképzett, alacsonyabb osztályba járó tanulóknak a mozgástanulásra, az alapelemek elsajátítására azonban hosszabb időt kell biztosítanunk.

IV.

Az alsó tagozatos 7—10 éves korú tanulók iskolai úszásoktatása eredményesen megvalósítható. A tanulók a 2. osztálytól kezdődően általában „érettek” az iskolai szervezett úszásoktatásra.

A kísérleti munka eredményeiből és következtetéseiből a szervezeti formákra, az oktatás anyagára és módszereire vonatkozó általánosítások levonása még nem lehetséges. Ezekhez további megfigyelésekre, vizsgálatokra, kísérletekre van szükség, amelyekhez esetleg e cikk is adhat gondolatokat.

* Az úszás tantervi anyagánál követelmények tulajdonképpen nem szerepelnek.

Svédországi tapasztalatok

(II.)

DR. NÁDORI LÁSZLÓ

Az egyetlen svéd testnevelési főiskola történelmi fejlődésében a tanárképzés volt és van a középpontban. A különböző területeken folyó tudományos munka ilyen módon megoszlott a tanárképző főiskolák között. A TF-re a fiziológiai kutatások fejlesztésének feladata hárult. Ezt az igényes, jelentős beruházásokat követelő feladatot világszínvonalon oldották meg. Jelenleg a stockholmi TF fiziológiai osztályának vezetői és munkatársai a nemzetközi tudományos fórumok állandó szereplői között találhatók. Vizsgálati módszereik, laboratóriumi felszereltségük a legkorszerűbbnek minősíthető. (Náluk végzik a repülőalkalmassági vizsgálatait. Ez azt eredményezte, hogy a légierők sok műszert és egy „számítógép családot” adtak, ajándékoztak a TF-nek, felépítettek egy korszerűen felszerelt barokamrát is.)

Ugyancsak a TF-en helyezték üzembe — a világon elsőként — az úszó teljesítményét sokoldalúan vizsgáló „úszóergométert”. Ez egy $6 \times 2,5$ m-es medence, amelynek alsó lapja alatt pumpa és ventilátor forgatja a vizet. A víz áramlását 2 cm/sec -os finomsággal lehet szabályozni egészen a 200 cm/sec -os sebességig. (Jelenlegi világsúcshoz — 100 m férfi gyorsúszásban — közeli sebesség.) Az úszó helyben marad, ha úszóerőkifejtése megfelel az áramlás sebességének. Közben a szívverést telemetrikusan, az O_2 kapacitást, gázanyagcserét a hagyományos módszerek segítségével lehet mérni. Közvetlenül az úszás után más fiziológiai mutatók is azon-

nal vizsgálhatók. Mivel a medence egyik oldala üvegből van, mód nyílik film-, TV-felvételekre, képrögzítésre, mozgásanalízisre.

Imponáló az a munkatempó, amellyel az élettani osztály dolgozik. A munkatársak tanulmányai a világ szinte valamennyi orvosi, sportorvosi munkaélettani, iskolaorvosi folyóirataiban megjelennek. Astrand, Saltin, Christensen, Lundgren és a többiek állandó szereplői a nemzetközi sporttudományos konferenciáknak. Tekintélyüket jelzi az, hogy állandó ösztöndíjasok dolgoznak Astrand és Saltin mellett. Jelenleg egy angol fiziológusnő és egy svájci fiziológus férfi (a magglingeni kutatóintézet élettani osztályának helyettes vezetője) van náluk fél éves ösztöndíjjal.

Pedagógiai, pszichológiai kutatásokat nem végeznek. Nincs is lehetőségük vállalkozni ilyen feladatra. Egyetlen professzor (Halden) ad elő, aki sajátos felfogásban, integráltan adja le a pedagógiai és pszichológiai tárgyakat, valamint az iskolai testnevelés metodikai kérdéseit. (Testneveléseméletünk didaktikai része, a tanítási gyakorlatok elméleti oldala.) Ezek a kutatások más tanárképző intézetekben folynak, és a TF tanárai azokban részt vesznek. Gyakorlati tanszékek nincsenek, sportági kutatások nem folynak.

Feltételek

A nemzeti, oktatási (művelődéspolitikai) program szerint minden iskolában, amelyben 75-nél több a tanulók létszáma, tornatermet kell építeni. A 75-nél kisebb létszámú iskolákban az ebédlő-tornaterem kombinációit kell megvalósítani. A méreteket illetően az alábbi irányelvek szolgálnak alapul:

Fokozat	terem
1-3	100 m^2
4-6	$10 \times 16 \times 5 \text{ m}$
7-9	$10 \times 20 \times 5 \text{ m}$
10-12	$13 \times 24 \times 5,5 \text{ m}$, vagy $18 \times 36 \times 7 \text{ m}$, amelyet két teremre lehet osztani: 18×18 méteresre.

(Egy ilyen termet láttam Stockholm közelében, amely egy közgazdasági gimnázium új csarnoka volt. Az elválasztó fal deszkalapokból áll, amelyek legyezőszerűen — elektronikus megoldással — 3 perc alatt egy falba szerelt vájatba tolhatók. Ilyenkor a teljes terem áll rendelkezésre, ahol kosárlabda- és kézilabda-mérkőzéseket lehet rendezni, 500 férőhelyes nézőtérrel. A nézőtér alatt helyezkednek el az öltözők, erősítőszobák, fürdők, szaunák és tanári szobák.)

A teremben beépített és mozgatható szerek vannak. A korlát pl. beépíthető, mozgatható szer. A négy tartórudat talajba lehet süllyeszteni. Óra után a szerek a szőnyegekkel együtt a teremhez kapcsolódó, kocsiszínszerű raktárba vihetők.

A szabadtéri létesítménynormák így alakulnak:

- ugró-, dobóhelyek és salak futópálya,
- aszfalt- vagy tartántér labdajátékok számára, amelyet télen jégpályává alakítanak.

- Terepen futópálya, tájékozódó pontokkal. (Ez a pálya rendszerint az iskolától távol, a város körüli terepen helyezkedik el.)

A beruházási és fenntartási költségek csökkentése érdekében az iskolai létesítmények építésében, használatában részt vesznek a helység társadalmi sportszervezetei is. Pl. a stockholmi TF uszodája délután három órától a nagyközönség rendelkezésére áll. Ezért számos helyen az iskolai létesítmények nem az iskola, hanem a város kezelésében vannak. Így pl. a TF valamennyi létesítményét — négy tornacsarnokot kivéve — a város tartja fenn és adja bérbe az iskolának. (Egyébként a nagy sportegyesületek szinte valamennyi létesítménye városi tulajdonban van. Így pl. a Djurgarden egyesület az olimpiai stadiont bérlő, ugyancsak képletes összegért.)

Ezért nyílik lehetőség arra, hogy az iskolák a minimális méreteknél nagyobb fedett és nyitott létesítményekkel rendelkezzenek. Sok iskolát látnak el asztalitenisz-felszereléssel. Az esti órákban egy teremben 5–8 asztal is felállítható. Két iskolában tekepályát is láttam.

Ilyen módon — kisebb városokban — az iskolák a helyi sportélet, a társadalmi sport központjaivá válnak.

Tanárképzés

1. Osztálytanítók

Az 1–6. osztályok számára külön program alapján képezik a tanerőket. Olyan tárgyak szerepelnek képzési tervükben, amelyeket az 1–6. osztályban tanítaniuk kell. Tanárképző főiskolákon kapják oklevelüket. Az 1–3. osztályban tanítók tanulmányi ideje 2,5 év, vagyis 5 szemeszter, míg a 4–6. osztályban tanítók képzési programja 3 évet, 6 szemesztert vesz igénybe. Egy félévben (az utolsóban) gyakorlati tanítás folyik.

Az 1–3. osztályban tanítók 140 órát hallgatnak testnevelési tárgyakból. További 60 órával toldható meg ez a program.

A 4–6. osztályban tanítók 200 órát kapnak testnevelési képzés céljaira. Van lehetőség arra is, hogy 50 órás tanulmányok révén képesítést nyerjen a főiskolai hallgató az „open air”-foglalkozások vezetésére. Ebben az esetben másik tárgyként a zenét kell választania.

2. Testnevelő tanárok

A 7–9. osztályban és a középiskolákban szakképzett testnevelő tanár tartja az órát. Ezek képzése a stockholmi és örebrói főiskolán folyik. (Az örebrói a stockholmi TF-nek kihelyezett tagozata.)

Jelenleg az oktatási kormányzat dolgozik a testnevelőtanár-képzés reformján. Ennek leglényegesebb pontja az, hogy a terv szerint a testnevelő tanároknak még egy tárgy felvételére nyílik lehetőségük. Ennek a javaslatnak háttérében az áll, hogy a két szakos tanárok erősítik a tanári kar integrációját, egységét, továbbá mód nyílik arra, hogy kis létszámú iskolákban lehetőleg minden tanár főállásban legyen.

A két tanárképző intézményben 4 félév a tanulmányi idő. Az alábbi módon jellemezhető a tantárgyi felosztás és a rendelkezésre álló órakeret.

Tárgyak	Óraszám
Anatómia és mozgástan (funkcionális anatómia)	125
Élettan	165*
Pszichológia és pedagógia	175
Egészségügy (hygiéné)	40
Elsősegély és sportsérülések	20
Testnevelés-elmélet és módszertan	95
Testnevelés és sporttörténet	20
Zene	40
Beszédgyakorlatok (vezénylés)	10
Gimnasztika (elmélet-módszertan gyakorlat)	445
Egyéb sportágak (elmélet-módszertan gyakorlat)	férfiak 895** nők 825**
Tanítási gyakorlat	220

* Ebben szerepelnek a laboratóriumi gyakorlatok, amelyeknek keretében alapvető biokémiai képzést is kapnak.

** Az elméletre fordított óraszámokban szerepel a sportági edzéselmélet. Általános edzéselméletük még nincs. Nagy érdeklődést tanúsítottak az ezen a téren jelentkező törekvések iránt.

Továbbképzés

Mivel a tanár aktív működése általában három-négy évtizedre terjed, továbbá mivel az egész világon — így Svédországban is — jelentős változások tapasztalhatók a képzési, művelődési politikában, ezért a továbbképzés ügye különös súlyt kapott.

Igaz, hogy a tanárok egyesülete és az oktatásügyi hatóságok azelőtt is fontosnak tartották a továbbképzési programok megvalósítását, szervezését, de a tanárok továbbképzése hangsúlyos szerepet csak az utóbbi években kapott.

Az alábbi formákban folyik ez a tevékenység.

Tanulónapok

Meghatározott napokon a tanárok mentesítve vannak az óraadás alól egész- vagy fél napon át. Ilyenkor a tanulók hazamehetnek. A tanárok előadásokat hallgatnak, csoportos foglalkozásokon vesznek részt, vagy vitákat rendeznek szeminárium keretében. A tanulónapokat a helyi vagy megyei oktatási osztályok szervezik, évente maximum 5 alkalommal, részvétel kötelező.

Levelező oktatás

Egy féléven keresztül választott tárgyban, tárgykörben tanulócsoportban vagy egyénileg levelező tanfolyamokon lehet részt venni nem kötelező jelleggel.

Tanfolyamok

Az iskolai szünetekben egy hetes tanfolyamon lehet részt venni, választott tárgyban. Rendszerint a lakóhelyen vagy közeli helységben. Legalább 30 résztvevő esetén az állam fedezi a költségeket.

Évente minegy tíz tanfolyamot szerveznek testnevelők számára. Így az osztálytanítóknak is módjuk nyílik továbbképzésre. Különösen népszerűek a karácsonyi szünetben rendezett sí- és korcsolyatanfolyamok.

Az oktatásügyi szervek felelősek a továbbképzésért, ők viselik a felmerülő költségeket, gondoskodnak a szükséges személyi és tárgyi feltételek előteremtéséről. Ebben a kérdésben kikérik a pedagógusok szakszervezetének és más érintett testületeknek véleményét.

A nagy tanárképző intézményeknek saját továbbképzési szervezetük van. (Továbbképzési ügyosztály.) Ezeket az oktatásügyi minisztérium közvetlenül látja el irányelvekkel, programokkal, tanfolyamvezetőkkel, képzési (írásos) anyaggal.

Készség és képzés, tananyag és követelmény

BURKA ENDRE

Zarándi László folyóiratunk előző számában a tantervek atlétikai ugrásanyagához fűz észrevételeket, és javaslatot tesz a változtatásokra. A cikkben sok elgondolkodtató észrevétel van, amelyeket egy jövőbeni tantervi munka kapcsán feltétlenül érdemes mérlegelni. A tantervek jelenlegi tananyagstruktúrája mintegy jó tíz évvel ezelőtt készült, és ezen a néhány évvel ezelőtt végrehajtott tantervmódosítás tulajdonképpen nem változtatott. Bizonyos, hogy ma a tananyagnak lényegesen eltérő struktúrát kellene kialakítani éppen az időközben szerzett tapasztalatok alapján, és pontosítani kellene a követelményrendszer is, esetleg egészen más szempontokat kellene ebben érvényesíteni. Éppen ezért a szerző által javasolt változtatásokkal nem vitatkozom, annál inkább sem, mert minden tanterv szükségképpen kompromisszum eredménye, és éppen ezért egyetlen szempont kiemelése jogos kritikai észrevételekre adhat alkalmat. Ami nekem problémát okozott a cikkben, mindenekelőtt elvi kérdés: a készség jelentősége, szerepe a képzésben, továbbá a tananyag és követelmény viszonya a tantervekben — általában.

A készség és képzés problémájához

Nem bizonygatom, mert nyilván egyetértünk a szerzővel abban, hogy a testnevelésben szükség van meghatározott sportági készségek — mint pl. a magasugrás, a távolugrás, a hármassugrás készségeinek — az elsajátítására. Bizonyára egyetértünk abban is, hogy ezek elsajátítási szintjét (vagy mély-

ségét) a korlátozott időkeretek sok tekintetben meghatározzák. Aligha képezheti vita tárgyát az is, hogy a teljesítményben szerepet játszó testi képességek fejlesztése elengedhetetlen, nemritkán márcsak azért is, mert előfeltételei is egyben valamely mozgástechnika elsajátításának. Zarándi László cikkében korrekten, tömören fogalmazza meg az oktatásnak azokat a lépéseit — ha úgy tetszik: fokozatait —, melyek elvezetnek egyes ugrástechnikák elsajátításához, s amelyek olyan testi képességek fejlesztését szolgálják, amelyek a teljesítőképesség növeléséhez nélkülözhetetlenül szükségesek. Nem kételkedem abban, hogy a programjavaslat megvalósítása alkalmas arra, hogy a magas-, a távol- vagy a hármassugrásban a lehető legjobb teljesítményt ériék el a tanulók, de abban már nagyon is kételkedem, hogy egy ilyen programnak az általános irányú képzésben-nevelésben létjogosultsága lenne.

A szerző által javasolt program ugyanis a specifikus magas-, távol- és hármassugrás készséget — beleértve most is és a továbbiakban is a képességek lehetséges fejlettségi szintjét — célozza meg, és figyelmen kívül hagyja a készség eszközi oldalát. (A készség eszközi szerepén nem azt a vulgáris értelmezést gondoljuk, amely szerint a készségnek önmagában nincs jelentősége a képzésben, csupán annyi, hogy általa az egészség, az erő, az edzettség fejleszthető, hanem arra, hogy egy specifikus készség mennyire alkalmas általánosabban is hasznosítható tapasztalatok szerzésére.) Az atlétikai ugrások esetében nemcsak azt tartjuk lényegesnek, hogy az egyes ugrásnemekben nő-e a tanulók teljesítménye és mennyivel, hanem azt is, milyen értelemben járul hozzá az ugróügyesség fejlesztéséhez *általában* is. Az általános irányú képzésben nemcsak az érdekel bennünket, hogy a magasugrás egyik vagy másik technikájában a vízszintes sebesség (nekifutás), a kitámasztás, az elrugaszkodás és a lendítés milyen összefüggést mutat, hanem az is, hogy ezek az elemek milyen szerepet játszanak pl. az ugrás meredekségének a szabályozásában *általában*, bármely ugrásfeladat esetében, így a páros lábbal

végzett felugrásokban is. Nem kielégítő egy általános képzésben, ha a magasugrásban a kitámasztásról többféle ismerettel rendelkezik ugyan a tanuló, de képtelen felismerni, hogy a páros lábbal végzett ugrásokban van-e egyáltalán kitámasztás. Ugyanígy az sem tekinthető kielégítőnek, ha a magasugrás légmunkáját, a lécvétel technikáját ismeri, többé-kevésbé helyesen végre is hajtja ugyan, de a kosárlabdázásban a fektetett dobás vagy a tempódobás közben felhuzza térdét, mert úgy gondolja, hogy ezzel magasabbra emelkedik. Ez csak úgy kerülhető el, ha a magasugrás tanítása közben nem elégszünk meg a mozgástechnika megközelítően helyes végrehajtásának elsajátításával, hanem arra törekszünk, hogy széles körű tapasztalatokra is szert tegyenek a tanulók.

Zarándi László tantervjavaslatában „Az ugrásanyag feldolgozásának szempontjaiként” a magasugrás esetében pl. olyan fokozatokat jelöl meg, amelyek először a nekifutás hosszának — s ezzel lényegében az optimális sebességének — megállapítását, majd a konkrét légmunka fokozatos kialakítását szolgálják. Ez persze önmagában helyes, de kevés. Véleményünk szerint a magasugrásban (a konkrét technikától függetlenül) pl. a felugrás tanítása alkalmával a tanulóknak olyan tapasztalatokat is kell nyújtani, amelyek a *felugrás szabályozásához* adnak elégséges támpontokat. Így pl. annak felismertetéséhez, hogy

— az ugrás *meredekségét* (a felugrás irányát) elsősorban a kitámasztás mértékének és a lendítés (elrugaszzkodás) irányának a változtatásával lehet szabályozni. (Erre jó a Zarándi László által „Ugrógyakorlatok” között említett 5. gyakorlat is, de szükség van olyanokra is, amelyekben a szabályozásra bővebb lehetőség nyílik. Pl. átugrások magasugróléc felett merőleges irányú nekifutással, rögzített elugróhellyel és a lécmagasság változtatásával. Vagy: a felugrás nekifutással ugrószekrényre a szekrénymagasság változtatásával. Ez utóbbi ugrások a felugrás magasságának változtatásával különböző meredekségű felugrásokat kívánnak meg.)

— a felugrás *erejét* elsősorban a nekifutás sebességével és a lendítés-elrugaszzkodás erejével lehet szabályozni. (Ilyen tapasztalatokra szert tehetnek a tanulók a helyből távolugrásban, a váltott és azonos lábon végzett sorozatugrásokban. Ehhez Zarándi László ugrásgyakorlatai több példát is adnak. De nem hagynám ki ezek közül különböző magasságok átugrását sem, megfigyeltetve azt, hogy a lendítés erejének változtatására valóban az ugrás nagyságának — azaz távolságának

vagy magasságának — a növekedése készlet.)

— végül pedig, hogy a nekifutás és a kitámasztás meghatározott összefüggést mutat az ugróerővel: a meredek felugrásokban a teljesítmény nem növelhető tetszőlegesen a nekifutás és a lendítés — elrugaszzkodás erejének a növelésével (berogyás veszélye). Meredek érintő ugrások ezt jól érzékelhetővé teszik. Voltaképpen ez az az összefüggés, amelynek megértése az ugróerő fejlesztéséhez a tudatos alapot megteremtí. Ez a szerző javaslatából teljesen hiányzik, megelégszik azzal, hogy a nekifutás egyenlőleg optimális hosszát megállapítsa, mert célja csupán a konkrét ugrókésztségnek a kialakítása.

Mindezen túl szükségesnek tartjuk, hogy a tanulók fenti összefüggésekkel kapcsolatos tapasztalatait a nekifutással és helyből, páros lábbal végzett felugrásokra is kiterjesszük, sőt a már ismert más sportágakban elsajátított ugrásokban is megfigyeljék és kipróbálják.

A testnevelésben éppen a sokoldalú ugróügyesség fejlesztésének az igénye teszi szükségessé, hogy — a szabályozó elemek kölcsönös összefüggéseinek elismerése mellett — *kiemeljünk egy-egy részösszefüggést, és ezek befolyását közvetlen tapasztalatokkal tudatosítsuk és alkalmazására neveljünk.* Mind maga a magasugrás, mind az alkalmazott ugrásgyakorlatok az oktatás menetében tehát kettős célt szolgálnak: egyrészt a kiszemelt összefüggés felismertetését közvetlen tapasztalatok útján, másrészt ezek alkalmazására nevelést, az említett példában a szabályozás készségének a kialakítását, lehetőleg ösztönző, érdekes játék-, vagy játékos feladatok keretében. Csak így látszik elérhetőnek az egész szabályozási mechanizmus tudatos fejlesztése. Lehet, hogy ilyen kiemelés egy magasugró-technika elsajátítása szemszögéből nem szükséges, minősíthető szakszerűtlennek is — mint a szerző is annak minősíti —, de mivel a testnevelésben egy-egy konkrét készség egyben eszköz is a már említett értelemben, nem is lehet *kizárólag* a technika, pontosabban egy-egy meghatározott magasugró-készség elsajátításának az útját követni. De úgy gondoljuk, az ilyen céllal alkalmazott gyakorlatok jól hozzájárulhatnak azoknak a képességeknek a fejlesztéséhez is, amelyek a magas-, a távol- vagy a hármassugráshoz szükségesek. Döntő szempont azonban az ugrásgyakorlatoknak olyan csoportosítása az *oktatás menetében* is, hogy ezekhez a tapasztalatokhoz ténylegesen elvezessenek. Nem védem a tantervben szereplő ugrásgyakorlatok anyagösszeállítását. A szerző kritikai észrevételei között „az ésszerűbb elosztás” igényét mindenképpen úgy érteném azonban szívesebben, hogy az említett összefüggések, cselekvési szabályok sokoldalúbb megismeréséhez vezesse el a tanulókat, s nem a szerző értelmezésében, ti. hogy közvetlenül csupán a magasugrás egyik vagy másik készségének az elsajátítását segítse elő.

Elismerem, hogy a képzés ilyen irányú „sarkítása” a magasugró-teljesítmény fokozásában, a konkrét sportági készség fejlesztésében lényegtelen, de egy olyan sokoldalú képzésben, amely nemcsak az alsó és felső végtag, a különböző izomcsoportok arányos foglalkoztatására van tekintettel, hanem arra is, hogy magát a szűkebben értelmezett ugróügyességet is sokoldalúan alakítsa, elengedhetetlen. Hogy ez utóbbi mennyire nem automatikus következménye az atlétikai ugrásokban való speciális képzésnek, legyen szabad egy-két példát megemlíteni. Az atlétikai ugrások esetében arra törekszünk, hogy az ugró pontosan ismerje a nekifutás hosszát, hogy a felugrás a lehető legoptimálisabb helyről történjék. Ugrásfeladatokban viszont általában a nekifutás szabályozásának van jelentősége, hogy a lépés mindig „kijöjjön”. Az egyik esetben a *lépéshossz stabilizálása*, a másik esetben a *flyamatos lépésszabályozás* elsajátítása a fő feladat. Vagy egy másik eset. A helyből ugrásokban hibásnak minősítjük (mert a versenyszabályok tiltják) az ugrást, ha lendületvétel közben szökkenést végez az ugró. Ugyanakkor a legtöbb esetben nem tudják a tanulók, hogy ez lényegében a felugrást *segítő* mozzanat. Így eszükbe sem jut, hogy más ugrásfeladatok esetében felhasználják az optimális terhelés megvalósítására, ennek alkalmazására való nevelés pedig teljesen hiányzik. Sőt, a versenyszabály tiltása éppen azt sugallja, mintha ez az ugróteljesítmény szempontjából előnytelen lenne. Ha tehát a készséget a testnevelésben csupán célként tartjuk szem előtt (ami a sportedzésben egyébként teljesen indokolt), és ennél szélesebb körű képzési igényt nem valósítunk meg, akkor ez az általános irányú képzést, a *testnevelés* célkitűzésének a megvalósítását nemcsak korlátozhatja, de még negatív eredményt is hozhat magával. A sportkézségeket eredeti alakjukban a legtöbb esetben nem lehet felhasználni természetes akadályok leküzdésére (s éppen a „legfejtettebbeket” a legkevésbé). Ez nem azt jelenti, hogy a sportkézségeknek nem lenne jelentőségük a testnevelésben. Az atlétikai ugrások speciális feladathelyzetek. Ezek olyan

cselekvési helyzetmodelleknek foghatók fel, amelyekben bizonyos összefüggések, cselekvési szabályok, módszerek különösen jól megmutatkoznak (tipikus helyzetek), ezért elsajátításukra igen kedvező lehetőség nyílik. Specifikumaik azonban egyben akadályává is válhatnak a tanult cselekvésminták sokoldalú alkalmazásának. (A felugrás szabályozásának a fogyatékosága mutatkozik meg abban, ha a tanuló pl. viszonylag jól végrehajtja ugyan a magasugrásban a felugrást, de a kosárlabdázásban a nagy lendülettel végzett fektetett dobás közben inkább „távolt” ugrik, és a labdát ennek következtében inkább hozzávágja a táblához, mint „felteszi”). Ezért kell a testnevelésben nemcsak a sportági készség kimunkálásához szükséges gyakorlatanyagról gondoskodni, hanem olyanról is, amely a sokoldalú alkalmazást, széles körű jártasságok kialakítását lehetővé teszi.

A fentiekben természetesen nem egyszerűen azt akartam bizonygatni, hogy a szűkebb sportági képzést célzó gyakorlatokon túl más gyakorlatoknak is szerepelnie kell a tantervben, hanem főként azt az állítást szeretném érvekkel alátámasztani, hogy a testnevelés nem egyszerűen csökkentett igényű sportági képzés (egy-egy sportág vonatkozásában), hanem mindegyiknek *más*. A különbözőség pedig nem abból adódik, hogy az egyik esetben rátermett gyerekekkel, a másik esetben pedig „kétfallás” gyerekekkel is foglalkozni kell, mégcsak nem is a tömeges oktatás módszereiben különböznek. A különbség mindenekelőtt a képzés tartalmában van. Sok szemrehányást kapnak a tanárok azért, mert oktató-nevelő munkájukra a sportági képzés a jellemző. Ráadásul ez sokszor nem is szándékos, mert szavakban — őszinte meggyőződéssel — beszélnek a sokoldalú képzés fontosságáról, így az ugróügyesség sokoldalú fejlesztéséről, munkájuk tartalmában azonban *objektíve* a sportági képzés modellje valósul meg.

Egy sportági ugrótechnikában a testnevelés szempontjából elsősorban az a fontos, *ami benne általános, ami minden más*

vagy sok más ugrásban is fontos szerepet kap. A tanterveknek is elsősorban ezt kell kiemelniük (az más kérdés, hogy az érvényes tantervekben ez mennyire érvényesül), és azt kell feltételezni, hogy a tanárok általában rendelkeznek olyan szakmai felkészültséggel, hogy ismerik a tanterv által előírt mozgásformákat, és ismerik azokat az oktatási lépéseket (fokozatokat), amelyek a mozgástechnika elsajátításához, a szükséges testi képességek fejlesztéséhez kellenek. Ha ebben hiányos a felkészültségük, akkor ezt szakkönyvből kell pótolniuk, a tanterveknek ilyen hiánypótlás nem feladatuk. Feladatuk viszont a tanterveknek az elsajátítási szint meghatározása, a képzéssel szembeni speciális igények megfogalmazása. Így a tantervi előírásoknak szükségképpen különbözniük kell egy sportági szakképzés programjától.

Tananyag és követelmény

A tantervi követelmények sajátos funkciót töltenek be. A tanulók szükséges képzettségi szintjével szembeni igények megfogalmazásával lényegében meghatározzák a képzés csomópontjait, fő irányait. A testnevelés és a sportági képzés tartalmi különbözősége értelemszerűen tükröződik a követelményekben, így logikus, hogy a *tantervi követelmények egyetlen készség vonatkozásában is eltérnek egy sportági képzésben állítható követelményektől*. Egy sportági képzésben — ahol maga a készség (a felkészültség) az egyedüli cél — a követelmény értelemszerűen lehet magának a tananyagnak az elsajátítása. Abban az esetben azonban, amikor a készség nem kizárólagos tanulási cél, hanem egyben egy szélesebb körű képzés eszköze is, ezt a többletigényt a követelményeknek is tükrözniük kell. Egy sportági képzésben ugyanis elegendő, ha egy, a készség tökéletesítését célzó oktatási program (algoritmus) készül, melynek az egymást követő lépései (fokozatai) egyben a készség elsajátításának fokmérői is. Ebben az esetben a program egy-egy lépését (fokozatát) fel lehet követelményfokozat-

ként is fogni. A testnevelésben viszont, ahol a készség tökéletesedésének a programjához a jártasságok egész rendszerének az elsajátítása is társul, semmiképpen sem lehet a képzettség egyetlen fokmérője magában a készség tökéletesítését célzó programban való előrehaladás. (Ez ugyanis még semmit sem árul el pl. arról, hogy a már példaként felhozott szabályozás is készségévé vált volna a tanulóknak.) Lehet, hogy egy sportági képzésben is szükség lenne külön megfogalmazott követelményekre, a testnevelésben azonban ez elengedhetetlen, és semmiképpen sem lehet ezért kimondani azt, hogy a követelmény maga a tananyag. (Az első reformtantervek így fogalmazták meg a követelményeket, de éppen a nagyon kedvezőtlen tapasztalatok miatt kellett ezt az elvet elvetni, és néhány évvel ezelőtt külön követelményrendszert is megfogalmazni.)

Egyébként is sok veszélyt rejt magában, ha az elsajátítás szükséges szintjét nem határozza meg a tanterv. Ebben az esetben mind a maximalizmus, mind a minimalizmus lehetősége fenáll. Érthető okokból egyik sem kívánatos.

Az előzőkhöz legyen szabad még hozzáfűzni, hogy a cél és eszköz dialektikus összefüggéséből nagyon könnyen következhet, hogy a készség fejlesztésének szűkebben értelmezett tantervi programja az egymást követő lépések tekintetében eltér egy sajátos sportági képzési programtól (algoritmustól). Egy sportági képzés programja sokkal inkább megközelítheti a képzés leggazdaságosabb algoritmusát (azaz a legkevesebb lépésből álló, a legkevesebb energia befektetéssel a legnagyobb eredményt hozó programot), míg a testnevelésben a nevelési célok indokolhatnak „kitérőket”, tehát egy olyan oktatási programot, amely magában foglalja a képzés egyéb feladatainak, a személyiségfejlesztésnek a megvalósítását is. Ezért egy konkrét készség fejlesztésének testnevelési programja *mind lépéseiben, mind hangsúlyában eltérést mutathat a sportági képzésben megvalósuló programtól*. Ezeknek

a hangsúlybeli eltéréseknek is tükröződniük kell a követelményekben.

(Ez teljesen érthető: ha csupán az a feladatunk, hogy egy egyedi készséget kimunkáljunk, akkor a különböző ugrásgyakorlatokat úgy kell elrendezni, hogy a gyakorlás végeredményeként maga a készség alakuljon ki és tökéletesedjen. Ilyen Zarándi László javaslata is. Ha viszont az a feladatunk, hogy mindezen túl bizonyos összefüggésekre is felhívjuk a figyelmet, és felhasználásukra tudatosan neveljünk, akkor az ugrásgyakorlatokat úgy kell csoportosítani az oktatás menetében is, hogy egy-egy konkrét összefüggés felismeréséhez és alkalmazásához minél sokoldalúbb lehetőséget szolgáltatassanak. A két elrendezés nem vag feltétlenül egybe!)

* * *

Az előzőekben elsősorban koncepcionális kérdésekben vitatkoztam Zarándi Lászlóval. Úgy érzem azonban, hogy cikkében van néhány olyan megállapítás, amelyekhez egyrészt szükséges röviden egyéni véleményemet hozzáfűzni, másrészt feltehetően félreértésre vezethetők vissza.

1. Egy-egy részfeladat kiemelésének szükségességét már indokoltam, erre nem is térek vissza. Úgy gondolom azonban, hogy ugyanazon technika 4 éven át történő tanítása úgy, hogy osztályonként (a reá fordítható néhány óra időtartamában) más-más részfeladat kerül a középpontba, még mindig több változatosságot jelent, mint 3 éven át változatlan előírással, mint az a szerző javaslatában szerepel.

2. A jelenlegi heti 2 órás testnevelésben az atlétika *valamennyi* számára vonatkoztatva szerencsés esetben (kedvező időjárás mellett) évi 10–14 óra áll rendelkezésre. A mozgástechnikák tanításával kapcsolatos többletigényt ezért semmiképpen sem ér-

zem reálisnak (ugyanazon ugrásneemben 2-féle technika, továbbá többletként a hármasugrás). A technikai igényesség fokozása és az az igény, hogy az atlétikai ugrásokkal elsősorban a képesséfejlesztést kell szolgálni — ellentmondásos.

3. Az ugrástechnikák megválasztására adott szabad kéz a tanulóknak könnyebb-ség. Kevesebb az elfecsérelt idő, ha a tanulóknak nem kell számára nehezen elsajátítható technikával győzködni. Így valóban több lehetőség nyílik a képesséfejlesztésre. A tapasztalat a szerző véleményével szemben azt mutatja, hogy a tanulóknak még az általános iskolában is módjukban van tanórán kívül más ugrástechnikák elsajátítására (sportiskolák, sportegyesületek szakosztályai, úttörő szakkörök).

4. Nyilvánvaló félreértés a magas- és távolugrás közötti választási kényszer. Az utasítás gondoskodik arról, hogy a nem választott ugrás ne szoruljon ki az órórál.

Ugyancsak félreértés, hogy az általános iskola alsó tagozatában az ugrásokkal kapcsolatos feladat az elugró láb kiválasztása lenne. Erről az alsó tagozatos tantervben nincs szó, sőt maga a tanterv szövege és az utasítás is ezzel ellentétes feladatokra ösztönöz.

5. Végül: a középiskolában a hármasugrás előírása a kiegészítő tantervben — komoly. Az utasítás kitér arra, hogy ezt — választás esetén — a tanárnak kell megterveznie a tanmenetében. Tekintve, hogy a tanterv minimális törzsanyagába nem tartozik bele, és a középiskolákban csak szakképzett tanárok működnek, a tervezésben a tanterv a tanárok szakképzettségére épít. (Ezt már csak azért is így kell tennie, mert az egyes középiskolákban a hármasugrás eltérő óraszámmal állítható be, ezért egy-egy követelmény ebben a tekintetben nem is fogalmazható meg.)

Munkatársak és tanítványok szeretetétől övezve...



A Magyar Testnevelési Főiskola 1971/72. évi ünnepélyes tanévnyitóján felcsattant a taps. Dr. Szatmári István az MTS OT elnökhelyettese átnyújtja a Munka Érdemrend arany fokozatát dr. Kereszty Alfonz tanár úrnak. A vendégek és tanárok őszinte gratulációján áttör a főiskola hallgatóinak ütemes tapsa. A vastaps a hallgatók hálája és köszönete. Köszönik a munkát, köszönik az ismereteket, hálások sok évi fáradozásaiért, hálások a szeretetért, amit kaptak az Orvostudományi Tanszék nyugállományba vonuló professzorától.

Köszönettel tartozunk mi is: sportorvosok, testnevelőtanárok, edzők, kutatók és az utánunk következők, akik élethivatásul választják a testnevelés tanítását, a sportolók felkészítését és a sporttudományi kutatást. Az eddigi munka igen gazdag és eredményekben sikeres. Összefoglalni nem feladatom, nem is lehet, hiszen mindannyian reméljük, hogy az elkövetkező években még számos siker és hasznos útmutatás születik Tanár úr munkásságából.

1901-ben született. Neve összeforrt a magyar sportorvoslással. A Sportorvosi Szövetség első titkára volt, jelenleg pedig a Magyar Sportorvos Társaság alelnöke. Pályáját a kitűnő belgyógyász, Korányi Sándor mellett kezdi. Az Ekg mint fontos vizsgálati módszer ekkor terjed el a klinikumban. Kereszty a sportolók szokatlan elektrokardiográfiás leleteit közli 1935-ben, Herzum név alatt. Pest vidék sokszoros teniszbajnoka, és érdeklődése a sportolók szívének és vérkeringésének vizsgálata felé

irányul. 1930 óta a Testnevelési Főiskola Sportorvostani Intézetének főorvosa. 1950 óta a Magyar Testnevelési Főiskola Orvostudományi Tanszékének vezetője. A Herzum nevet 1941-ben felcseréli felesége nevére, és ettől kezdve Kereszty néven jelennek meg publikációi.

Elsőként foglalkozik az ifjúsági sportolók jellemző szívkonfigurációival, és 1936-ban ez dolgozatban meg is jelenik. A sportolással összefüggő szívnagyobbodás röntgen jelét írja le. 1942-ben és ezzel elsőként egészíti ki Reindell és munkatársai nevéhez fűződő vizsgálatokat. 1956-ban leírja, hogy sportolókon gyakori a WPW-szindróma. 1955-ben eredményesen kezel sportolókat anabolikus steroidokkal, de felhívja a figyelmet, hogy ezeket a szereket csak alapos klinikai vizsgálat után és indokolt esetben ajánlatos használni. 1960-ban „Sportolók szív- és vérkeringésével kapcsolatos megfigyelések és kísérleti adatok” címmel kandidátusi disszertációt ír. Eddigi munkásságát több mint 110 szakcikk — ebből 32 a külföldi szaklapokban —, 5 könyv, 4 könyvrészlet (köztük nemzetközi kiadványok), számos ismeretterjesztő mű és előadások jelzik. A kardiológiai világirodalom és a sportorvosok szerte a világon gyakran idézik helytálló megállapításait, valamint eredményes munkásságát.

Főiskolai előadásai szellemesek, tudományos igényűek és közvetlenek. Az évenként ismétlődő előadásokon mindig van valami új mondanivalója, amely megragadja a hallgatóság figyelmét, és minket, közvetlen munkatársait is felvillanyoz. A felszabadulás után végzett testnevelőtanárok tőle kapták élettani és sportegészségtani ismereteiket, amelyeket hasznosan és alkotó módon használnak fel. Igazolják ezt azok az edzők és testnevelőtanárok, akiknek munkássága a magyar sport nagy eredményeit kovácsolják. Remek megfigyelő, klinikusi tehetség és precíz kutató. Mindig igényes önmagával szemben, és szigorú kritikus tanítványainak munkáival szemben. Több évig vezette az OTSI és a Testnevelési Főiskola tudományos munkáját. Termékeny tanácsaival több tudományos kutató és testnevelőtanár indult el a sikeres munka útján. A társadalmi elismerés csak az utóbbi évtizedekben becsülte meg gazdag munkásságát: 1947: Köztársasági Érdemérem arany fokozata; 1955: Magyar Népköztársaság Munka Érdemérem; 1960: Szocialista Munkáért Érdemérem; 1965: Munka Érdemrend Ezüst fokozata; 1969: Dalmady Zoltán emlékérem.

A kitüntetésekén túl számára mindig nagyon sokat jelentett az emberek és tanítványainak őszinte megbecsülése és szeretete, amely most is körülveszi őt. A tanévnyitó ünnepély után olvasom azokat a gratuláló táviratokat, amelyeket orvosprofesszoroktól és testnevelőtanároktól kaptam. Ezekre a gratulációkra titkon mindig számított, és jóleső érzéssel nyugtázta, hogy akkor is felkeresik őt, amikor nemcsak tanácsot kérnek tőle, hanem munkássága elismeréséhez gratulálnak.

A tanévnyitó vastapsa nemcsak a köszönet és a hála kifejezője, hanem buzdítás is, hogy az elkövetkező években erőben és egészségben munkálkodjon, és gazdagítsa minket, sikeres munkákkal, újabb ötletekkel, azzal az emberi barátsággal és gondoskodással, amely mindig jellemző volt Kereszty tanár úrra.

Dr. Mohácsi János

Tanítsuk érdekesebben a testnevelést

MOLNÁR ISTVÁN

A testnevelésben az állandóan ismétlődő testgyakorlatok végrehajtása sokszor egyhangúvá, monotonná teszi a gyakorlatot. Ez mind a mozgástanulásban, mind az intenzitásban döntő jelentőségű akadályozó tényező. Bár a testnevelésben vannak eszközeink és jó módszereink a *monotónia* áthidalására, egy bizonyos szinten túl már így sem védhető ki. A testgyakorlatokat végigkíséri a ritmus, az ütem, és végrehajtásukban is szerepet játszik. Sőt a *zene* is szerepet kap, hiszen ma már elképzelhetetlen lenne végignézni egy művészitorna-gyakorlatot, egy talajgyakorlatot vagy egy műkorcsolyagyakorlatot zenei kíséret nélkül, és valljuk be, valamennyiünkben nemcsak a látvány, hanem maga a muzsika is érzelmeket ébreszt, és teljesebbé teszi a mozgás látványát.

A mindennapi tanári munkában a testnevelési órák megtartása nem kis gond az igényes pedagógusnak, elsősorban abból a szempontból, hogy mennyi újat tud adni, mennyire tudja lekötni a figyelmet, milyen érzelmeket ébreszt, és túl ezen, mennyire válik a tanulók sajátjává a mozgás, a későbbi önálló testgyakorlás. A téma, ami régóta foglalkoztat, nem új, de egyáltalán nem elterjedt. *A testnevelési órákon alkalmazható zenei kíséretéről van szó.* Legyen szabad itt közreadnom saját tapasztalataimat, amit e téren szereztem. Őszintén elmondom, hogy én is szeretem a muzsikát, és elsősorban mint idegi pihentetőt, fáradságűzőt tartom értékesnek a műélvezeten túl.

Tudjuk, hogy a magyar zenei kultúra és oktatás iskolai szinten elég színvonalas, és a

tanulók szeretik és értik is a zenét. Ezzel kapcsolatban már voltak is tapasztalataim még a sárospataki tanítóképzőből, később a Testnevelési Főiskoláról, ahol ezt a kérdést már részben megoldották. Tanítottam általános és középiskolában is, jelenleg főiskolai hallgatókat tanítok, így szinte minden korosztályról van kialakult véleményem.

Kezdő, úgynevezett „egyhónapos” tanár voltam, amikor fegyelmezni kellett egy osztályt (természetesen testgyakorlatokkal), és hogy ne legyen sem nekem, sem nekik unalmas, zongorakisértelet adtam hozzá. Az eredmény meglepő volt, ugyanis attól kezdve nem volt fegyelmezési gond, de a zene sem maradt el egyetlen alkalommal sem. Egy másik iskolában 7 perc járásra volt a tornaterem, az óráról mégsem késtek el, pedig egy kultúrteremben volt az óra, de „nem lehet kihagyni” mondták a tanítványok. A főiskolai hallgatók elég nagy százalékban maradtak távol a testnevelési foglalkozásról (kötelező testnevelés), nem értékelik, talán nem is szeretik, mégis a hiányzás megszűnt a zenés órák bevezetése után. Sőt a második félévben újra engem kértek fel, pedig már új csoportot kaptam.

Ezek személyes tapasztalataim, de bizonyos általánosítások leszűrhetők belőle. *Elsősorban az, hogy a zene kitűnő eszköz a monotónia leküzdésére, az óra intenzitásának növelésére, a kulturált mozgás fejlesztésére, a ritmusérzék és dallamvilág fejlesztésére, a fegyelem megteremtésére, és nem utolsósorban a jó kedély és hangulat biztosítására.*

Természetesen az nem érhető el, hogy minden testnevelő hangszeren játsszék, ez nem is lehet cél. A korszerű technikai eszközök alkalmazása ma már elengedhetetlen a testnevelési órákon is, erre pedig nevelni kell a leendő testnevelőket. A testgyakorlatokhoz alkalmas zene összeállítása egy jó *magnetofon* segítségével magas szintű óravezetést tesz lehetővé.

Egy gyakorlatsor a zenével együtt huzamosabb ideig végezhető, a gyakorlatokat és a hozzátartozó zenét 3–4 hetenként lehet cserélni. A magnószalagra fel kell ven-

ni a vezényszavakat is, a gyakorlat megkezdésétől a megállásig, a zenei anyagot, a következő gyakorlat közlését is. A zene együtt induljon a gyakorlat megkezdésével, és a zenei ütemet tekintve is befejeződik a gyakorlat végén. A zenei anyag összeállításánál ajánlhatom az általános és középiskolai ének- és zenei anyagot, a magyar népdalkincset, a klasszikus muzsikát.

Ügyelni kell azonban a gyakorlatok és a zene egyeztetésére, a gyakorlat jellegéhez, tempójához és hatásfokához igazítsuk a zenei anyagot.

A zene felhasználása az említett előnyökön kívül biztosítja azt is, hogy a tanár szabadul teljes egészében, és a mozgásjavítást tökéletesen megoldhatja, hiszen a gyakorlatok végzése közben a gyengékkel egyénileg is foglalkozhat, amit csak a *magnósóra* biztosít. Ismerve a testnevelési óra szerkezetét, a zenei anyag igen sokrétűen használható fel. Úgyiszlóvan nincs az órának olyan része, ahová valamilyen típusú zenei anyagot ne lehetne elhelyezni. Itt kivételként említem meg a magyarázatot, az új anyag közlését és más olyan fontos közlendőket, amelyek teljes figyelmet érdemelnek a tanulók részéről.

Az óra bevezető részében a járásra és a futásra 2/4 és 4/4-es ütemű ritmikus dallamok alkalmasak, a *szabadgyakorlatoknál* (ahol véleményem szerint a tanárnál és a tanulónál is leginkább jelentkezik a monotónia) 2/4-es, 3/4-es, 4/4-es ütemű zenei anyag használható. Az óra fő részében az anyagnak megfelelő aláfestő zenét lehet alkalmazni. A zenei anyag kiválasztásánál a gyakorlathoz szabott ütem és ritmus legyen a fő szempont. Vegyünk figyelembe nevelési célokat is, a gazdag zenei anyag erre is ad lehetőséget.

Ha sorrendet kellene felállítanom a zenék között, akkor elsősorban az iskolai tantervi anyagot, a népdalok csoportját, a klasszikus zenét és végül a slágert és bitmuzsikát ajánlanám. Elgondolkodtató viszont az, hogy a fiatal korosztály ezt a fajta zenét rendkívüli módon kedveli, s ezt vegyük figyelembe.

Minden iskolában van magnetofon, vagy könnyen beszerezhető, és a gyakorlatokat, valamint a zenét könnyen szinkronba lehet hozni. Hosszú, szinte egy évtizedes tapasztalat alapján mondom: érdemes megpróbálkozni vele.

Varga Péterné:

Az iskolai testnevelés játéka

Sport. Budapest. 1971.

„Ez a tankönyv a mozgásos játékok azon csoportjával foglalkozik, amelyek az iskolai testnevelés, azon belül is elsősorban a testnevelési óra különböző oktatási és nevelési feladatainak megoldására alkalmasak. E játékcsoportot a testnevelési játékok alkotják.” — így fogalmazta meg Varga Péterné a könyv bevezetőjében azokat a kereteket, melyeken belül a testnevelési játékokról, azok oktatásáról számol be.

A könyv hat fejezetből áll:

I. Általános ismeretek.

II. A testnevelési játékokkal kapcsolatos alapismeretek.

III. A testnevelési játékok szerepe az iskolai testnevelésben.

IV. A testnevelési óra játéka.

V. A játékok oktatása.

VI. Játékgyűjtemény.

A könyv a fenti tagozódás ellenére két fő részre bontható:

1. Játékelmélet.

2. Játékgyűjtemény.

Az általános játékelméleti kérdések ismertetése után a szerző a testnevelési játékokkal kapcsolatos alapismeretek egyes kérdéseire tér ki. Részletesebben tárgyalja a könyv a mozgásos játékok iskolai testnevelésben betöltött szerepét, az oktatásban elfoglalt helyüket.

A testnevelési játékok didaktikájáról írott módszertani útmutatások jelentős segítséget adhatnak a testnevelő tanároknak.

Terjedelem és tartalom szempontjából is jelentősebb az iskolai testnevelési játékok gyűjteménye. Bár a játékok csoportosításával, „mozgástartalmuk és feladatuk” szerinti felosztásával nem képes valamennyi játéktípust és formát összegyűjteni, a tantervi és egyéb játékok szétválasztása praktikussá teszi a könyv használatát. Nagyon szemléletesek azok az ábrák és rajzok, illetve a könyv végén elhelyezett fényképek, melyek a játékok leírásában szerepelnek.

217 játék leírását közli Varga Péterné most megjelent könyvében. Egy-egy játék változatainak feltüntetésével természetesen ez több konkrét játék ismertetését jelenti. A játékok ismertetésének formája — még az egyszerűbb játékok esetében is — részletes, mindenki számára érthető.

A játékok ABC-sorrendben feltüntetett névmutatója segíti a gyűjtemény használatát.

N. T.

● Edzéselmélet kandidátusi vitája

A „candidatus” az antik Rómában olyan egyén volt, aki közhivatalra pályázott, és ennek jeléül fehér tógát viselt. Ma a kandidátus — mint ismeretes — olyan tudós, aki megszerezte az első akadémiai tudományos fokozatot. Ez eddig még keveseknek sikerült a testnevelési és sporttudományokban. Akiknek sikerült, azok is főleg valamilyen határtudományban tudták letenni a vizsgákat és megvédeni a disszertációjukat (pl. történelemben, pszichológiában stb.). Originálisan, eredendően testnevelési vagy sporttémából azonban még hazánkban nem sikerült kandidátusi disszertációt elfogadtatni. Ezért volt nagy jelentőségű Dr. Nádori László „Edzéselmélet” című könyvének — a TF-en megtartott — házi vitája, mert ha sikerül elfogadtatni és megvédeni, akkor remény van arra, hogy idővel az akadémia elismeri a testnevelési és sporttudományokat, és esetleg önálló osztály alakulhat.

Az előzetes vita során az opponensek — valamennyien jeles tudósok, akadémikusok — egyöntetűen alkalmasnak tartották a könyvet kandidátusi disszertáció benyújtására.

A több mint 20 hozzászólásban érintették az edzéselmélet legkülönbözőbb problémáit, de jó néhányszor szóba került a testnevelés és sporttudomány általános tudományelméleti kérdése is. Nehéz lenne és nagyon terjedelmes, ha az igen magas színvonalú vitaülés egészéről akarunk képet festeni. Egy tény azonban leszögezhetünk: hasznos volt és tanulságos. Nagyon valószínű, hogy a ténylegesen testnevelési és sporttudományi diszciplínák közül a közeljövőben az edzéselméletnek sikerül először felölnie magára azt a bizonyos „fehér tógát”, vagyis elsőnek fog akadémiai szinten tudományos rangot kapni.

Sprintre alkalmas gyermekek kiválasztása

(Felvételi normák a szovjet gyermek- és ifjúsági sportiskolákban)

Toni Nett előszava:

A Szovjetunióban a gyermek- és ifjúsági sportiskolai felvételeknél nagy gondot fordítanak az antropometriai adatokra. Ezeket a számszerű mutatókat az adott sportágban legjobb versenyzők adataiból állapítják meg, a statisztikai középértékek alapján.

Az eljárásnak vannak ellenzői és pártolói is. Az ellenzők elvetik, mert úgy vélik, nem felel meg a valóságnak, túlságosan elméleti, így végső fokon megbízhatatlan abban az értelemben, hogy normák segítségével előre meg lehessen tervezni az élő szervezet teljesítménynövekedését, egészen az úgynevezett alkotó időszakig. A védelmezők viszont ezeket a statisztikai adatokat nagyvonalakban komoly támpontnak tekintik a sporttehetségek kiválasztásához.

Kivonat a szerzők cikkéből:

... A kutatások eredményei szerint a 8–10 éves gyerekek rendelkeznek a legjobb előfeltételekkel a sprint döntő motoros tulajdonságának — a mozgásgyorsaságnak — fejlesztéséhez. Ezért már a 9–11 éves gyerekekben érdeklődést kell kelteni a sprintfutáshoz (lányoknál 9–10. évben, fiúknál 10–11. évben). Ezek a gyerekek legyeknek közepes vagy annál valamivel magasabb termetűek, testsúlyuk pedig a testarányokhoz (lábhossz, törzhossz) viszonyítva viszonylag alacsony legyen.

A sprinter számára különösen jelentősek a gyorsasági tulajdonságok, valamint az izmok el lazítási képessége a viszonylagos pihenési fázisban. Az elrugaszkodáshoz szükséges nagyon rövid és maximális erő kifejtés egyrészt megköveteli az erő és gyorsaság jelentős kifejtését, másrészt a tehetetlenségi erő maximális kihasználá-

sát, ami a legjobban igénybe vett izmok rövid pihenőjét biztosítja.

A kiváló sprinterekre jellemző a mozgás ritmusa, ami a gyors elrugaszkodásban és a viszonylag hosszú repülésben jelentkezik. Pl. Kuban Figuerole elrugaszkodási ideje a sprintfutásban 0.08 mp. Nem edzett és speciális oktatásban nem részesülő egyéneknek a számukra leggyorsabb futásnál ehhez az elrugaszkodáshoz kétszer ennyi időre van szükség, de élsportolóknál is 0.11–0.13 mp-re.

Vizsgálataink azt mutatták, hogy a sporttal nem foglalkozó gyerekek között vannak, akik igen értékes adottságokkal rendelkeznek éppen a koordináció legfontosabb követelményeiben. Adatainkat 2000 gyermek és ifjúsági felmérés alapján nyertük. A nagyszámú gyenge elrugaszkodású gyerek között voltak kivételek (1 : 100), akik kortársaikhoz viszonyítva a sprintmozgás speciális mozgáskoordinációjában pozitív eltérést mutattak. Náluk a műszerek 0.08, 0.09 mp.-et regisztráltak a támaszkodási fázisban. Vagyis ezek a gyerekek a helyes technika legfontosabb kritériumában — a futás ritmusában — alig maradtak el a mesterektől.

1. táblázat

Élvonalbeli sprinterek antropometriai adatai:

Magasság	Súly	Magasság/súly-index	Életkor csúcs telj.-kor
Férfiak:			
177.9	73.5	4.4	21.5
177.5	75.2	3.3	25.2
Nők:			
170.8	57.8	13.0	20.5
166.3	54.0	12.3	23.8

A számláló a világ 10 legjobb sprinterének, ill. sprinternőjének a középadata, a nevező pedig a 10 legjobb szovjet versenyző adatainak középértékét adja.

(Az NDK-ban az edzők szerint a sprintképességek felfedezéséhez igen alkalmas kontrollgyakorlat a 30 m-es futás váltott lábú szökdelésekkel, amelynél nemcsak az időt, hanem az ugrások számát is figyelembe veszik.)

2. táblázat

Testmagassági irányszámok sprinttehetségek kiválasztásához

9–10 évesek			11–12 évesek		
magas	közepes	alacsony	magas	közepes	alacsony
fiúk					
144–140	139–135	134–130	146–142	141–137	136–132
lányok:					
145–141	140–136	135–131	148–144	142–138	137–133

3. táblázat

Kontrollgyakorlatok és normák a kiválasztáshoz:

Fiúk:

Gyakorlatok	10 éves	11 éves	12 éves
30 m futás rep. start	4.4–4.5	4.1–4.3	3.8–4.1
33 m futás térd. rajt	5.4–5.5	5.1–5.3	4.8–5.0
helyből távolugrás	185 cm	200 cm	210 cm
10 szökd. zsugorh. mélyguggolásból	14.0–14.5	13.5–14.0	13.0–13.5

Lányok:

Gyakorlatok	9 éves	10 éves	11 éves
30 m futás rep. start	4.5–4.6	4.3–4.4	4.1–4.3
30 m futás térd. start	5.5–5.6	5.3–5.4	5.1–5.3
helyből távolugrás	160 cm	175 cm	190 cm
10 szökd. zsugorh. mélyguggolásból	14.0–14.5	13.5–14.0	13.2–13.5

4. táblázat

A támaszkodási fázis időtartama a kiválasztáshoz:

(Az idő milliszekundumokban)

	9–10 évesek	11–12 évesek	13–14 évesek
fiúk	125	110	105
lányok	135	115	110

(Megjegyzés: a felmérést érintkezéssel futóösvény és kimográf segítségével végezték. Ilyen szerkezetet a tanulók is készíthetnek a fizikatanár irányításával.)

A közlemény megjelent: Sportska Praksa 1971. 1–2. sz. Beograd, átvéve a „Leichtathletik” (Berlin)-ből.

Szemlézte: Ember Lászlóné

Konferenciáról konferenciára

Az utóbbi időben megélénkült a testnevelési és sport tárgyú konferenciák, tudományos ülések és egyéb rendezvények szervezése. Ezekből adunk egy kis ismertetőt, kiemelve elsősorban azokat az elhangzott megállapításokat, amelyek az iskolai testnevelést közvetlenül érintik.

Elsőnek azt a háromnapos kongresszust említjük, amelyet a Magyar Sportorvos Társaság rendezett az Orvos-Egészségügyi Dolgozók Szakszervezetének székházában. A kongresszus — amelyen számos külföldi szakember is részt vett — elsősorban az olimpiai felkészülés jegyében zajlott le. Volt azonban a kongresszus kiemelt témái között egy, amely a testnevelési munkával szorosan összefügg: a *sporthigiéna* szerepe és jelentősége. Dr. Péter János egyetemi professzor ezzel kapcsolatban kifejtette: „Az ülészak összehozásaképpen felmerült annak szükségessége, hogy a sportorvosok és a testnevelési szakemberek együttműködésével ki kell dolgozni a sportlétesítmények higiéniai normáit.” Úgy gondoljuk, hogy a kidolgozott normák megismertetése és betartása, vagyis az alapvető sporthigiéniára való nevelés főképp a testnevelő tanárok feladata.

Az iskolai testnevelés-tanítás korai szakaszában már meg kell ismertetni a tanulókat a környezeti, személyi és pszichohigiéniai tényezők fontos szerepével az általános egészség és a sportolás szempontjából. Ezen a téren van még javítani való.

A Magyar Biológiai Társaság mozgásbiológiai szekciója által rendezett tudományos ülés még közvetlenebbül érintette az iskolai testnevelést. Törő Imre akadémikus bevezetője után dr. Lukács László, a Budai Területi Gyermekkorház ortopédsebész főorvosa tartott érdekes előadást a *gyógytestnevelés időszaki kérdéséről*. Adatokat közölt egy nagyszabású felmérésből, melynek során több mint ötezeröttszáz, 6–18 éves korú gyermeket vizsgáltak meg.

A felmérést tulajdonképpen a Művelődésügyi Minisztérium gyógytestnevelési szakbizottsága szervezte, mert kételkedtek az évi jelentések túlzottan optimális adataiban. A vizsgálat eredményeiből kiderült: különböző elváltozások (mozgásszervi, gerinc, mellkasi, szem stb.) miatt a *tanulók 23,65 százaléka alkalmatlan a testnevelésre!* Ezen a helyzeten sürgősen változtatni kell — a testnevelés alóli felmentés nem megoldás! —, mert ezek a fiatalok felnőtté válva esetleg nem lesznek teljes értékű dolgozók, és ez — az

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 1/1972.

<i>Kálmán Zsakai</i> : Einige Angaben zu den Motivationsfragen der Körpererziehung	1
<i>Tamás Nagy</i> : Aufgaben der Entwicklung von Bewegungseigenschaften in der Körpererziehung	9
<i>Lajos Szigeti</i> : Einige Erfahrungen zum Schwimmunterricht der 7—10-jähriger Schüler	13
<i>Dr. László Nádori</i> : Erfahrungen aus Schweden (II.)	19
<i>Endre Burka</i> : Fertigkeit und Bildung, Lehrstoff und Forderung	22
Von Liebe der Mitarbeiter und Schüler umgeben	27
<i>István Molnár</i> : Für einen interessanteren Unterricht in der Körpererziehung	28

RUNDSCHAU FACHLITERATUR

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 1 1972 г.

<i>Кальман Жакаи</i> : Некоторые данные к вопросам мотивации физкультуры	1
<i>Тамаш Надь</i> : Задачи развития умения в физкультуре	9
<i>Лайош Сигети</i> : Некоторые опыты обучения плаванию в возрасте 7—10 лет	13
<i>Д-р Ласло Надори</i> : Опыт из Швеции (II)	19
<i>Эндре Бурка</i> : Навык и образование, учебный материал и требование	22
Обнятый любовью сотрудников и воспитанников	27
<i>Иштван Мольтар</i> : Обучать более интересно физкультуре	28

ОБЗОР

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

егyéni károkon túl — társadalmi jelentőségű problémát rejt magában. A rendszeres orvosi ellenőrzésén kívül a legfontosabb minél előbb megteremtteni a változtatáshoz szükséges személyi, de főleg objektív feltételeket. Mónus András a TF. adjunktusa hozzászólásában külön hangsúlyozta a gyógytestnevelés problémáját. Minden főiskolát végzett testnevelő részesül gyógytestnevelési oktatásban, évente 5—10 hallgató szakosként végez, akik kórházi gyakorlatokon tanulmányozzák a különböző elváltozások okait is. Ennek ellenére szükségesnek látszik az oktatás színvonalának emelése — a nagyszámú gyógytestnevelésre szoruló miatt —, a legkorszerűbb és leghatékonyabb módszerek alkalmazása. Ilyen fontos „új módszer” lenne többek között a tanulók tömegei számára biztosított rendszeres úszási lehetőség. A munka színvonalának és hatékonyságának döntő objektív feltétele azonban az lenne, hogy ha a heti két gyógytestnevelési órát háromra felemlélnék.

A fentiekkel kapcsolatban megjegyezzük, hogy ezek a riasztó adatok nem hazai sajátosságok, hanem mondhatjuk világszerte jelentkeznek, és problémát okoznak (pl. a Szovjetunióban az iskoláskorúak 20 százalékánál mutattak ki valamilyen deformitást, az NSZK-ban pedig 40 százalékánál).

Ezek a tények is azt bizonyítják, hogy itt urbanizációs betegségekkel állunk szemben: a rohamosan szaporodó mozgásszervi elváltozások legfőbb oka a városiasodás miatt bekövetkezett „vérszegénység”. Ezt egyébként szintén egy jól sikerült konferencián (Tatán) tárgyalták nem-

rég a szakemberek, amint arról lapunk előző számában részletesen is beszámoltunk.

Végül röviden ismertetést adunk a Testnevelési Tudományos Tanács sportmódszertani albizottsága által rendezett vitaülésről. A TF aulájában tartott ülésen az ifjúsági sportolók felkészítésének időszerei kérdései voltak napirenden. A TTT főtítkáranak, Antal Józsefnek megnyitója után dr. Nádori László, a TFKI igazgatóhelyettese tartott előadást. Többek között éppen a testnevelés és a sport pedagógiai hatásáról beszélt, amely egyre jelentősebb, mivel a fiatalok körében a sport népszerűsége az átlagosnál fokozottabban jelentkezik. Így a fiatalokkal foglalkozó szakemberek — testnevelők, edzők, szakosztályvezetők stb. — felelőssége kétszeres, mert a mulasztások később már nehezen pótolhatók, és maradandó károsodást okozhatnak az ifjú személyiségében.

Meg kell találni mindig a terhelés optimális fokát, mint ahogy jó pedagógiai és szakmai tudással meg kell határoznunk a reális elvárásokat, amelyeket a fiatalok károsodás nélkül képesek teljesíteni. A vitaülés hozzászólói tovább bővítették a gondolat gazdag előadásanyagát, elsősorban orvosi, pszichológiai és gyakorlati szempontból.

Az ismertetett testnevelési és sport témájú konferenciák arról tanúskodnak, hogy örömdeten fejlődő testkultúra-tudományunk igyekszik a lehető legszorosabban kapcsolni az elméleti ismereteket a gyakorlati munkához.

(—tf—)

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán
feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól
kezdve kéri!

A testnevelés tanítása



AMŰVELŐDÉSÜGYI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972

2





Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Burka Endre

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán

Nyíri János

Paku Ernő

Raffel Zoltán

Sós István

dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

E számunk munkatársai: Arday László egyet. testnevelő tanár, Budapest, Berecz György, a KFKI tudományos főmunkatársa, Budapest, Dobiné Mónus Erzsébet tanár, Budapest, dr. Kerékgyártó Imre vezető szakfelügyelő, Budapest, Kocsis Mihály, a KSI ny. igazgatója, Budapest, dr. Nagy György, főiskolai docens, Budapest, Nagy Sándor tanár, Budapest, Nagy Tamás, az MTS OT munkatársa, Budapest, Nemcsik Pál tanár, Borsodnádasd.

TARTALOM

Berecz György : A testnevelés-tudomány néhány tudományelméleti kérdése (I.)	33
Arday László : Egyén a csapatban (I)	39
Dr. Kerékgyártó Imre : Nevelésközpontú iskola és testnevelés	46
Nagy Tamás : A „gyakorlatok” értelmezése a tantervben	48
Dobiné Mónus Erzsébet : Szakosított tantervű osztályok néhány szervezési tapasztalata	51
Nagy Sándor : Ülő kosárlabda	53
Kocsis Mihály : Escuela Deportiva BRAFA	55
Nemcsik Pál : A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában	60

SZEMLE

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős: dr. Vágvölgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőkénél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
72-7351 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

A testnevelés-tudomány néhány tudományelméleti kérdése (I)

BERECZ GYÖRGY

Korunk egyik jellegzetessége az, hogy a tudomány általában és egy-egy tudományág külön is tudományos vizsgálat tárgyává vált. Ezért az a körülmény, hogy a testnevelés-tudomány diszciplínáit, a testnevelés-tudománnyal kapcsolatos kérdések egy részét tanulmányozás tárgyává tesszük, elsősorban nem valamilyen specifikusan testnevelés-tudományt érintő problémát jelez, hanem jelzi a tudományos önvizsgálásnak azt a feladatát, amit napjaink különös intenzitással tűznek a különböző szak-tudományok elé.

A termelőerők fejlődésének abban a szakaszában, amit általánosan az ipari forradalom extenzív szakaszának szoktunk nevezni, az a szemlélet került előtérbe, hogy „a tudomány forduljon a termelés felé”. A további fejlődés ezt az alaptendenciát megfordította, nevezetesen a termelőerők fejlődésével az ipari forradalom intenzív szakaszának a tudomány-politikai igénye már az lett, hogy „a termelés forduljon a tudomány felé”. A tudományos-technikai forradalom kibontakozásának az időszakában újabb változáson megy keresztül a tudomány és a termelés viszonya. Ez a viszony most már lényegesen általánosabbá válik. Kezdi megközelíteni az általános értelemben vett elmélet és az általános értelemben vett gyakorlat viszonyát; a tudomány nemcsak a termelést, hanem a társadalmi élet egész szféráját kezdi áthatni, és ilyen körülmények közt vált feladattá az, hogy „a társadalmi praxis forduljon a tudomány felé”.

Ebből az aspektusból kell vizsgálnunk a testnevelésnek, a testnevelés-tudomány diszciplínáinak a szerepét és a társadalmi praxissal szembeni azon követelményt, hogy a társadalmi praxis ne empirikus módon próbálja kialakítani a maga életszféráját, hanem a maga speciális területén forduljon a testnevelés-tudomány felé.

„A tudomány funkcionálásának hatásfokát kedvezőtlenül befolyásolják azok az ellentmondások, amelyek egyrészt a tudománystruktúrában belül jelentkeznek, másrészt a tudománynak a társadalmi helyzetéből, ezen belül egyéb társadalmi tevékenységrendszerekkel való kapcsolatból adódnak. Ezen ellentmondások felszámolása, dialektikus jellegű megoldása előfeltétele a tudomány társadalmi hatékonysága növelésének. Ez a feladat igen sokrétű, sokféle szempont együttes figyelembevételét igényli, s megoldása korunkban a legtöbb területen már csak az empirikus szintet meghaladó tudományos elemző munkával lehetséges.” (1)

Nem kétséges, hogy ezekkel az ellentmondásokkal terhes a testnevelés-tudomány egész fogalomköre is. Éppen ezért válik napjainkban aktuális feladattá újra végiggondolni a testnevelés-tudománynak, a testneveléssel és a testneveléssel kapcsolatos társadalmi praxisnak főbb problémáit.

A testnevelés-tudomány diszciplínái

Közismert tény, hogy a tudományok fejlődésével minden eredetileg egységes, komplex tudományág két önálló diszciplínára oszlott, mégpedig a tudományág elméleti művelésére, amit a tudományág alaptudományának tekinthetünk, és az alaptudomány oktatására. Azonban egy bizonyos, meghatározott aspektusból nézve minden tudományág teljes komplexitásához hozzátartozik a tudományág elidegenedett, az alaptudományhoz képest objektivizálódott alkalmazása is. Ilyen elidegenedett objektivizációnak tekinthetjük például a matematika esetében a számítás-technikát, az orvostudomány esetében a saját intézményrendszerét, az állatpszichológia esetében a szórakoztatás érdekében

kialakított állatidomítást vagy éppen a testnevelés területén a versenysportot.

A továbbiakban az alaptudomány, az oktatás és az elidegenedett alkalmazás aspektusából kívánjuk megközelíteni a testnevelés diszciplínáit.

* * *

Az egyes tudományok nem légüres térben mozognak, hanem mindig tényleges társadalmi szükséglet hozza azokat létre. Ezt a megállapítást azonban nem szabad oly módon vulgarizálni, mintha ez a társadalmi szükséglet feltétlen konkrét termelési szükségletet jelentene. A konkrét termelési szükséglet közvetlen hatására sohasem a tudomány született meg, még a műszaki tudományok története sem ezt az utat járta be. A közvetlen termelési szükséglet terméke csupán a munkával kapcsolatos gyakorlatok rendszere, melyeket azután a tudományok fejlődésük első szakaszában rendszereztek és általánosítottak. Valamely tudományág fejlődésének második szakaszában — amikor már a tudományág teljes kifejltségéről beszélhetünk — a tudományág relatív önállósága egyre nagyobb hangsúlyt kap a közvetlen gyakorlati igényekkel szemben.

Ezt láthattuk a matematika esetében is, amikor a tudományág első kifejlődésében Thalész vagy Pitagorasz még csak a mindennapi gyakorlatból ismert tényeket rendszerezte és általánosította, míg Leibnizet például már semmiféle, a tudományon kívül álló társadalmi szükséglet nem ösztönözte a differenciálszámítás megalkotására.

A társadalmi szükséglet kategóriájába tartoznak a termelési szükségleteken túl az ember újat kutató szellemi szükségletei is, amelyek első jelentkezésükben öncélú tevékenységnek tűnhetnek, de a későbbiekben ezekről a szellemi szükségletekről is mindig kiderül, hogy azok konkrét termelési szükségletet előztek meg. Így volt ez az ókorban a geometriának a kúpszeletekkel foglalkozó fejezetével, a huszadik szá-

zad elején a speciális relativitáselmélettel, és napjainkban ilyennek tűnhetnek az asztrofizika vagy az űrhajózás problémái. A matematikának mint önálló tudománynak a megjelenésekor sem volt evidens annak konkrét társadalmi haszna, de az emberiség fejlődésével egyre inkább vált nyilvánvalóvá a szoros értelemben vett matematikai tudomány „öncélú” művelésének szükségessége és ezzel a matematikának mint elméleti tudománynak kialakítása.

A testnevelés-tudomány néhány kérdésére vonatkozó megjegyzésünkhöz szándékosan választottuk a matematikát példaként, mert úgy tűnhet, hogy a testnevelés-tudománytól mind tárgyában, mind módszereiben igen távol álló diszciplína. Nyilvánvaló azonban, hogy egy megállapítás annál hitelesebb, minél távolabbi jelenségekben képes a közöset felismerni.

A testnevelés-tudomány kialakulását, fejlődését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy történelmileg először a munkával, harccal, általában a létfenntartással összefüggő mozgásszükségletek alakultak ki, de ezeknek a szükségleteknek és a társadalmi fejlődés során felvetődött újabb és újabb mozgásszükségleteknek a kielégítése még nem tudomány, hanem az egyes foglalkozási ágak részét képezi. Valamely tudományág elméleti kifejlődésének, így az elméleti testnevelés-tudománynak első szakaszát is e mozgásszükségletek rendszerezése és általánosítása jellemzi, illetve tárgyát ez képezi.

Fejlődésének második szakaszában, miként az más tudományágak történetében is látható volt, az elméleti testnevelés-tudomány is rálép fejlődése relatív önállóságának útjára. Ezen az úton az elméleti testnevelés-tudomány belső fejlődését sem a közvetlen szükségletek határozzák meg, bár magát a tudományt társadalmi szükséglet hozza létre. Az elméleti testnevelés-tudomány kifejltségét is az jellemzi, hogy tevékenységében a közvetlen társadalmi szükségleteket megelőzi, és ebből az aspektusból a szűk látókörű kortársi szemlélet számára „öncélúnak” tűnhet. Természe-

tesen fejlődésének ebben a szakaszában a testnevelés-tudomány elméletének tárgya is változáson megy keresztül.

Azt a korábbiakban megállapítottuk, hogy egy tudomány fejlődésének első szakaszában a tudomány tárgyát a köznapi praxisban felismert eredmények rendszerezése és általánosítása adja. A testnevelés-tudomány elmélete fejlődésének ebben a szakaszában szükségszerűen fonódik össze a testnevelés oktatásával és a versenysporttal. Amikor azonban az elméleti testnevelés-tudomány relatív önállóságát eléri, és a testnevelés-tudomány oktatása is külön diszciplínává önállósul, akkor, mint az minden más tudományág esetében történt, újra kell fogalmazni az elméleti testnevelés-tudomány tárgyát. Ez az újrafogalmazás azonban már nem a praxis, hanem az elmélet, közelebről a lételmélet oldaláról kell, hogy megtörténjék. A praxis oldaláról ezt nem is lehet elvégezni, hiszen az önállósult tudomány egyik jellemzőjeként jelöltük meg, hogy a maga benső fejlődésében megelőzi a szükségletet.

Az elméleti testnevelés-tudomány tárgyának lételméleti megalapozásához induljunk ki a tudományok rendszertanából. Lételméleti aspektusból a tudományok két kategóriáját különböztethetjük meg: a konkrét anyagformákkal foglalkozó tudományokat és az anyagformáktól független diszciplínákat. Az utóbbiak lehetnek absztrakt vagy általános diszciplínák, aszerint hogy a valóságot egy kiragadott, absztrahált aspektusból vizsgálják-e, mint például a matematika, mely a valóság mennyiségi viszonyainak a tudománya, vagy az általános szintjén ragadja meg a létet, mint például a filozófia. Az anyagformákkal foglalkoznak az egyes alapvető mozgásformák, ezzel párhuzamosan a fizikai, a biológiai és a társadalmi mozgásformák, melyek a valóságban meglevő létformák szerint tagozódnak tovább.

Egy létformát két különböző aspektusból vizsgálhatunk: strukturálisan és mozgásirányainak aspektusából. A strukturális vizsgálatot végzi el a fizikai mozgásforma

esetében a részecskefizika, a klasszikus fizika és a kémia, a biológiai mozgásforma esetében a biológia tudománya, a társadalmi mozgásforma esetében például az antropológia vagy a szociológia. A mozgásirányok aspektusával foglalkozó tudományok a létformák keletkezését, keletkezésük, fennállásuk és fejlődésük feltételeit vizsgálják.

Lételméleti szempontból különös jelentőséggel bírnak azok a tudományok, amelyek a társadalmi mozgásforma fejlődését és annak feltételeit vizsgálják, hiszen a társadalmi lét egyben az anyag fejlettségének legmagasabb foka, és létrejötte után a fejlődése magát az anyag fejlődését reprezentálja.

A testnevelés-tudomány konkrét anyagformával, az emberrel foglalkozó tudomány, de tárgyát nem strukturális aspektusból, hanem a lét egy kiragadott mozgásiránya szempontjából, fejlődése egyik feltételének aspektusából tárgyalja. A testnevelés-tudomány tárgya az embernek mint társadalmi létezőnek meghatározott mozgásanyagok révén történő olyan biológiai kondicionálása, mely kondicionálás birtokeában az ember mint társadalmi létező optimálisan fejtheti ki képességeit.

A testnevelés-tudomány elméleti kutatásának tárgyát a fenti definíció szerint azoknak a mozgásanyagoknak a kutatása, kiválasztása képezi, amelyek az embert az optimális tudati tevékenységre kondicionálják és amelyek kiválasztásában tudomány-rendszertanilag rokon, kondicionáló tudományágakra, így például az orvostudományra támaszkodik.

Hangsúlyozni kell, hogy ezek a mozgásanyagok minden valószínűséggel nem esnek egybe a testnevelés-tudomány fejlődésének első szakaszában rendszerezett és általánosított mozgásanyaggal. Ez a hagyományos mozgásanyag tulajdonképpen az embert mint természeti lényt kívánja reprodukálni. Egyáltalán nem biztos, hogy az ember további fejlődését az a mozgásanyag szolgálja leginkább, amely retrográd módon a mozgásképeségekben a biológiai

tegnapot tekinti példának. Különösen fontos annak a mozgásanyagnak a kutatása, amelyre a tudományos-technikai forradalom emberének szüksége van, hogy a társadalmilag szükséges képességeit kibontakoztassa.

A testnevelés-tudományt nemcsak az a tény sorolja a társadalomtudományok közé, hogy az embert optimális társadalmi gyakorlatok érdekében optimálisan kondicionálja, hanem az a körülmény is — és ebben is különbözik a rokon, kondicionáló tudományoktól, például az orvostudománytól —, hogy a biológiai kondicionálást olyan eszközökkel valósítja meg, melyek nemcsak a biológiai kondíciót növelik, hanem egyidejűleg jellemformáló hatást is kiváltanak.

Az eddigiekből világosan kitűnik az a véleményünk, hogy az elméleti testnevelés-tudománynak nem az a feladata, hogy elsősorban a munka feladataira, a ma mindennapi életére készítsen elő. Egy ilyen szemlélet prakticista, tudománytalan szemléletre vallana. Ezzel szemben a testnevelés-tudománynak, a testnevelés-elméletnek éppen az a feladata, hogy a holnap emberének a biológiai szükségleteit kutassa fel, azokat a biológiai és fiziológiai szükségleteket, amelyeket a tudományos-technikai forradalom következtében, az urbanizált életmód következtében egyre inkább igényel, és ennek a szükségletnek megfelelően kutassa ki azokat a mozgásanyagokat, mely mozgásanyagok révén a technicizált körülmények között az ember képes az új, a tudományos-technikai forradalom korának megfelelő társadalmi feladatokat elvégezni. Ez a megállapítás egyértelműen következik abból a tényből is, hogy a testnevelés-tudományt alaptudományként kezeljük, a tárgya szerinti mozgásanyagok kiválasztása és felhasználása alaptudományaként, és egy alaptudomány sohasem a közvetlen mának a kiszolgálója, hanem a holnap perspektívájában kell hogy gondolkozzék. A testnevelés-elmélet szempontjából valószínűleg szakítani kell azzal a szemlélettel, hogy a testnevelés anyagát azok a mozgásanyagok képezzék, melyek körébe az élet legáltalá-

nosabban használt mozgásai tartoznak. Ezzel szemben a testnevelés-elmélet anyagába azokat a mozgásokat kell sorolnunk, amelyekre az embernek a társadalmi feladatai legjobb elvégzéséhez szüksége van. Teljesen világos, hogy a szűk, prakticista szemléletű testnevelés-elmélet problematikus abból a szempontból is, hogy alig néhány azoknak a mozgásoknak a száma, melyek a mindennapi életben felhasználhatók. (2) Ezzel szemben az ember biológiai kondicionálása a társadalmi feladatokra lényegesen komplexebb, sőt komplexitásában a társadalmi feladatok komplexitásával arányosan növekvő feladatokat jelent, és ezek a feladatok — amit nem győzünk eléggé hangsúlyozni — nem a mindennapi élet feladatait jelentik, hanem olyan fiziológiai állapotot, amely mellett az ember a legspecifikusabb emberi tevékenységét, a munkát, vagy ha tetszik, ennek minőségi oldalát, a tudatát tudja bővíteni, növelni.

* * *

Egy várható félreértés elkerülése végett, annak előzetes tisztázása érdekében fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy úgy tűnhet, mintha a svéd torna, a svéd rendszer alapelvei, melyek lényeges tulajdonságokban nem különböznek a dán rendszertől sem, elképzeléseiben igen közel állnának a fentiekben megfogalmazott testnevelés-tudomány tárgyához.

„A svéd torna kiindulópontját abban jelölhetjük meg, hogy a testgyakorlatok segítségével biztosítani kívánja a szervezet optimális működését. Ebben a törekvésében mindenekelőtt a sokoldalú, arányos testfejlesztést tűzi ki célul, és pedig a különböző szervek sajátos feladatát, sajátos funkcióit figyelembe véve... Ennek kapcsán számol azzal, hogy különböző munkafeladatok károsan befolyásolják a szervezetet, és a torna egyik fontos feladata éppen ezeknek a káros hatásoknak az ellensúlyozása. Ennek a kiindulópontnak megfelelően a svéd torna a szervezet funkcionális vizsgálata, továbbá a mindennapi életnek a szervezetre gyakorolt hatásával számolva eljut egy meghatározott feladatcsoportnak a körülhatárolásához”. (3)

„A lelkesedés a svéd torna iránt nem volt véletlen. Okát valószínűleg abban kereshetjük, hogy

nagyon világos és egyértelmű elveket nyújtott a gyakorlati testnevelés számára, és ezen elvek mögött — ha nem mindig helyes elképzelésben is — egy elismert tudományág, a biológia, illetve a fizioológia állott. Ez kétségkívül vonzó volt és nagyon meggyőző is”. (4)

A testnevelés-tudomány tárgyával kapcsolatos rokon vonások mögött azonban van egy alapvető különbség, ami a svéd tornát, a svéd rendszert véleményünkől elválasztja. Ez az alapvető különbség az, hogy a svéd rendszer az embert csak mint biológiai létezőt akarja a kívánt mozgásképességek elnyerésére emelni. Ezzel szemben a testnevelés-tudomány, bár az ember biológiai létezéséből indul ki, ezt a biológiai létezést nem tekintheti célnak, hanem az embert biológiailag kell kondicionálnia a társadalmi funkciók, a társadalmi feladatok megvalósítása érdekében.

A svéd rendszert jellemzi az a megállapítás, hogy:

„A variációs lehetőségek kihasználásának a mellőzése, továbbá az a rendíthetetlen álláspont, hogy csak olyan mozgások alkalmazhatók, amelyeknek a hatása pontosan körülhatárolt, végül is az egész gimnasztikai rendszer megmerevedését eredményezte”. (5)

Az előzőekben ismertetett megállapításaink alapján semmi meglepőt nem találhatunk ebben a tényben. A svéd rendszer ugyanis kizárólag biológiai, fizioológiai aspektusokból összeállított rendszer, szemléletének középpontja a biológiai ember. A biológiai ember viszont változatlan, vagy csak alig változik. Ennek megfelelően minden olyan rendszer, amelyik csak az ember biológiai sajátosságaira épít, nem más, mint egy szükségszerűen megmerevedő, változatlan álláspont, szemben a társadalmi igényeket kielégítő, a testnevelés-tudomány tárgyával kapcsolatban az előzőekben megfogalmazott állásponttal. Ez az aspektus az ember társadalmi fejlődését veszi elsősorban figyelembe, amikor a biológiai kondicionálást elvégzi.

Hangsúlyozni kell, hogy a különböző rendszerek közötti értékelési szempont lényegesen különbözik aszerint, hogy a kü-

lönböző rendszereket az önállósult testnevelés-tudomány vagy a testnevelés-oktatás aspektusából vizsgáljuk-e. Az utóbbi aspektus elsősorban pedagógiai, módszertani aspektus, és jelenleg semmiképpen sem célunk a testnevelés-oktatás módszertani kérdéseivel foglalkozni. A különböző rendszerek közti értékelést ebből a szempontból a korszerű testnevelés-pedagógiának kell elvégeznie, csakis ez hivatott ennek eldöntésére.

Az önállósult testnevelés-tudomány aspektusából nézve viszont a svéd rendszerhez képest a német iskola retrográd, retrográd a fejlődésmélet szempontjából, tekintve, hogy elméleti megfontolásai szerint egyrészt a testnevelés nem eszköz, hanem cél, másrészt, hogy célja a „természeti ember” újrakialakítása megfelelő olyan mozgásanyag kiválasztása révén, mely ennek az úgynevezett „természeti embernek” a megvalósulását szolgálja. Ehhez a szemlélethez képest az elméleti testnevelés-tudomány aspektusából nézve a svéd rendszert kétségtelenül előnybe kell helyeznünk, hiszen az egyrészt a testnevelés-tudományt nem célként, hanem eszközként kezeli; másrészt nem a „természeti ember” kialakítását tűzi ki célul, hanem a ma emberének a biológiai kondicionálását, akkor is, ha ennél a kondicionálásnál nem szempontja az ember társadalmi tevékenysége, nem szempontja a kondicionálásnak az, hogy az ember minél tökéletesebb társadalmi lényként alakulhasson ki, hanem célja kizárólag biológiai, fizioológiai aspektusú.

Annak felismerése, mégpedig társadalmi méretű felismerése, hogy egy tudomány konkrét társadalmi szükségletet elégít ki, azzal a szükségszerű következménnyel jár, hogy oktatni kezdi a tudományát.

Meg kell jegyeznünk, hogy maga az oktatás sem homogén feladat. A vizsgált tudomány társadalmi funkciójának növekedésével párhuzamosan először kialakul az oktatásnak az a szintje, amely megelégszik a közvetlen termelési szükséglet kielégítésével. Ezt követi annak a kettős igénynek

a kielégítése, mely egyfelől biztosítja az oktatószemélyzet kiképzését, másfelől a tudomány műveléséhez szükséges gárdát kívánja felnevelni. E kettős igény kielégítése valamely tudományág területén hosszú ideig egységes felsőoktatási intézménnyel biztosított, és csak a tudományág társadalmi szükségletének teljes evidenciája megérlelődésekor válik ez a két funkció szét.

A választott példánknál maradva, a matematika oktatásának első lépcsőjét azoknak az ismereteknek az elterjesztése jelentette, amelyekre az építészetben, a mechanikában és mindenekelőtt a kereskedelemben társadalmilag szükség volt. Ezt az oktatói funkciót évszázadokon keresztül magában a matematikai tudományban teljesen járatlan, de jó gyakorlati ismeretekkel rendelkező személyek végezték el. Az oktatótevékenységnek ezt a fázisát követte a felismerés, hogy mind a matematikaoktatás, mind pedig a matematikai tudomány továbbfejlesztése érdekében meg kell szervezni a felsőfokú matematikaoktatást. Így születtek meg a „bölcész”-karok matematikai fakultásai szerte a világon. Napjainkban pedig, amikor a matematika végre társadalmi méretekben is az evidens társadalmi szükséglet rangjára emelkedett, ez a kettős funkció is szétvált, és a matematikustanárr-képzés mellett megszületett a kizárólag a matematikai tudomány továbbfejlesztését célzó, a tanárképzéstől független matematikusképzés. És így alakul ki valamely tudomány oktatása területén mint történelmileg jól megkülönböztethető fázis: az ösztönös, a tudatos és a tudományos szakasz. Valamely tudományág fejlődése egyben egy új tudományág kialakulásának története; a szaktudományos oktatásnak mint önálló diszciplínának a története és egyben annak felismerése, hogy ez a diszciplína a leghatározottabban megkülönböztetett az oktatott tudomány diszciplínájától.

A mozgásszükségletek kielégítése a komplex testnevelés-tudomány keretén belül is megjeleníti a második, a tudományág művelésétől bizonyos értelemben függet-

len momentumot, a testnevelés-oktatás diszciplínáját. Ennek fejlődését a testnevelés vonatkozásában is ugyanúgy nyomon követhetjük, mint más tudományágak esetében. Az oktatás első fázisában a létfenntartás érdekében a gyakorlatban kialakult mozgásszükségletek oktatása játszotta a fő szerepet, mely oktatást jó gyakorlati érzékel rendelkező, de a testnevelés-tudomány elméletében járatlan személyek is elvégezhették. Az a felismerés, hogy mind a testnevelés-oktatás, mind az elméleti testnevelés-tudomány fontos társadalmi szükséglet kielégítését jelenti; az oktatásnak ezt az „ösztönös” fázisát világszerte felváltotta a bölcsészkarok analógiájára a felsőfokú testnevelőtanárr-képzés.

E kettős igény egyidejű kielégítése mindaddig biztosítható, míg a tudományág társadalmi szükségessége társadalmi evidenciává nem válik, és ebben a pillanatban önálló diszciplínává lesz a tanárképzés és önálló diszciplínává a tudományág elméleti művelése. Ekkor válik szét a testnevelőtanárr-képzés az elméleti testnevelés-tudományt művelő szakemberek képzésétől, miként az egy sor más tudományágban, ha nem is azonos keretek között, de megtörtént.

A nem szakemberek képzését célzó testnevelés-oktatásnak kettős feladata van, amit a tanárképzésnek sem szabad szem elől tévesztenie. Egyrészt, mint minden oktatott anyagnak, ismereteket kell közölnie, így mozgásismereteket, mozgáskombinációk ismereteit, de mindenekelőtt cselekvésképeséget. (6) Másrészt azonban a tanulókat kondicionálni kell az elméleti órák számára, azt a lehetőséget kell itt is biztosítani, hogy a tanuló minél inkább képes legyen biológiai apparátusát, fiziológiai apparátusát egyéb tanulmányai céljára felhasználni, és az így kialakított jó szokásrendszer alapján élete lényeges mozzanataként kezelni a testnevelést.

A testgyakorlattól elválaszthatatlan a teljesítmény. Ez azonban önmagában semmitmondó kijelentés; ugyanis minden emberi tevékenységnek elválaszthatatlan mo-

tívuma a teljesítmény, legyen az tudományos tevékenység, szórakozás vagy bármi egyéb. A teljesítménynek mint motivációnak nem különleges hozzátartozója a testnevelés, hanem az általános emberi tevékenységhez tartozik. A teljesítmény fogalma azonban még nem jelenti azt, hogy ennek feltétlen mennyiségi mértékkel mérhető teljesítménynek kell lennie. A teljesítmény mint a testnevelésnek is specifikus elválaszthatatlan jegye, megnyilvánulhat abban is, hogy nagyobb társadalmi teljesítményekre tesz képessé; ezekben a nagyobb társadalmi teljesítményekben mérhető le a testnevelés teljesítménye is.

(Folytatjuk)

Hivatkozott irodalom

1. Bóna Ervin: A tudomány önvizsgálatának néhány főbb kérdése. Filozófiai Közlemények, 1971. 1. 7. l.
2. Burka Endre: A testnevelés mozgásanyagának alapproblémái. PTI Módszertani Osztály közleményei, 1959. 177. l.
3. Uo. 54. l.
4. Uo. 56. l.
5. Uo. 66. l.
6. Nagy György: Sportpszichológia. Tankönyvkiadó, 1971. 33. l.

Egyén a csapatban

ARDAY LÁSZLÓ

Az egyén helye a csapatban a labdás csapatsportok legproblematisabb témaköre. (A továbbiakban az egyszerűség kedvéért sportjátékoknak fogom nevezni ezeket a sportágakat, beleértve minden olyan labdával vagy koronggal játszott csapatjátékot, amelyet gólra, pontra játszanak, ahol a támadó a védőhöz igazodva kell, hogy megoldja feladatát és viszont.) Hogy mennyire problematikus a címben szereplő téma, mutatják az ezzel kapcsolatos szólás-mondások: A jó csapatban nincsenek egyének, csak csapat van. Egyének nélkül nincs csapat! A két kitételben mutatkozó ellentmondás tulajdonképpen csak a szavak játéka, hiszen az a két gondolat, amit a két megfogalmazás takar, nem szó szerint értendő. A két gondolat azonban mégis üti egymást, másban látja az igazi, a jó csapat lényegét. Mindkettőben van igazság, éppen ezért maradéktalanul egyik sem igaz.

A kérdés tisztázása rendkívül fontos, hiszen az az álláspont, amit ebben a kérdésben elfogadunk, dönti el, hogy az egyes csapatsportokban hogyan válogassuk össze a csapatot alkotó egyéneket, hogyan készítsük fel az egyént az általános alapozás, speciális alapozás és speciális sportági edzés egyes időszakában, milyen súllyal szerepel a felkészítésben az egyéni és a csapatmunka, milyen felfogásban támad és védekezik csapatunk, és ezt hogyan készítjük elő? Ezekről a kérdésekről szeretném kifejteni véleményemet jelen cikkben azzal a szándékkal, hogy másokat is ösztönözzek saját állásfoglalásuk kifejtésére.

Az első tisztázandó kérdés, hogy az egyének szempontjából mi a csapat? Az egységes értelmezés kedvéért szeretném leszögezni, hogy e cikken belül a csapatot mindig úgy tekintem, mint egy minőségi egységet vagy olyat, amelyik a benne szereplő játékosok minőségi képzését igyekszik szolgálni valamilyen szinten. Nem gondolok tehát az alkalmi csoportosulásokra, illetve a koncepció nélkül együtt sportolók társulásaira, amelyek a maguk módján ugyancsak csapatnak tekinthetők. Ez utóbbi eset ugyanis olyan tartalom nélküli, tág megfogalmazást tesz csak lehetővé, mint pl. bizonyos számú egyén (a sportág jellegétől függően) társulása az illető sportág üzésére, ami a mi vizsgálódásunk szempontjából semmit nem tisztáz.

Az előzőekben említett szempontokat figyelembe véve olyan nem alkalmi társulásokra gondolok, amelyek bizonyos szempontok figyelembevételével végzett *válogatás eredményeként* jöttek létre azzal a céllal, hogy a sportág jellegéből fakadó meghatározott feladatokat oldjanak meg úgy, hogy az a csapatot alkotó egyének fejlődését kedvezően támogassa. Természetesen a cél nem jelent minden esetben megvalósulást is. A válogatás is történhet szerencsés és kevésbé szerencsés szempontok szerint — és feltételek között. Így a csapatok is lehetnek jók, rosszak vagy közepszerűek is mind a feladatok teljesítése, mind az egyének fejlődése szempontjából. A csapat tehát, az egyén oldaláról tekintve, egy szervezett csoport, amelyiknek alárendelve az egyén kifejti felkészültségét, hogy ezen keresztül maga is tovább fejlődjön.

Ha most újra felvetnénk a bevezetőnek említett ellentmondást a következő kérdésre módosítva: a csapat van-e az egyénekért, vagy az egyének a csapatért? — a válasz kézenfekvő: az egyénnek kell alávetnie magát a csapat érdekeinek úgy, hogy felkészültségét maximálisan kamatoztassa a csapat hasznára. Ez azonban azt is jelenti, hogy az egyénnek mindent el kell követnie individuális adottságainak kibontakoztatására, mert ezzel is támogatja a csapat

teljesítményét. A csapat tehát követelményeket támaszt az egyénnel szemben, ugyanakkor az egyén fejlődésének valamilyen szervezett keretét és feltételeit is biztosítja.

Ez után az általános meghatározás után további nehézségekkel találjuk szemben magunkat, ha most már a csapaton belüli egyének felkészítéséhez is hozzá akarunk nyúlni. A következő sajátosságok okozhatnak jelentős különbségeket a sportjátékok között:

1. a csapatot alkotók száma;
2. cserék száma és a csere lehetősége;
3. a különféle posztok követelményeinek (technikai, taktikai, képességi szintekbeli) eltérő volta és az eltérés mértéke;
4. az egyéni teljesítmények értékelése;
5. bizonyos alapképességek több-kevesebb dominanciája, a pálya méretei, talaja, a játékidő tartama, a játék jellege következtében;
6. speciális, a sportág jellegéből adódó szabálymegkötések és lehetőségek.

A felsorolt sajátosságok — úgy érzem — nem szorulnak részletesebb magyarázatra. Az egységes értelmezés miatt mégis megjegyzem, hogy a 3. pontban leírtaknál arra gondoltam, hogy a különböző sportjátékokban más-más arányban ötvöződnek a csapattagok védekezési, támadás-előkészítési és -befejezési feladatai. A 4. pontban azt kívántam érzékeltetni, hogy bizonyos posztok, feladatkörök és bizonyos tevékenységek nem egyformán kerülnek értékelésre az egyének elbírálásában. Vannak látványos és kevésbé látványos, értékes megmozdulások, ebből adódóan vannak hálás és hálátlan feladatok.

Ezek megítélése és az egyének teljesítményének értékelése ezek tükrében eltérést mutat sportágaként. Ezt a témát a későbbiek során még szeretném részletesebben tárgyalni. Az 5. pontban azt szerettem volna kifejezésre juttatni, hogy a játék egészét, a felkészítést és az egyének szereplését nagyban befolyásolja a pálya mérete, talaja és a játék időtartama. Az

egyen igénybevétele különböző az egyes sportjátékokban, de azonos sportágban is, illetve egy csapaton belül is nagy különbségek mutatkozhatnak a feladatköröktől függően. A 6. pont azokra az eltérésekre utal, amelyek az egyes sportjátékok specialitásából adódnak, és elsősorban korlátozó intézkedésekben mutatkoznak meg. A korlátozás vonatkozhat a támadók vagy védők elhelyezkedésére, mozgásterületeire, a labda birtoklásának időtartamára, módjára, az érintések számára, az ellenféllel való érintkezés vagy ütközés lehetőségeire stb.

A fentebb említett sajátosságok nagyon megnehezítik a sportjátékok közös nevezőre hozását. Mégis úgy érzem, nem előnytelen néha az ilyen feltevés sem, különösen akkor nem, ha olyanok vitatják, akiknek egyidejűleg több sportjátékkal kell foglalkozniuk.

A sportjátékok egymástól eltérő volta megkövetel bizonyos elvonatkoztatást, a konkrét esetektől, feladatoktól, követelményektől való eltolódást az általános felé. Úgy érzem, hogy erre az elvonatkoztatásra és általánosításra nagy szükség van. Ez teszi lehetővé, hogy a részletekben ne veszünk el, hogy azok összefüggései világosabbá váljanak, hogy a hasznosat jól lehesse átvenni egyik sportjátékról a másikra. Dr. Selye János gondolatai jutnak eszembe, aki a biológiát és az orvostudományt attól félti, hogy kutatásai során belefeledkezik a részletekbe, a végsőig specializálódik, és elveszti szem elől a teljeset, az egészet, amelynek boncolgatásába fogott. Az életet vizsgálva olyan extrém boncolgatásokba fog, amelyik nincs közvetlen kapcsolatban az élettel. A mi esetünkben persze ilyen veszélyről még szó sincs, de a felkészítő munkában bizony megesik, hogy elveszünk a részletekben. A fától nem látjuk az erdőt! A ránk váró sokféle feladatot nem tudjuk megfelelően rangsorolni, és a kevésbé lényegest a lényeges elé helyezzük.

Az általános érvényű megállapítások, a több sportágban igaznak bizonyult megoldások nagyon sokat segíthetnek a lényeg megértésében, a feladatok reális feltevésé-

ben és a legcélszerűbb rangsorolásban. Az ilyen jellegű boncolgatásra minden szakembernek rendszeresen szüksége van.

Meg lehet-e tanulni játszani?

A válaszadás erre a kérdésre a játékosképzés egyik alaptételének tisztázása. Az én véleményem az, hogy a szó eszmeiesített értelmében játszani csak megtanulni lehet. Nincs olyan, hogy valaki előzmények nélkül hozza magával a játszani tudást. Tudom, hogy erre a feltevésre sok kollégának már ott van a gondolatában egy sereg ellenérv vagy példák özöne, amivel önmagában már meg is döntötte állításomat. Éppen ezért engedjék meg, hogy én is ott kezdjem, ahol állításom a legsebezhetőbbnek látszik, az „őstehetség”-nél.

a) Az őstehetség

Van őstehetség, ezt én is állítom. Vannak versenyzők, akik ragyogó adottságokat árulnak el, és bizonyos technikai elemek versenykörülmények közötti célszerű alkalmazásában kiváló produkálnak. Kiderül, hogy ezt a technikai elemet senki nem tanította nekik, mégis úgy képesek alkalmazni, ahogy sokan azok közül a nem tehetségtelen játékosok közül sem fognak tudni soha, akiket jól felkészült szakember oktat. Érdemes megnézni, hogyan jutott ezen technikai tudás birtokába őstehetségünk. Ez már csak azért is érdekes, mert a célszerű tanításhoz minden bizonnyal sok adalékot fog szolgáltatni.

Nem vitás, hogy az ilyen tehetséges játékosnak vannak elképzelései, emlékképei arról a mozgásról, amit később látszólag tanulás nélkül kiválóan alkalmaz. Ez az elképzelés egy globális, vizuális kép, amelyikben a külső, a formális jegyek dominálnak. Sok esetben még a mozgássor végcélja sem pontosan tudatosodott. A játékos, mivel ez a mozgás megragadt benne, tettsett neki, célszerűtlenül is olyan szituációkban próbálja alkalmazni, amikor nincs semmi értelme. Az adott sportjáték tech-

nikai repertoárjából több ilyen emlékképe is van azoknak, akik a sportággal szimpatizálnak, azt rendszeresen nézik és játszani szeretnék.

Az ösztönösen játszó gyerek, ha a lehetőségei engedik, hajlamos egyéni gyakorlásra, ahol az elképzelt mozgást szólóban „paukolja”. Az ilyen „elvonult”, egyéni gyakorolgatás közben biztos, hogy játékszerű körülmények közé képzeletben kitalálja magát, ahol ő képzeletben kitalálja ennek a mozgásnak tökéletes végrehajtását. Ez a beleképzelés nem viseli el a rosszt (a gyermek szerint is rosszt) kísérleteket és ez csak ösztökéli a további komoly gyakorlásra. Az ilyen gyerek másik jellegzetessége, hogy sokat vagy mindig játszik. Ilyenkor két fő lehetőség van. A játékospalánta az előbb említett, egyénileg gyakorolt mozgást erőlteti és próbálja alkalmazni. Ez a sok célszerűtlen kísérlet közben találkozik azokkal az alkalmakkal is, amikor eredményesen alkalmazható. Így egyre jobban helyére kerül a mozgás, tudatosodik alkalmazásának lehetősége. A játékos egyre jobban be is gyakorolja azt, miközben a sikeres és nem sikeres kísérletek villámelemezése (sokszor nem is tudatos újraátgondolása) során egyre célszerűsödik is a mozgás. A másik lehetőség a játék közbeni tanulásra, hogy a gyermek a sok játék adta szituációkban felismeri az alkalmazási lehetőségét néhány, az emlékképében élő megmozdulásnak. Lehet, hogy kezdetben utólag tudatosodik csak benne, hogy az előbbi szituációban ezt vagy azt a megoldást alkalmazhatta volna. Ismétlődés esetén azonban többnyire már előre felvillan benne a lehetőség gondolata, és kísérletet tesz az elképzelt mozgás végrehajtására. Ez esetben ezek a kísérletek adják a gyakorlási lehetőséget és juttathatják el a játékosjelöltet a mozgás megtanulásához.

Az előzőekben vázolt mindkét lehetőség végződhet kudarccal is. Abban az esetben ugyanis, ha a játékos nem rendelkezik a mozgás jó végrehajtásának belső feltételeivel (elsősorban fizikai képességek vonalán), és ha ezek a feltételek az ismétlések során sem

javulnak, vagy ha a játékos az egyéni gyakorlás során célszerűtlen idegzett be, és ezt a játék közbeni kísérletek nem tudták korrigálni, következetesen sikertelenek lesznek a mozgás alkalmazásának játék közbeni kísérletei. Ilyenkor a játékos egy idő után ösztönösen felhagy a mozgás alkalmazásával, és helyette más, számára könnyebben alkalmazhatót keres az adott szituáció eredményes megoldására, vagy éppen nem vállalja ezeket a szituációkat és tehetetlen lesz velük szemben. Tehát, csak az eredményesen alkalmazni tudott megoldások rögződnek be. Ez viszont párosul azzal a tudattal is, hogy a mozgást jól tudja, és ez önbizalmat ad.

Az „östehtesség” ilyen célszerűsödött, versenyérett megoldásokkal jön. Emögött feltétlenül kiváló fizikai adottságok, jó megfigyelő- és utánzóképeség is rejlenek, de általában vele járó a szeszélyes technikai képzettség is. Bizonyos alaptechnikai elemek ismeretének teljes hiánya is előfordul. Ez bizonyítja, hogy a játékos csak annyit tud, amennyit valamilyen körülmények között megtanult. Ez viszont nem jelenti azt, hogy ezeket az elemeket rövid idő alatt ne tudná elsajátítani. Sőt, a jó potenciális adottságok általában biztosítják is a hiányok gyors felszámolását. Az akadályozó inkább az az általános emberi tulajdonság szokott lenni, hogy az ember legkevésbé azt szereti csinálni, amit nem tud. Emellett magasabb szinten sokszor nehéz elismertetni egy tehetséggel, hogy ő valamilyen alapvető dolgot egyáltalán nem tud.

Nézzük meg most azt, hogy mi jellemzi ezt a naturális tanulást, és mi az, amit az irányított oktatásban is felhasználhatunk belőle.

1. A tanulás akkor lesz eredményes, ha a tanuló rendelkezik azokkal a potenciális alapokkal, amik a mozgás eredményes alkalmazásához szükségesek. Sokszor megteveszti az oktató, hogy a tanítvány képességeit elégségesnek találja a mozgás megtanulásához. Valamit megtanulni és eredményesen alkalmazni a képességek terén

is két különböző dolog. Így tehát a képességek lehet, hogy elégségesek a mozgás megtanulásához, de nem lesznek megfelelőek a mozgás eredményes alkalmazásához.

2. A tanítvány rendelkezzen egy globális képpel a tanulandó mozgásról. Ez úgy is értendő, hogy az első kísérletek idején ne tudjon mindent egy stilizált mozgásról. Ez ugyanis megakadályozza őt abban, hogy saját egyéniségét, az adottságaiból adódó esetleges eltéréseket belevigye a mozgásba. Csak így tudjuk biztosítani a végrehajtás egészséges egyéni elszínezését, az egyénre szabott legcélszerűbb megoldást.

3. Már a tanulás kezdeti stádiumában legyen fogalma a tanítványnak arról, hogy az adott technikai elemet milyen szituációban célszerű alkalmazni. Ez rendkívül ösztönző lehet a gyakorlási kedv szempontjából is, de előnyös azért is, mert már a kezdeti stádiumban elvonja a figyelmet a technikai végrehajtásról az alkalmazhatóság feltételei felé. Önmagáért való technika helyett taktikai elemet tanít. Ez a szempont azért is nagyon fontos, mert érzékelteti a tanítvány érdeklődésselkeltésének problémáját. Mennél jobban érdekeltebbé tudjuk tenni a tanítványt a mozgás elsajátításában, annál gyorsabban és annál célszerűbben fog tanulni.

4. Vigyük a gyakorlást minél hamarabb játékkörülmények közé. Sokat kell játszani, mert csak a játék keretei között válhatnak a tanult mozgások versenyéretté. A játékban mindig változó helyzetek csak ritkán nyújtják a hasonló szituációkat, amelyek mellett célszerű bizonyos megoldások alkalmazása. Ahhoz, hogy egy mozgás versenyérett formában rögződjön, nagyon sok játékkalkalom kell.

A célszerű tanítás tehát nagyon fontos a játékkészség kialakításában, de csak a célszerű, mert egyébként értékesebb, ha csak játszanak, és a jobb játékát figyelik a tanítványok. A célszerűtlenül gyakorolt mozgásokat mellőzik a tanítványok, még akkor is, ha azt öntevékenyen tanulták. Ez viszont ismét ad egy szempontot a

technikai elemek tanításához. Ha az általunk oktatottat a tanítványok következetesen nem alkalmazzák, az arra utal, hogy nem sajátították még el kellően, vagy nem rendelkeznek a szükséges fizikai képességekkel, de legtöbbször a mozgás célszerűsége körül van baj. Nem jót idegeztek be, vagy elképzelésük hibás az alkalmazhatóság körülményeit illetően. Nem érzik az alkalmakat, amikor az alkalmazásnak helye és lehetősége van.

b) A „Spieler”

Az előzőekben az östehetségekről írva a játékos-tevékenységnek egyik oldalát domborítottam ki, az egyéni helyzetmegoldást. Az ott írottak természetes velejárója, hogy az egyén önmagát akarja helyzetbe hozni. A játékost, a szó eszmei értelmében vett játékost azonban egy másik tulajdonság is kell hogy jellemezzen. Épp a csapatjátékból adódóan kell, hogy játéka feltételezze, sőt igényelje a partnereket. A jó játékos, a „Spieler” elsősorban az a csapattag, aki lát a pályán, aki ragyogó labdákkal hozza helyzetbe társait. Ez a tulajdonság, eredetét nézve ugyanúgy nem ösztönös, mint az említett östehetség esetében a helyzetmegoldó-készség. Minden félreértés elkerülésére szeretném leszögezni, hogy ez a tulajdonság nem idegen az östehetségektől. A kettő legtöbbször párosul. Itt csak mint külső megnyilvánulást választom ketté azt a készséget, amikor valaki képes önmagát következetesen helyzetbe hozni, és azt, amikor érzi, hogy társait hogyan hozza helyzetbe, illetve hogyan kerülhet ő jó helyzetbe társai révén. E két tulajdonság kialakulását tekintve nem egyidejűleg szokott jelentkezni, és ez a játékosképzés szempontjából ugyancsak fontos tudnivaló.

Általában két fő típusát ismerjük a csapat szempontjából ideális, jól látó, jól osztogató, jól helyezkedő játékosnak. Az egyik egy ponterős, maga is gólra törő, a másik szinte kizárólag a társakat jól kiszolgáló típus. Mindkettő jelentkezik a nemzetközi élmezőny szintjén is. Mindkét típusban a körülmények kényszerű hatása alakította

ezt a készséget az elért szintre. Amíg azonban az elsőnél külső kényszer az, ami a készség magas szintjének kialakulásához vezetett, a másodiknál egy belső késztetés váltotta azt ki.

Az egyénileg jól képzett, ponterős, „egy-egy ellen” magát jól helyzetbe hozni tudó játékos rövidesen csapata legjobbjá és így az ellenfél legveszélyesebb embere lesz. Az ilyen játékoskal szemben az ellenfél kénytelen úgy védekezni, hogy egy vagy több támadót lazábban véd, és védelmét a veszélyes játékoskal szemben összpontosítja. Ez a külső kényszer az, ami a jó egyéni játékos továbbképzését biztosítja. Először is megtanul emberközélen, kis területen játszani, helyzetet megoldani, másrészt kényszerítve van, hogy szabaduljon a labdától. Lazábban fogott társai viszont sokszor vannak jó helyzetben, kínálják magukat, és így természetes, hogy egyre jobban észreveszi őket, és fokról fokra megtanulja jól kiszolgálni őket. Ez a megoldás nemcsak a társak eredményességében nyer visszaigazolást, hanem ismétlődő esetekben kényszeríti az ellenfelet a veszélyes játékos elleni összezárás feladására, így a saját helyzetbe kerülés jobb lehetőségét is biztosítja. Kézenfekvő, hogy ez esetben a társakkal való együttműködés készsége később fejlődik csak ki, mint az eredményes egyéni vállalkozásé.

Vannak jól képzett, jó fizikai adottságú játékosok, akik a pont-, a gólszerzéssel hadilábon állnak. Ezeknél, a képzés során kialakul egy kettősség. Szeretnének ők is társaikhoz hasonlóan vagy őket is túlszárnyalóan ponterősek lenni, de tudatukban az eredménytelenség érzése újra és újra jelentkezik. Az első arra készíti őket, hogy próbálkozzanak, vállalják a kritikusnak látszó helyzeteket is, az utóbbi viszont a szándék megváltoztatását eredményezi a döntő pillanatban. Így az akció megkezdését követően rögtön keresik a partnert, akire áttétálthatják a befejezés, a vállalkozás felelősségét. Ez a kettős szándék csökkenti eredményességüket, mert a megcsappant önbizalom, a nem teljes figyelem (figyel-

mük egy részét a társak keresése leköti) csak rontja az eredményes kísérletek esélyét. Ugyanakkor jobban körülnéznek a pályán, és vállalják a rizikóval járó átadásokat is, amik legtöbbször „sakk-matt” helyzetet eredményeznek, ha sikerülnek. Idővel tudatosodik ezekben a játékosokban az ilyen megoldások látványos és eredményes volta. Átadótechnikájuk kellően fejlődik, kritikus helyzetekben is képesek a labdát társaikhoz továbbjátszani, sajátjukká válik ez a felfogás, szívesen játsszák ezt a szerepet. Ezzel szemben legtöbbször soha nem lesznek pontszerző, gólszerző játékosokká. Sokszor elhibázzák a jó helyzetet akkor is, amikor félreérthetetlenül nekik kell vállalni a befejezést.

Ez esetben sem vitás, úgy érzem, hogy a „Spieler” nem született azzá ami, hanem bizonyos képződés következtében vált azzá. A körülmények tanították meg játszani. Azt is nyugodtan kijelentem, hogy az ilyen önzetlen csapatjátékos is eredetileg önző, de eredményes egyéni játékos szeretett volna lenni. Bátran állíthatom továbbra is tehát, hogy játszani csak megtanulni lehet.

Talán célszerű lenne megint összegezni, hogy milyen következtetéseket vonhatunk le a tudatos képzés számára az itt leírtakból.

1. A legfontosabbnak azt a megállapítást tartom, hogy a képzés elején, de minden felkészülési időszak elején is, az egyéni eredményesség fokozásának kell dominálnia. A képzés kezdeti szakaszán levő játékos legyen önző, akarjon mindent maga megoldani, mert csak így tanul meg védőközélen eredményesen cselekedni, kezdeményező lenni a jó védekezővel szemben is. Védekezésben viszont ugyanezt kell elvárni tőle. Tudja egyedül semlegesíteni az ellenfelét, próbáljon kényszerítet gyakorolni a támadóval szemben. Ez a magas fokú aktivitásra késztetés nem idegen a tanítványok alapmentalitásától, és így nem válnak passzív játékoská. Az a játékos, aki kezdő korában nem tanulja meg legyőzni ellenfelét, később mint csapatjátékos sem fog következetesen hinni csapata győzelmében.

Az önző, egyénieskedő játékosból később kiváló csapatjátékos lehet, a társak kiszolgálására beállított játékosból viszont soha nem lesz gólveszélyes ember. Márpedig ezeknek a játékoknak a gól- és pontszerzés a céljuk. Természetes, hogy a képzés korai szakaszán már igényt kell támasztani a játékosra szemben a csapattagok figyelemmel kísérésére, de ez már a második lépcső, és ennek első kezdeményezéseit a játékszituációk ki fogják kényszeríteni a játékosból. Az egyébként a természetes fejlődés menete is. Ebben a kérdésben elengedhetetlenül le kell szögezni, hogy a csapatok támadásveszélyessége mindig az egyének veszélyességén alapszik.

2. A gyakorlás során, a gólt érő átadásokat olyan helyzetekben gyakoroltassuk, ahol az átadást megelőzően a játékos maga is gólveszélyes, ahol a védőtől vagy védőktől függően elvállalja a befejezést, illetve a védőkre gyakorolt nyomás következtében előnyös helyzetet teremt társának, akit meg kell játszania.

3. A társak játékba hozásának gyakorlásakor kényszerítsük a védőket erőszakos, rámenős védekezésre. Ez a védekezés tegye lehetetlenné a támadó, befejező szándékát, és készítessen a társak játékba hozására. Ugyanakkor a támadót arra vegyük rá, hogy az első szándékú megoldást vigye keresztül, ha a védő nem hárítja ezt kellően. Ha a passzolás az első szándék, akkor is úgy végezze a védő elterelését, hogy az (a védő) ebben érezze az első szándékot.

4. Az ilyen szituációkban, védőközelben tanítsuk meg a legcélszerűbb átadási formákat, illetve az ösztönös jó megoldásokat erősítsük meg. Rossz, laza védekezés esetén minden átadás megél. A jó védekezéssel elérjük, hogy csak a szerencsésen megválasztott átadási módok rögződnek.

5. A legértékesebb tudás a játékban az, ha valaki nem fél az ellenfél közelségétől. Ennek alapja csak az lehet, ha olyan labdabiztonsággal rendelkezik a játékos, hogy az ellenfél minden várható megmozdulására reagálni tud, ha ő képes kikényszeríteni az ellenfélből a számára előnyös megmozdu-

lást. A kudarctól való félelem bizonyos korban túl erősebben jelentkezik a tanítványokban. Ilyenkor már egyre nehezebb rávenni őket, hogy kétése kimenetelű megoldásokkal kísérletezzenek. Márpedig az ellenfél mozgásának kiismerését, messze-menő figyelembevételét csak az ilyen kétése kimenetelű, emberközelben végzett rendszeres kísérletezéssel lehet elsajátítani. Ez akkor igazi, ha nem egy edzésgyakorlat közben, hanem játékszituációban következik be. Ez viszont csak fiatalon (a gátlásoktól mentesebb korban), az egyénieskedésre építve alakítható ki. Akinek ez sajátjává vált, az nem bírja elviselni, hogy kísérletei ne sikerüljenek bizonyos esetekben, bizonyos ellenfelek ellen. Az ilyen típusú játékost a kudarc még aktívabbá teszi, hogy bebizonyítsa, csak azért is képes a megoldásra. Az emberközelben nem otthonos játékos ezzel szemben nem várja meg az ellenfeleket, szabadul a labdától, és csak a tiszta helyzeteket hajszolja. A szokatlan, az újszerű felfogásban mozgó ellenféllel szemben teljesen bizonytalanná válik.

Jelenlegi képzési formánk nem a legerősebb a játékosok ilyen szellemű nevelésére. A korán bajnokságban szereplés és főleg a mindjárt eredményesen szereplés erőltetése nem segíti elő az általam említett szempontok érvényesítését. Az egyénieskedés, az önzőség, a kétése kimenetelű kísérletek rendszeres vállalása nem fokozza a csapat eredményességét. A türelmesen, csak biztosra játszás viszont megfosztja az egyéneket azoktól a kísérletezési alkalmaktól, amelyek egyéni képződésük szempontjából a legfontosabbak lennének. A túlzott felelősség megkövetelése elveszi a játékoság örömeinek lehetőségét, a fesztelen kísérletezés minden alkalmát, csökkenti az egyéni kezdeményezőkézséget. A kérdés most már csak az, hogy mi a fontosabb: az alacsonyabb korcsoportban lebonyolított bajnokságokban elért helyezés vagy az egyéni fejlődés. Helyes koncepció esetén az utóbbi is az eredményes szereplés irányába hat.

(Folytatjuk)

Nevelésközpontú iskola és testnevelés

DR KERÉKGYÁRTÓ IMRE

PETRIKÁS Árpád említi egy vitában, hogy a nevelésközpontú iskola kitalált, alapjában értelmetlen fogalom. Meg kell mondanom őszintén, képtelen vagyok egyetérteni kategorikus megállapításával. Nincs ugyanis mélyebbre ható elemzésre szükség ahhoz, hogy megállapíthassuk: egész pedagógiai tevékenységünk *alapvető hiányossága*, a ráfordított energia és az elért eredmény *labilis egyensúlyának* egyik legfőbb oka, hogy a nevelés még csak elvileg kapta meg megfelelő helyét ebben a munkában, a gyakorlatban még változatlanul az *oktatásközpontúság* dívik. Olyan vitathatatlan mutatói vannak ennek a ténynek, mint

a) a nevelési feladatok helyét elfoglaló *tantárgyszemlélet*; ezen belül a még mindig élő fő- és melléktantárgy rangsorolás; a főtantárgyak közé sorolva mindazokat, amelyeknek *ismeretanyaga* közvetlenül hasznosítható szellemi foglalkozásokban;

b) a tanulóban burjánzó *leckersemlélet*, amely épp az iskola és a szülői ház hatására, aszerint értékeli a tárgyakat, van vagy nincs belőlük lecke;

c) általában kisebb gondot fordítunk arra: *milyen emberek válnak fiataljainkból*, mint arra: *mi is lesz belőlük*.

A pedagógiában rendszerint nem az hat a gyakorlatra, ami elméleti könyvekben *foglalmazódik meg*, hanem az, ami a pedagógusi és szülői *fejekben él*. Nem közömbös ebből a szempontból, hogy arra a kérdésre, mit is értünk *képességeken*, és milyen képességeket kell kialakítania egy általánosan

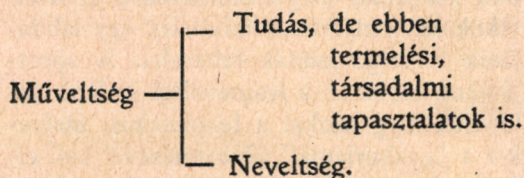
képző iskolának, a megkérdezett pedagógusok 97,2%-a kizárólag intellektuális képességeket sorolt fel, a koncentrált figyelemről a problémamegoldó gondolkodásig. Nem véletlen ezután, hogy általános iskoláink többségében a pedagógusok úgy nézik tanítványaikat, mint a jövő szellemóriáit. Értéküket kizárólag az határozza meg, mennyit képesek harapni a *tudás kenyéréből*. Akinek gondokat okoz a lecke, az felesleges gondokat okoz az iskolának, pedagógusnak, legjobb volna valahogy megszabadulni tőle.

ÁLTALÁNOS iskoláink valamennyi 6–14, esetenként 16 éves korú gyermek iskolái. Padjaiban helyet foglalnak a jövő atomfizikusai, de élsportolói, költői, újságírói, feltaláló mérnökei és segéd munkásai is. Tudásuk nemcsak az iskolában, de az életben is igen széles skálán fog szétszóródni. Hiba lenne azonban, ha a jövő tudósa és segéd munkása nem kapná meg egyformán a legszükségesebb alapokat:

- a test épségének, az egészség ápolásának igényét,
- a szocialista jellem szilárd alapjait.

A nevelésközpontúság azt jelenti, hogy a fókuszok köré összpontosul az iskola egész munkája. Az egyes tantárgyak értékét, helyét az határozza meg, hogy *helyileg* milyen mértékben veszik ki részüket ezekből a feladatokból. Fontos ugyanis a problémamegoldó gondolkodás, de nem kisebb a jelentősége az *álló- és* (pl. járványok idején) az *ellenálló képességeknek* sem. Ezek kialakításában pedig a testnevelésnek lényegesen nagyobb a szerepe minden más tantárgynál. Szólhatnánk arról is, hogy sok esetben a mozgásképesség fejlesztésében is nagy feladatok hárulnak a testnevelőkre, gyakran tapasztaljuk ugyanis, hogy a fiatalok rendkívül szeretnek izegni-mozogni, de nem tudnak rendszeren járni sem. Az oktatásközpontú iskola ezeket a képességeket vajmi kevésre értékeli, a társadalom számára épp azért fontos a nevelésközpontú iskola megteremtése, hogy ezek is megkapják benne a helyüket.

SOK SZÓ esik arról, hogy korunkban a műveltség forradalmát éljük át. Az már mindenki számára világos, hogy ennek jelentése nem korlátozódik a „művelődési monopóliumok” felszámolására. Jelenti azt is, hogy megváltozott műveltség fogalmunk egész tartalma. Ha képletben kívánjuk felvázolni mindazt, amit különböző megközelítéssel Roger Galtól Szent-Györgyi Albertig erről mondtak, a következő megoldáshoz jutunk:



Ha viszont a neveltség tartalmát kibontjuk, jelenti:

- a társadalmi normák és formák ismeretét
- és megvalósítását az élet gyakorlatában.

Ennek kialakításában jelentős szerep vár a *testnevelésre*. A közösségi társadalom normái fegyelmezett magatartást kívánnak a társadalom tagjaitól. Sokan ezt elvetették, arra hivatkoztak, idegen tőlünk minden formális fegyelem. Súlyosan tévedtek, mert egy közösségi társadalomba nem készen öröklött *szokásrendszerrel* születnek bele az emberek. Igen következetes és egységes követelményrendszerrel kell bennük kiala-

kítani azokat a szokásokat, amelyeknek alapján a közösség öntudatos tagjaivá válnak. Erre tanított minket Makarenkó is. Őt azonban gyakran idéztük, ritkábban szívleltük meg. Minden elméletnek a gyakorlat a próbaköve. Azt az elméletet, amely a rendet, fegyelmet, a határozott követelményrendszert elvetette, maga az élet cáfolta meg. Érveivel naponként találkozunk villamoson, utcán, néha a rendőrségen. Nekünk Makarenkót kell követnünk, ha szocialista pedagógiát kívánunk megvalósítani. Ennek a pedagógiának pedig első lépése a követelés. Követelek, mert szeretlek és tisztellek.

A NEVELTSÉG kialakításában, megalkotásában rendkívül nagy szerepe van az iskolai testnevelésnek. Lehetőségei, feladatai még nincsenek is feltárva, hiszen az egyoldalú intellektuális szemlélet még a testnevelés szakembereit is sokszor arra kényszerítette, hogy az értelmi nevelésben keressék legfontosabb feladatukat. Meggyőződésem, alapos kutató, a gyakorlati tapasztalatokat tervszerűen összegyűjtő és elemző munkára van szükség, hogy kimunkáljuk a közösségi szokások, a tudatos alárendelődés, engedelmesség és más alapszokások, jellemvonások kialakításában rejtőző lehetőségeket, feladatokat. Ezt azonban meg is kell tennünk. Számunkra ugyanis nem értelmetlenség, hanem közoktatáspolitikai feladat a nevelésközpontú iskola megteremtése.

A „gyakorlatok” értelmezése a tantervben

NAGY TAMÁS

Az általános iskolák testnevelés-tanterve a torna mozgásanyagán belül „Játékos gyakorlatok és játékok” — a tanulók erejének, ügyességének fejlesztésére támaszban és függésben, valamint ugrásokban jelentős mennyiségű és magas színvonalú művelődési anyagot tartalmaz. Az atlétikában „Gyakorlatok a tanulók futó-, ugró- és dobóügyességének fejlesztésére” cím alatt a három mozgásformának megfelelően csoportosított anyag kapcsolódik az oktatás anyagához.

Ezeket, a rövidség kedvéért csupán „gyakorlatok”-nak nevezzük. Ilyen címszóval és csoportosítással a korábbi tantervekben nem találkozhattunk. Érthetően felvetődik tehát a kérdés: Mi tette szükségessé a „gyakorlatok” beállítását, miért tüntették fel a tanterv írói és szerkesztői külön ezeket az előírásokat?

Egy mondatban a választ talán így fogalmazhatnánk meg: A tantervi koncepció érvényre juttatása, szembetűnőbb anyag-elrendezése érdekében a torna és atlétika mozgásanyagán belül a „gyakorlatok” beállításával a játékos feladatok, játékhelyzetek (problémahelyzetek, feladatmegoldások) nagyobb hangsúlyt kaptak. Ezért külön csoportban a tanterv a sportági anyag felsorolása után azokat a gyakorlatokat, melyek a torna és az atlétika mozgásanyagának játékos, változatos feladatmegoldó variálását teszik lehetővé, illetve szükségessé.

A „gyakorlatok” kiemelését ezen belül több szempont indokolja:

1. A kötelező sportági anyag egyes részeinek szer-, vagy létesítményhiány miatt jelentkező kiesését pótolja.

2. A mozgástapasztalat bővülését a tanulók sokoldalú alkalmazását biztosítja.

3. A képességfejlesztés irányát, anyagát és módszereit rögzíti.

4. Speciális torna, illetve atlétikai jellegű játékokat ír elő.

A fentiekből következik, hogy a sportjátékokban ilyen előírás nincs, mert minden iskolában megteremthetők a sportjátékok valamelyikének feltételei, egy labdajáték feldolgozásának feltételei. A sportjátékok esetében a testnevelési játékok valószínűleg meg azokat a feladatokat, melyeket a „gyakorlatok” végzettségével kell elérni a torna és az atlétika vonatkozásában.

1. Különösen megnő a „gyakorlatok” jelentősége azokban az iskolákban, ahol a kötelező oktatási anyag vagy annak egyes részletei objektív okok miatt *nem taníthatók*. Vidéki, kisebb iskolákban a tornaterem, városiakban a sportudvar hiánya teszi például lehetetlenné egy-egy konkrét torna vagy atlétikai mozgásforma oktatását. Hiba lenne, ha ezért a kérdéses képzési feladatok nem valósulnának meg. A Tanterv — a korábbiakhoz viszonyítva új formában — foglalta össze azokat a gyakorlatcsoportokat, melyek feldolgozásával ezek a képzési feladatok lényeges veszteség nélkül megvalósíthatók.

Ilyen esetekben — a tantervi utasítás értelmében — a gyakorlatcsoport anyagát kötelező feldolgozni azzal a megszorítással, hogy a hangsúly nem a tanterv által példaként említett konkrét mozgásanyag elvégzésén van. A kieső anyag helyére olyan gyakorlatokat kell beállítani, amelyek a tantervben felsorolt torna-, atlétikagyakorlatokhoz többé-kevésbé hasonló hatást váltanak ki, közel azonos feladatokat állítanak a tanulók elé.

Ha atlétikában pl. nincs lehetőség a magasugrás vagy távolugrás oktatására, azért az abban szereplő képzési feladatokat teljesíteni kell. Ezért a „gyakorlatok”-ban szereplő, b) pontban felsorolt ugrásgyakor-

latokat bővítenünk kell. Olyan gyakorlatokat kell még beállítanunk, melyek hasonló hatást váltanak ki, s egyben a magasugrás vagy távolugrás elmaradt oktatását is pótolják.

Tornában pl. az ugrószekrény hiánya lehetetlenné tenné azoknak a képességeknek kialakítását, melyek a támaszugrások oktatásával és gyakoroltatásával érhetők el. Az akadályokon és társon át végzett ugrásokkal (pl. bakugrás), azok változatos felhasználásával ez a hiány lényegében pótolható.

2. Azokban az iskolákban is fel kell használni azonban ezt a gyakorlatcsoportot, melyekben a tantervi torna és atlétika oktatása teljes mértékben biztosított. Ez esetben természetesen nem a kiesett hiány pótlása a célunk, hanem a tanulók mozgáskultúrájának növelése, a mozgástapasztalatok bővítése, a tanultak változatos és változó körülmények közötti végrehajtása.

Az egyes testgyakorlati ágak a tanulóktól pontosan körülhatárolt cselekvési (mozgásos) feladatok megoldását, végrehajtását kívánják meg. Ezek a műveletek a tantervben szereplő technikai végrehajtási formák, a futások, ugrások és dobások meghatározott technikája, a tornagyakorlatok végrehajtása és összekapcsolása stb. . . . Ezek „durva formában” való elsajátítását követnie kell azon ismeretek megszerzésének, melyek révén gazdaságosabbá válik a mozgás.

A fejlődés, a tökéletesítés a testgyakorlatok pusztá ismétlésével nem biztosítható kellő mértékben, a didaktikai feladatok teljesítésének határfoka rendkívül alacsony szintű marad. A képzési feladatok eredményesebb megoldása csak megfelelő cselekvési módszerek, elvek, törvényszerűségek érvényesítésével biztosítható. Ezeknek is ismertté kell válniuk a tanulók előtt, és a végrehajtás módjának elsajátításán túlmenően fel kell fedezniük ezeket az összefüggéseket. A felismerés pedig nem a szóbeli közlés útján valósítható meg a legeredményesebben — adott esetben természetesen a magyarázatnak is megvan a szerepe

és jelentősége —, hanem különböző mozgásfeladatok felállításával, azonos cselekvési feladatok változó körülmények közötti végrehajtásával.

„Valamit úgy fogni fel, mint egy általánosabb jelenség speciális esetét — ez ugyanis a lényege egy alapelv vagy egy struktúra megértésének — annyit jelent, mint megtanulni nem csupán a speciális eseteket, hanem a megértésnek egy olyan modelljét is, amely a hasonló esetek megértését általánosan is lehetővé teszi” — állapítja meg Bruner a tanulásról, melyet röviden így fogalmazhatunk: Ki kell alakítanunk a tanulók készségét a feladatok lényegének felismerésében!*

Hiába magyarázzuk, sőt szemléltetjük pl. a nekifutás sebessége és a felugrás meredeksége közötti összefüggést tanítványainknak, ha nem próbálják ők maguk azokat a feladatokat megoldani, melyek ezt a felismerést kialakíthatják. A játékos, nekifutásból végzett fel- és átugrások kell, hogy megismertessék velük a „feladatok lényegét”, azt, hogy eredményesen csak akkor oldhatja meg azokat, ha a fölfelé irányuló ugrásoknak lassabban, a távolba történő ugrásoknak gyorsabban fut neki.

A cselekvéstanulásról alkotott mai álláspontunk szerint — az elterjedt Kresztovnyikov-féle szakaszok kritikai felhasználásával — a tanulás célja nem az automatizált mozgásforma megteremtése, hanem a mozgásforma változó körülmények között történő végrehajtása, a legeredményesebb forma kiválasztása, az, hogy „belelássunk” a műveletekbe.**

Ezt a didaktikai feladatot emelik ki a tantervi „gyakorlatok”. Kötelezik a testnevelő tanárokat arra, hogy a megjelölt testgyakorlati formák végrehajtási módjának elsajátíttatása mellett érék el tanítványaikkal a legalapvetőbb, a teljesítménynövelés szempontjából nélkülözhetetlen elvek és összefüggések ismeretét.

3. A tantervi utasítás azt is kiemeli, hogy a „gyakorlatok” végeztetése, felhasználása a fentiekén kívül a képességfejlesztés szempontjából is nagy jelentőségű.

A testnevelési órákon folyó képességfejlesztés feladatai legeredményesebben éppen a játékos feladatokkal, versenyekkel valósíthatók meg. Egy-egy mozgásformával szorosan összekapcsolható egy vagy több alapvető testi képesség (pl. a tömöttlabdával végeztetett dobásgyakorlatok döntően a dobóerőt fejlesztik), ugyanakkor a különböző játékfeladatok komplexebb hatásúak (pl. váltóversenyek tornafeladatokkal).

A feladatmegoldás általában még nem jelenti a maximális intenzitással történő végrehajtást is, mely a képességfejlesztés szempontjából döntő jelentőségű kérdés. Ugyanannak a feladatnak versenyszerű végrehajtása azonban a tanulók pillanatnyi képességeinek legmagasabb szintű kihasználását eredményezi. Felmérések bizonyítják, hogy pl. a felugrások gyakorlása önmagában nem növeli olyan mértékben a ruganyosságot, mint az ugyanolyan számú versenyszerű végrehajtás.

Nagyon fontos annak a hatásnak is a figyelembevétele, melyet a monoton képességfejlesztés vált ki a tanulókból. Eredményesebb — pedagógiai és pszichológiai szempontokból egyaránt — a változatos, de az egymással összefüggő, egymásra épülő formák beállítása. Az ugróügyesség vagy állóképesség egy-két gyakorlatának folyamatos végrehajtása még a végrehajtás idejének növelése esetén sem olyan eredményes, mint a gyakorlatok formáinak legalább kismértékű változtatása. Ilyen módosítást jelenthet pl. a szerek cserélése, a helyszín tudatos változtatása stb. ...

4. A Tanterv testnevelési játékanyaga nem tartalmazza a speciális torna és atlétikai jellegű szerep-, szabály- és feladatjátékokat. Ezek a „gyakorlatok” közé épülnek — éppen a fentiekben ismertetett elvek alapján.

A tömöttlabdával végeztetett „Szabadulás a labdától” cselekvési feladatát tekintve olyan dobójáték, melyben a játékeszköz súlya miatt a dobóerő dominál. Ezért nem tekinthető olyan testnevelési játéknak, mely a labdajátékok oktatását készíti elő. Ez esetben általánosabb (sok-

oldalúbb) szerepet töltene be. Ugyanakkor, a dobóerő fejlesztése mellett alkalmas a játék arra, hogy a dobásforma megkötésével (pl. csak lökni szabad a labdát) az atlétikai mozgásformák közül egy formát magasabb szinten, a már többször említett változó körülmények között hajtsanak végre, illetve sajátítsanak el a tanulók.

Nehezebbé válik a játékfeladat, ha a „szabadulás a labdától” játékban szabadon választható meg a dobásforma. Ebben az esetben szélesedik a cselekvési feladat — ezen belül bővülnek a mozgásfeladatok is —, mert a játékhelyzetnek legmegfelelőbb dobásformát kell a tanulóknak kiválasztaniuk.

A játék jellege azonban a felsorolt variációkban mindig ugyanaz maradt, melyet ez esetben a játékeszköz biztosított. Gyakran előfordul — pl. a torna jellegű játékokban —, hogy ugyanezt a szabályok segítségével érjük el.

Összefoglalva: megállapíthatjuk, hogy a Tantervben szereplő „gyakorlatok” egyértelműen segítik a tantervi koncepció érvényre jutását. A formai szétválasztás tulajdonképpen tartalmi megkülönböztetést jelent. Bizonyos módszerjelölésen túlmenően, tartalmazza a cselekvéstanulásról, képességfejlesztésről, játékról alkotott leghaladóbb állásfoglalásokat. Mindenki számára lehetővé teszi az előírt képzési feladatok hiánytalan megvalósítását.

* Bővebb kifejtését lásd: Burka Endre: A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben. Tanulmányok a testi nevelés köréből. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 1970., 158—173. l.

** Bővebbet: B. Knapp: A mozgástanulás alapkérdései. Módszertani tájékoztató. Kiadja: MTS OT Módszertani és Tudományos Osztálya. 8. 150. l.

Dr. Nagy György: Sportpszichológia. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971., 33. l.

Szakosított tantervű osztályok néhány szervezési tapasztalata

DOBINÉ MÓNUS ERZSÉBET

Iskolánkban ebben a tanévben testnevelés szakosított tantervű osztályok indultak (első és ötödik osztályban). Ezekbe az osztályokba jelentkezés után a képességfelmérés eredménye alapján kerültek a tanulók. A leggyengébb eredményt elért gyerekekből, valamint azokból akik szakosított osztályba nem kérték felvételüket, normál tantervű osztályok alakultak. Az említett osztályok a következő tanulólétszámmal indultak:

szakosított tantervű	1. o.-ban 26 tan.
normál tantervű	1. o.-ban 30 tan.
szakosított tantervű	5. o.-ban 26 tan.
normál tantervű	5. o.-ban 27 tan.

Tanulóink egy része nevelőotthonban, másik része családban él. Mind a nevelőotthoni mind a körzeti gyerekeknek szakosított osztályba való jelentkezésében döntő szerepe volt a felnőtteknek (a szülőknek, illetve nevelőknek). Felnőttek akarata ellenére egy gyerek sem választhatott osztályt. Ez a körülmény elsősorban a körzeti gyerekek jelentkezését befolyásolta néhány esetben negatívan. Előfordult, hogy tehetséges gyerek nem jelentkezett szakosított osztályba, és az is megtörtént, hogy gyenge képességű gyerekek normál tantervű osztályba kerülését elégedetlenséggel fogadta a szülő.

A nevelőotthoni gyerekeknél általában a rátermettség, (egyes esetekben a „relatív rátermettség”) szempontja érvényesült. Akinél várható volt, hogy a plusz terhelést tanulmányi vonalon is bírja, szakosított osztályba került.

Az állami gondozott gyerekeknél az intenzív testnevelés- és sportfoglalkozásoknak, személyiségük egészséges fejlődése szempontjából alapvető jelentősége van. Állami gondozásba vételük előtt ugyanis általában nem részesülnek megfelelő testi nevelésben, és igen gyakran neurotikus környezetben élnek. Ezek a negatív hatások legtöbbször pszichikus sérülést és szomatikus retardációt okoznak. A testi nevelés mulasztásainak orvoslására, a pszichikus fejlődés elősegítésére pedig különösen alkalmasak az intenzív testnevelés- és sportfoglalkozások. Éppen ezért, iskolánkban ahol a tanulóknak mintegy 40%-a állami gondozott gyerek, a szakosított osztályok szervezésének különösen nagy jelentősége van.

A beiskolázásról...

Az új szituációk legtöbbször új tapasztalatokkal gazdagítanak. Állami gondozott gyerekeknek testnevelés szakosított osztályokban való foglalkoztatása ma még speciális *pedagógiai szituáció*. A felmerült nehézségek között is sok a sajátos, de merültek fel olyan problémák is, amelyek nemcsak a mi relációnkban jelentkezhetnek, és amelyek elsősorban a testnevelő munkáját nehezíthetik meg. Ezek nagy részétől megmentheti magát a testnevelő előzetes szervező munkával, azaz, ha eléje megy az eseményeknek. (Az események ugyanis nem mindig alakulnak úgy, ahogy azt az ember természetes következményként várná.)

Szakosított osztályok meghirdetésekor pl. azt hihetnénk, hogy minden tehetséges gyerek szülője örömmel ragadja meg azt a lehetőséget, hogy gyermeke képességeit állami költségen továbbfejlessze. De meglepődve kell tapasztalni, hogy nem így van, s hogy nem elég meghirdetni a jót, hanem még toborozni is kell.

Különösen kis tanulólétszámú iskolában jó előre tisztán látni a várható igényeket, és ha szükséges, akkor szervező munkával biztosítani a megfelelő szelekcióhoz a létszámot.

Ez a tennivaló elsősorban a testnevelőre vár, mint ahogyan a munkáját segítő rendelkezleteket, utasításokat is saját érdekében neki kell evidenciában tartania.

A művelődésügyi miniszter 120/1970. (M. K. 10.) MM számú utasításában szabályozta a szakosított tanterv alapján működő osztályok szervezését és működését. Ebben kimondja, hogy: „Koedukált tanulócsoportok esetén az 5–8. osztályokban, ha az egynemű tanulók létszáma a 15 főt eléri, a tanórai testnevelési órákat külön kell tartani”. — Ha én ezt tudtam volna — sóhajtottam fel szeptember végén.

Ha ugyanis az utasításban biztosított lehetőséggel élni akar az ember — és észszerű, hogy éljen vele —, akkor ezt a képességfelméréskor (esetleg még azt megelőzően) szem előtt kell tartani. Ezt követően pedig tisztázni kell az illetékesekkel ennek anyagi és órarendi kihatásait. Tanév közben már nem lehet *meggondolni* a dolgot.

Az osztályfőnökségről...

Korábbi tapasztalatom, hogy a testnevelő, aki csupán heti két órában tanít egy osztályban, osztályfőnöki minőségben hátrányos helyzetben van a heti több óras tantárgyat tanító osztályfőnök-kollegákkal szemben. „Saját bőrömön” tapasztaltam a hátrányt, és arra a kérdésre, hogy helyese, jó-e ha a testnevelő osztályfőnök, több ellenérvet találtam, mint mellette szót.

Ezzel szemben a szakosított osztályban máris többször éreztem annak hiányát, hogy nem vagyok osztályfőnökük. Gyerekenként más-más probléma merül fel az intenzív testnevelés- és sportfoglalkozások alkalmával, és ezeket eredményesen, általában csak az érintett gyerek családjában lehet rendezni. Az egyéni bánásmódhoz szükséges — de legalábbis jó — lenne megismerni a gyerekek otthoni körülményeit, hiszen teherbírásuk nagymértékben függ attól a közvetlen környezettől, amelyben élnek. Jó lenne tudni, hogy melyik gyereknek hol van a helye a családban. Kinek hogyan van biztosítva a pihenése, van-e

mindegyiknek külön ágya, jó ágya. Kinek hogyan van megoldva a táplálkozása. Jó lenne megtudni, hogy miért ásítozik gyakran az egyik, miért náthás sokszor a másik, miért van kék folt a harmadikon. Sok miéltre szeretne választ kapni az ember.

Természetesen elmehetek meglátogatni a családokat, ha az osztályfőnök információi időben vagy részleteiben nem kielégítőek számomra. Csakhogy ez a kérdés sokkal bonyolultabb, mint amilyennek az első pillanatra látszik.

Mai tapasztalataim alapján úgy kezdenék szakosított osztályban munkához, hogy ragaszkodnék az osztályfőnökséghez.

A kiválasztásról...

„Nincs rá recept” szoktuk mondani néha a pedagógiai gyakorlatban, mert vannak helyzetek, amikor a pedagógus szakmai felkészültségétől, találmányától, általános tájékozottságától függ, hogy az adott szituációban hogyan oldja meg a felmerült új feladatot.

Nincs kötelező utasítás arra, hogy hogyan kell a képességfelmérést lebonyolítani. Ajánlott anyag van, és ki-ki úgy készíti el a *forogatókönyvét*, ahogy azt a legjobbnak találja saját háza táján. Egy a fontos, úgy kell megszervezni a válogatást, hogy megtaláljuk a tehetséges gyerekeket, azokat, akik kimagasló eredmények elérésére leginkább alkalmasak. És ez nem is olyan egyszerű. A kimagasló teljesítmények elérésében nemcsak a fizikai, de a pszichikai tulajdonságoknak is nagy szerepük van.

Már most szembe találtam magam azzal a problémával, hogy jó fizikai képességei alapján szakosított osztályba felvett egyik-másik tanulót mennyire akadályozza az intenzív munkában nem megfelelő pszichikai tulajdonsága (pl. gyenge megfigyelőképessége, a leleményesség hiánya).

Tudom, hogy a legsokoldalúbb képességvizsgálat sem biztosíték arra, hogy minden tanulóból utánpótlás lesz. Legfeljebb arra lehet törekedni, hogy a válogatás minél optimálisabb legyen.

Ha most szervezném meg a képességfelmérést, a fizikai képességek vizsgálata mellett minden gyerekkel el is beszélgetnék néhány percet.

Ülő kosárlabda

(Sportjáték szükség tornateremben)

NAGY SÁNDOR

És egy sérelemről...

Talán nincs is testnevelő, aki a szakosított osztályok szervezésének lehetőségét ne tartaná előrelépésnek, s aki vitatná ennek időszerűségét, fontosságát. A testnevelőket tehát nemigen kell meggyőzni arról, hogy ahol erre lehetőség van, ott meg kell szervezni a szakosított osztályokat.

A már említett utasítás kimondja, hogy „... szakosított osztályt csak az iskolaigazgató egyetértésével szabad létrehozni. Előnyös, ha a szakosított osztály létrehozását maga az igazgató kezdeményezi.” A továbbiakban kitér az utasítás az igazgatók többletmunkájának honorálására, miszerint számukra a többletmunkát „... a Művelődésügyi Minisztérium bérutasításában biztosított vezetői pótlék érintetlenül hagyása mellett, a szakosított tantervű osztályokra eső hányaddal növelve, a területileg illetékes testnevelési és sportszövetség tiszteletdíj formájában honorálja (osztályonként havi 50,— Ft)”.

Ez rendjén való dolog, egyezik társadalmunk bérezési (a munka szerinti elosztás) elvével. De az utasításban nincs szó a testnevelők többletmunkájáról, pedig nem vitatható, hogy a testnevelőknek ugyancsak van többletmunkájuk a szakosított osztályokban. Nem hiszem, hogy a testnevelő munka kedvezőtlen értékeléséről lenne szó ez esetben, inkább hiszem azt, hogy az érdekképviselőten múltott az, hogy kimaradt a testnevelők többletmunkáját érintő rész.

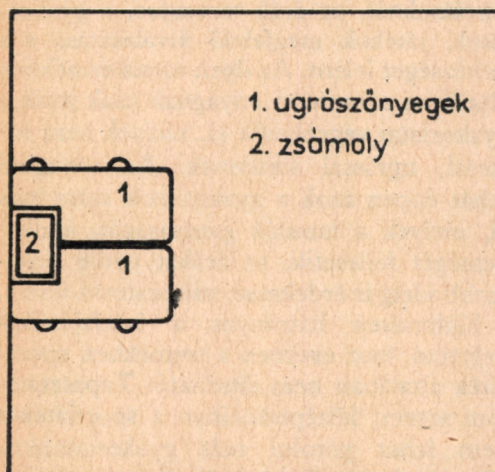
Félreértés ne essék, nem az anyagiak miatt hozom fel első sorban a problémát. Valamennyien tudjuk, hogy a pedagógusok általában akkor is elvégzik a rájuk váró feladatokat, ha azokért nem részesülnek külön díjazásban, és ebben a vonatkozásban, azt hiszem, a testnevelőket sem érheti vád. A dokumentált hátrányos megkülönböztetés az, amit az ember zokon vesz.

Szükség tornateremben, különösen középiskolásoknál, az órák tervezése, a gyakorlatok, játékok megfelelő kiválasztása sok nehézséget jelent. Az ilyen tornatermekben általában a tantervi anyagnak csak azok a gyakorlatai végezhetőek el, melyek nem futással, ugrással történnek. Az anyagból tehát éppen azok a gyakorlatok maradnak el, melyek a tanulók gyorsaságát, állóképességét fejlesztik, az órákat pedig hosszabb ideig is érdekessé, változatossá teszik.

Különösen hátrányos a labdajátékok helyzete, hisz ezekben a termekben sportjáték általában nem játszható. Tapasztalatom szerint középiskolában a sportjátékot nem lehet pótolni más gyakorlatokkal. Testnevelési játékokkal célunkat nem érhetjük el. A tanulók hamar megunják őket, érdeklődésüket, mozgásigényüket nem elégítik ki. Ez a nehézség élesebben jelentkezik a szakmunkásképző iskolákban, ahol az iskolák többsége csak szükség tornateremmel rendelkezik, a tanulók többsége fiú.

Az általunk ülő kosárlabdának elnevezett játék, tapasztalatunk szerint a legkisebb és legrosszabbul felszerelt tornateremben és nagy osztálylétszám mellett is alkalmazható. A tanulók még akkor sem unják meg, ha minden órán ezt a játékot kell játszani. Szabályai rugalmasak, lehetővé teszik a változó körülmények közötti alkalmazást, speciális felszerelést nem igényel. Iskolában több évig játszották a tanulók, rendszeresen rendeztünk iskolabajnokságokat is. A bajnokság iránti érdeklődés még a labdarúgásénál is nagyobb volt.

A játék szabályai több sportjáték szabályainak „ötvözéséből” alakult ki. A játékban részt vevő csapatokat az osztályok létszámától függően alakítottuk ki (5–8), az iskolabajnokságon öt tanulóból álló csapatok játszhattak. Játéktér az egész terem, a labda sehol nincs kint. A játékhoz szükséges 2–2 rövid ugrószőnyeg, 1–1 zsámoly, ezeket a rajz szerint helyeztük el, a szőnyegeket a terem két végébe, két szőnyeget egymás mellé, a szőnyegre, a falhoz érintve egy-egy felfordított zsámolyt tettünk.



A játék lényege: a megszerzett labdát az ellenfél zsámolyába kell juttatni. A játék ideje alatt a tanulók csak hátsó fekvőtámaszban tartózkodhatnak. Ennek kritériuma, hogy a hát mindig a föld felé nézzen, tehát egy láb és egy kéz a talajon legyen.

A labdát láb kivételével minden testrészszel lehet érinteni.

Kezdekör minden csapat a saját szőnyegre szélére ül, a labdát a játéktér közepére dobjuk be, a tanulók sípszóra „befutnak” érte. A szőnyegre a játékosok nem mehetnek rá, ha támadó megy a szőnyegre, a védőcsapat szabaddobást dob, ha védő, a támadó büntetőt dobhat. Büntetődobásnál általában a szőnyeg széléről kell a zsámolyba dobni a labdát.

Minden eredményes dobás után a csapatok saját térfelükre mennek vissza. Ez lehetetlenné teszi, hogy a szőnyeg melletti helyeket valaki a játék egész idejére elfoglalja, és ezzel eldöntse az eredményt. A szabálytalanságoknál általában a többi sportjátékhoz hasonlóan járunk el. Mi megengedtük a test-test elleni játékot, de megköveteltük, hogy ülésben a láb hajlított legyen, tehát a tanulók egymás közelébe férhessenek.

Az eredmény megállapításánál a kosárlabdában használatos számolást követtük: mezőnyből elért dobás két pont, büntetőből egy. Ha a labda a szőnyegen marad, azt a labda megállása után a védő csapat kiveheti és játékba hozhatja. A leguruló labda akkor *nincs* már a szőnyegen, ha *már hozzáér* a talajhoz. A játéknak ezek a szabályai nagyon fontosak, ezért itt fokozottan lényeges a körültekintő játékvezetés.

A játék nem nehéz, taktikai szempontból is egyszerű. A tanulók egy-két óra alatt a szabályokat megismerik, hamar rájönnek arra is, hol kell elhelyezkedni ahhoz, hogy eredményesen dobhassanak.

Escuela Deportiva BRAFA

A barcelonai BRAFA
sportiskola ismertetése

KOCSIS MIHÁLY



A magyar sajtóban egyre több cikk, kommentár jelenik meg Spanyolországról. Ipari, kereskedelmi tárgyalásokról értesülünk, IBUSZ üdültetésekről, autóbustúrákról, amelyek az Ibériai-félsziget tengerparti üdülőinek érintésével járja sorra az európai országokat. Napi- és hetilapjaink igyekeznek megismertetni bennünket a spanyol politikai, közéleti, szociális, gazdasági, kulturális problémákkal, az idegenforgalommal. A polgárháború komor időszaka után szaszakadt meg ez a természetes információs kapcsolat, s valahogy megmerevedtünk a kolumbuszi világ romantikájánál, a Bús-képi Lovag históriájánál, s ezt még Hemingway szimpátiája és markáns prózája sem tudta áttörni számunkra. A versenysport azonban, a világ ifjúságának ez a csodálatos mozgalma megtartotta érintkezési felületeit. Világversenyek bonyolódtak Spanyolországban és másutt, spanyolok részvételével. Azonban a rendezvény színvonalán és az eredményeken kívül bennünk alig-alig rögzítődött meg más. Magyarán, a spanyol sportélet is ismeretlen maradt számunkra; nem is túlságosan kellett fel érdeklődésünket. Pedig a spanyol sportbarátok hagyományos vendégszeretetükkel és megkülönböztetett figyelemmel fogadták mindenkor a magyar sportolókat. 1963 októberében pl. az ifjúsági kosárlabda Európa-bajnokság egyik csoportdöntőjét játszották spanyolhonban, belga, magyar, svájci és spanyol csapatok között. Az izléses kis programfüzet magyar nyelvű üdvözlésében olvashattuk:

„Kívánjuk, hogy szereplések hazátok lobogóját vágyaitoknak megfelelő győzelemre juttassa.

Részünkön biztositjuk, hogy minden lehetőet elkövetünk, hogy otthonotokba visszatérve, valóban mondhattok, hogy ittlétek kellemes volt, és szolgált arra, hogy őszinte baráti kapcsolatot kezdeményezzünk jóindulatú embereink között, megőrizve ezeknek a napoknak jó emlékét.”

Még frissen élnek bennünk a barcelonai úszó-EB kedvező tapasztalatai, s e hetekben a magyar labdarúgó-válogatott a spanyolok vendégbarátságát élvezzi. Kézzelfogható jelei ezek is a változásoknak, az Európa felé nyitásnak, amely napjainkban a békéért munkálkodó népeknek, nemzeteknek is a törekvése.

* * *

Néhány évvel ezelőtt dr. Hepp Ferenc, a TTKI akkori igazgatója kiadványokat és kis sportzászlót kért a KSI-től, mint mondotta, azért, mert egy FIBA-ülés kapcsán el kell látogatnia Barcelonába, ahol egy kísérleti sportiskolát fog megtekinteni. A zászlócszeréről készült fényképet, az iskolázászlót azután eljuttatta hozzánk, és röviden beszámolt a tapasztalatokról. 1971-ben F. X. Lasunción, a BRAFA sportiskola fiatal szakembere látogatott el Magyarországra, és megtekintette a Központi Sportiskolát is. Ez alkalommal mód adódott alaposabb ismerkedésre. Úgy gondolom, nem lesz érdektelen a testnevelő kollegák számára, ha képet nyernek a nemrég még



Jaime Dalmau igazgató jelenlétében dr. Hepp Ferenc Barcelonában emlékHzászlót cserél

„zárt terület” sportnevelési törekvéséről, szervezetségükről, munkájukról, amely egyrészt arra bizonyíték, hogy a fiatalok korszerű sportnevelésének megoldása világ-szerte központi kérdés, másrészt arról, hogy a jóindulatú és tisztességes sportemberek az utánpótlás-nevelést is a személyiségformálás pedagógiai közegébe ágyazva valósítják meg, az ifjúság érdekét s a társadalomépítés orientációját messzemenően szem előtt tartva.

* * *

A BRAFA Kulturális és Sportszövetség arra törekszik, hogy a különböző sportágak által az ifjúságnak megfelelő nevelést adjon.

1963-ban a BRAFA létrehozta Barcelonában a BRAFA Sportiskolát, amely az az első ilyen nemű intézmény Spanyolországban. A sportiskolában olyan növendékek járnak, akik talán tudat alatt is azt az illúziót dédelgetik, hogy egykor kiváló sportolókká válnak. A BRAFA sportiskola

azonban nevelési céljait az alábbiakban pontosan körvonalazta: a testnevelés gyakorlásának az előmozdítása; jó sportolók nevelése, és annak elérése, hogy mindazon tanulók, akik a tanulmányi oklevelet megszerzik, képzett sportolók legyenek, szilárd elméleti sportképzéssel.

A sportiskolába az elemi vagy a középiskola napi tanítása után jönnek a növendékek, heti három alkalommal. A BRAFA tanfolyamainak látogatása teljesen összeegyeztethető az iskolai tanulmányokkal. A sportiskola fő törekvése nem az, hogy sportolókat „gyártson”, azzal az egyetlen céllal, hogy többé-kevésbé nagy bajnokok legyenek, hanem az, hogy a növendékekben az atlétikus, fizikai és intellektuális képességeket maximálisan kifejlessze.

A tanulmányi terv

Az iskola tanulmányi terve nyolc évre terjed ki. Általános kiképző tanfolyammal kezdődik, mely után vizsgát tesz a növendék. Eredményes felvételi vizsga után a növendék hároméves közös tanfolyamra kerül, ahol alapkiképzésben részesül. Itt a fizikai előkészítés módszere progresszív módon kerül megvalósításra, amely mindig figyelembe veszi a tanulók életkorát és fizikai fejlettségét. Ciklikusan különböző sportágakat is gyakorolnak, de az első években nem a különböző sportágak elsajátításán és folyamatos gyakorlásán van a hangsúly, hanem azon, hogy a képességeiknek leginkább megfelelő sportágra előkészítsék őket. A hároméves közös tanfolyam befejezése után, kb. 10–11 éves kortól, a választott sportágat 5 éven át sajátítják el és tökéletesítik a növendékek. A hallgatók foglalkoztatása, képzése tudományos alapon folyik, a sportkutatás, az orvosi és a pszichotechnikai vezetés elmélyült együttműködésével.

A BRAFA sportiskola szellemi vezetését a Spanyolországban egyre nagyobb jelentőségre emelkedő világi rend, az Opus Dei végzi.

Az iskola tanulmányi tervében szereplő sportágak feloszthatók a) egyéni sportágak-

A BRAFA sportiskola tanterve

Fokozatosságra épülő, motivált rendszer

Életkor	Jellegzetességek		Célkitűzések		Gyakorlati foglalkozások	Elméleti foglalkozások	
	Képességek	Igények	Fizikai	Nevelői		Személyiségformálás	Sportképzés
4-7 évesek	Nagyüzleti mozgékony-ság és hajlékonyság Mozgáskészség	Külvilág ismerete Mozgásnevelés Testtartási prevenció Fürgeség	Harmonikus fejlődés Általános mozgásnevelés Pszichomotorikus tevékenységre való képesség	Külső világba való beépülés Pszichikum feletti uralom	Mozgóképpel való oktatás problémája Előkészítő testnevelés Speciális alapvető játékok Testfeletti uralom	Gyermekelbeszélések és történetek	Sporttörténetek
8-10 évesek	Utánzási képesség Pszichofizikai gyakorláshoz való alkalmazkodás (adaptáció)	Hajlékonyság Mozgékony-ság Izomtónus-kompenzáció Manipulációs készség Saját magának kifejezése, aktivitáson keresztül	Fizikai erőfejlesztéshez való adaptáció Saját lehetőségeinek tudomásulvétele Alapvető fizikai képességek fejlődése	Bajtársiasság kifejlesztése Iskolai rendszerrel való kapcsolategyeztetés	Az alapképességek alkalmazása Elemi képességek fejlesztése Küzdő játékok bevezetése Középtenzitású játékok Labda és más eszközök kezelése	Bajtársiasság Sportszerűség	Sportegészség-tan Az emberi test megismerése
11-14 évesek	Szellemi frissesség Akadályok leküzdése iránti képesség	Testtartás-javítás Általános sporttechnika Ügyesség Gyorsaság	Szakosított sportolásra való előkészítés Mozgásrendszer feletti uralom	A külső világ felfogása és megértése Jellemformálás (a temperamentum feletti uralom) Akadályok leküzdésének a képessége	Sportági technikára való előkészítés Nevelőgimnasztika szerekekkel (angol szisztéma) Előkészítő sportjátékok Speciális célkitűzésű játékok	Az emberi erények és erkölcsök kialakítása Jog- és kötelesség-érzet kialakítása	Sporttörténet Sporttechnika Sportszabályok Általános anatómia alapfokon
15-18 évesek	Felfogási képesség Megismerés és fejlődés iránti törekvés Saját képességének felmérése	Belső világának kifejezése Sajátos sporttechnikai készségek Erő Energia Állóképesség	Választott sportágban való fizikai felkészítés Pozitív fizikai fejlődés	Pszichikai-érzelmi egyensúly Jellemkialakítás Egyéni és társadalmi felelősségtudat	Szakági edzés Kiegészítő fizikai edzés (körkörös edzés, mezei futás stb.) Fizikai fejlődés előmozdítása Relaxáció (ellazítás)	Etika Szolgálatkészség Emberi és transzcendentális erények Társadalmi tudat	Elemi sportorvosi ismeretek Alapvető fiziológiai ismeretek Sporttechnika Edzés módszerek

ra és b) csapatsportágakra. Az iskola fejlődésével emelkedik a bevezetésre kerülő sportágak száma. Remélik, hogy idővel mindenféle sportág tanítására sor kerülhet a legjobb szaktanárok közreműködésével.

A gyakorlattal együtt folyik az elméleti képzés egy része is, amelynek egyik célja az, hogy a növendékek megismerjék a felmerülő nehézségeket, s hogy azokkal szemben elszántan és tudatosan harcoljanak.

Az elméleti oktatás tantárgyai az egyes sportágak gyakorlatához legszükségesebb ismereteket tartalmazzák: alapvető biológia, anatómia, fiziológia, higienia, sporterkölcs, sporttörténet, sportszabályok, sporttechnika, edzésmódszertan és sportorvoslás.

A BRAFA sportiskola mint oktatási központ akkor fejezi be küldetését, amikor a növendék eléri a 17. életévét, amikor a „sportérettségi” befejeződik.

Ekkor a sportoló kedve szerint bárhol űzheti kedvelt sportágát, akár mint amatőr, akár mint professzionista.

Nem a BRAFA számára képeznek ki sportolókat. Ha azonban a sportoló akarja, a BRAFA-ban is folytathatja amatőr szinten sporttevékenységét, mert az iskolában nem létezik professzionalizmus. A végzett növendéket teljes szabadság illeti meg sportjövőjének alakításában. Az iskola csak tanácsal látja el, de csak ha ezt igényli, kéri.

A BRAFA sportiskola növendékei ; az iskola fejlesztése

A sportiskola növendékeinek 95%-a azon környék kerületeiből kerül ki, ahol a létesítmények vannak, míg 5%-a Barcelona egyéb helyeiről jár. Az iskola így a szociális integráció központja is. Minden tanuló, aki sikeres felvételi vizsgát tett, ösztöndíjban részesül. A BRAFA sportiskola, mint az Opus Dei által irányított többi központ, mindenki részére, mindenféle megkülönböztetés nélkül nyitva áll.

Az iskola igazgatóságát az a cél vezeti, hogy a szociális, gazdasági és környezeti

akadályokat leküzdve a tanulók jól érezzék magukat a sportiskolában, ahol egységes nevelést kapnak, melynek alapja a sportolás. Nézetük szerint: „*A sportolás segítségével a gyermek megtanul élni, és megtanulja kifejleszteni az emberi erőket. A pályákon a gyermekekben fokozódik a pontosság, a csapattal való együttműködésre való törekvés, a mások tiszteletben tartása, és az önuralom mind a siker, mind a sikertelenség esetén : az állhatatosság erénye és az elszántság a több és jobb minél előbbi elérésére. Erények, amelyek végeredményben minden megbízható emberi együttélés alapját képezik.*”

Ezzel teljes mértékben egyet lehet érteni!

Az iskolát az állami és társadalmi szervek segítik és támogatják. Hatalmas sportkombinát építéséhez fogtak hozzá, amelyben — elkészülte után — 1000 növendék nevelése, oktatása válik lehetővé korszerű körülmények között. A BRAFA barcelonai sportiskolája modellként szolgál, s egyben ösztönzést is nyújt Spanyolországban a gyermek- és ifjúsági sportolók nevelésére, képzésére.

Tantestület ; módszerek

A növendékek állandó előrehaladását az iskola a tantestület révén tudja biztosítani. Az oktatók időnként összejönnek, hogy tapasztalataikat kicseréljék. Ezáltal a BRAFA sportiskola különféle tanfolyamai és ágazatai között megvalósul a koordináció.

A tanárok neves sportolók és pedagógusok, akik az ifjúság testnevelési és sportoktatásának szentelték magukat. Az iskola igazgatója *Jaime Dalmau*, neves kosárlabdajátékos volt, *Javier Lasunción* pedig a súly- és diszkoszdobás főiskolai bajnoka. *Luis Cortés* válogatott kosárlabdajátékos, *Angel Luna* olimpiai bajnok volt, és sok más ismert élsportoló is tanít.

A tantestület részére gyakoriak a külföldi tanulmányutak a különféle pedagógiai központokba. Ezek a gyümölcsöző kapcsolatok ösztönzően hatnak a nevelőmunkára.

A tanárok mindegyike kis növendékcsoportot fog össze. Ezekben a nevelési egy-

ségekben őszinte és bensőséges légkör alakul ki, ahol kitűnően és közvetlenül érvényesülnek a személyiségformáló befolyások.

A BRAFA sportiskolában orvosi csoport irányítja a hallgatók fizikai fejlődését.

Az iskola szoros kapcsolatot tart fenn a növendékek szüleivel; időszakonként konferenciákat rendeznek a gyermekek nevelésével kapcsolatos tárgykörben.

Az iskola demonstratív sportbemutatókat, ünnepélyeket is rendez, hogy a hallgatók egyéni törekvéseiket harmonizálják és sportszellemüket fejlesszék.

A BRAFA sportiskola hallgatói szabadon részt vehetnek különféle egyesületekben, amelyeket azzal a céllal létesítettek, hogy a testnevelést más formai aspektusokkal kombinálják (pl. szakkörök). Ezek a törekvések arra irányulnak, hogy a gyermekekben szunnyadó alkotó szellem feléledjen, s ezzel is hozzásegítsék őket, hogy gyorsan és maguk formálják ki saját személyiségüket.

* * *

Áttekintve a BRAFA sportiskola szervezettségét, működését, pedagógiai törekvéseit, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy munkájuk eredményessége, lendülete, jövőt építő perspektívája az oktatói kartól, annak felkészültségétől, lelkesedésétől, nevelői öntudatától függ. Hepp dr. véleménye szerint a barcelonai nevelőtestület sokat ígérő kollektíva. A magam szerény tapasztalata is igen kedvező. Másfél órát beszélgettem F. X. Lasunción tanár úrral, a sportiskola menedzserével. Nevelői mentalitása, friss szelleme a legjobb benyomást keltette bennem. Jellemzősül talán felsorolom az utóbbi fél évben megjelent publikációit, amelyeket nekem is megküldött:

1. A fizikai teljesítményt meghatározó tényezők.
2. A Szovjetunió és a népi demokráciák sportiskolai nevelőmunkája.
3. Mozgásnevelés Angliában.
4. Sportiskolák Magyarországon.
5. Nevelési szempontok a gyéplabdázásban.

Lasunción tanár úr publikációi az APUNTES DE MEDICINA DEPORTIVA című sportorvosi folyóiratban jelentek meg.

A BRAFA sportiskoláról beszélgetésünk alkalmával még nem voltak meg e cikkben közölt ismereteim. Így a spanyol kollégának a KSI iskolaépítés problémáit, a fejlődés menetét, a lépcsőről-lépésre kitűzött célokat, az alkalmazott módszereket, a fiasokot, zsákutcákat, ezek leküzdését magyaráztam el, a lehetséges dokumentumok bemutatása mellett. Utóbb kiderült, hogy törekvéseinkben sok közös vonás lelhető fel, ami a közös gyökre, a nevelésre és a sporttal való személyiségformálásra vezető visszafelé.

Hogy a spanyol sportiskolának nyújtott-e konkrét segítséget a sokrétű KSI-tapasztalat, arról egy baráti hangvételi köszönőlevél tanúskodik.

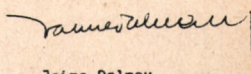
Dear Mr. Mihaly:

This is in order to thank you for the kind attentions that you have had with Mr. Lasunción during his visit to the Kozponti Sportiskola.

The technical report made by Mr. Lasunción about your sport school it is really very important for us. Although we began in 1963 as you, our development isn't as higher as yours.

I am well aware that without your help we would not have the information we were looking for. I hope that in the next future you will be able to come Spain and visit our sport school.

Yours faithfully



Jaime Delmau
Director

(A második bekezdés fordítása: „A szakmai beszámoló, amit Mr. Lasunción készített az Ön sportiskolájáról, valóban nagyon fontos számunkra. Bár mi, ugyancsak úgy, mint Önök, 1963-ban megkezdjük fejlesztésüket, de az nem olyan magas színvonalú, mint az Önöké.”)

Nézetem szerint semmi esetre sem szabad ezt az elismerést betű szerint értel-

meznünk és elfogadnunk. A közismert spanyol udvariasság nyilvánvalóan bőkezűbben bánik az elismeréssel, akár a személyes érintkezésben, akár írásbeli megnyilatkozásról van szó. (Ezt Passuth László: Örök Hispania c. művéből világosan megérthetjük, mint ahogyan ebből ismerhetjük meg azt a hallatlan kulturális gazdagságot, amelyet Spanyolország oly gondosan megőrzött a világ számára.)

Ennek a kétoldalú tapasztalatcserének azonban igazi maradandó értéke az emberi megismerésen kívül az volt, hogy mind a két fél világosan felismerte: a sporttal való személyiségformálás az ifjúság nevelésének leghatékonyabb s egyben legkorszerűbb módszere, amelynek elismertetéséért és megvalósításáért érdemes fanatikus lelkesedéssel dolgozni a testnevelőknek, a sportoktatóknak és az ifjúságpolitikusoknak egyaránt.

A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában

NEMCSIK PÁL

A Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára a testnevelés több időszzerű feladata között, a tantárggyal kapcsolatos társadalmi elvárásként hangsúlyozza azt a követelményt, hogy a tantárgy oktatása folyamán „*fejlesszük a tanulók fizikai cselekvőképességét, helyzetfelismerő és mozgásos feladatmegoldó képességét a gyakorlati élet, a honvédelmi felkészültség igényeinek megfelelően*”.

A módosított Tanterv és Utasítás életbelépésekor sor került a tanmenetek szerkezeti módosítására (régi mozgásanyagok kiiktatása, újak beépítése), és ezzel egy időben módosult tantárgyi szemléletünk a honvédelmi felkészítés érdekében meghatározott korszerű nevelési célok érvényesítésével.

Az atlétika mozgásanyag továbbra is tartalmazta többek között a *kislabdahajtás célba* mozgásanyag oktatásának anyagát az 5. osztálytól a 8. osztályig.

A testnevelő útbaigazítást kapott a cél távolságára, a dobás irányára, a cél (céltárgy) elhelyezésének a módjára (függőleges és vízszintes céltárgy), valamint a dobó testhelyezetre vonatkozólag.

A honvédelmi előkészítés érdekében szükségeszerű, hogy az eddigieknél nagyobb fontosságot tulajdonítsunk bizonyos mozgásformák oktatásának. Így a célba dobásnak is.

A célba dobás mozgásanyagának oktatásával direkt mozgásformán keresztül hangsúlyozzuk a honvédelmi előkészítő munka fontosságát. S oktatómunkánk so-

rán döbbenünk rá arra, hogy nevelési gyakorlatunkban munkánkban ez a terület eléggé fel nem derített, ki nem aknázott, s olykor a távolba dobás mellett háttérbe szorult.

A „mennél messzebbre” koncepció, amely a kislabdahajítás távolba mozgásban realizálódott, és a mozgásformában a sportjelleg érvényesült, ma már, miután a módosított tanterv szerint oktatunk és nevelünk, kissé egysíkúnak tűnik.

Szükség van a fizikai erő fejlesztésére, de ez önmagában nem biztosíték arra, hogy tanulóink esetében — bonyolult helyzetben — pusztán a fizikai erő eredményes cselekvésre vezessen.

A fizikai erő fejlesztése mellett tehát fokozottabban kell fejlesztenünk tanulóinknak azt a képességét, hogy váratlan helyzetben, messzemenően alkalmazkodva a változékony körülményekhez, sikeresen tudják leküzdeni célba dobással a céltárgyakat.

Az előbb vázolt feladatok megvalósítása érdekében határoztam el, hogy szerény körülmények között, az 1970/71-es tanévben kísérletsorozatot hajtok végre a célba dobás készségének felmérése és eredményességének fokozása érdekében. A módosított Tanterv és Utasítás is ösztönzött erre.

Iskolánk 5—8. osztályos tanulóit vontam be a kísérletbe, melynek során 150 tanuló teljesítményét értékeltem. Mivel a kísérlet folyamán három testhelyzetben, három alkalommal egyenként 5 célba dobást hajtottak végre tanulóink, ennek alapján 6750 dobás eredményességét kellett regisztrálnom.

A kísérletsorozatot pusztán azért is eredményesnek ítélem meg, mivel ennek során megismerkedhettem az adott korú tanulók teljesítőképességével, s a mozgásanyag későbbi eredményesebb oktatására nézve bizonyos tapasztalatokra tettem szert a célba dobás szervezési, szakmai vonatkozásai-

1. táblázat

A célba dobás távolságának növelése a kísérletek során

Fiúk				Lányok			
osztály	I.	II.	III.	osztály	I.	II.	III.
	kísérlet, m				kísérlet, m		
5.	8	9	10	5.	6	7	8
6.	10	11	12	6.	6	8	10
7.	10	11	12	7.	8	9	10
8.	12	13	14	8.	8	10	12

2. táblázat

A célba dobás átlagteljesítmény-szintjének növekedése a kísérletek során

Osztály	Álló testhelyzet			Térdelő testhelyzet			Ülő testhelyzet		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
	kísérlet, m			kísérlet, m			kísérlet, m		
fiú									
5.	2,00	1,88	2,05	1,94	2,22	1,66	1,50	2,05	2,11
6.	2,11	2,53	2,70	2,11	2,35	2,53	1,29	2,06	2,11
7.	2,75	2,74	2,41	2,25	2,83	2,74	2,08	2,41	2,13
8.	2,23	2,38	2,66	1,81	2,43	2,47	1,42	2,09	2,66
leány									
5.	1,00	1,73	1,78	1,31	2,10	2,10	0,68	1,05	1,21
6.	2,00	2,10	2,80	1,40	1,70	2,05	0,85	1,35	2,05
7.	1,85	1,90	2,30	1,85	1,70	2,35	1,05	1,20	1,00
8.	1,19	2,09	2,14	1,23	1,66	2,19	1,23	1,23	2,04

ban. Ha a teljesítmény egzakt módon mérhető, értékelhető, könnyen ellenőrizhető a munka eredményessége. A mozgásforma oktatásának hatékonyságát folyamatosan tudja a testnevelő ellenőrizni. Ilyen esetben a visszacsatolás folyamata meggyorsul, hamarabb nyílik alkalom a pedagógiai módszerek és eljárások kontrolljára. De nemcsak statisztikusok vagyunk, és elsősorban nem azok vagyunk. A teljesítménynövekedés néhány tizedes emelkedése az egyes tanuló esetében nem fetisizálható számérték, csak információ a nevelő és a tanuló számára. Semmi esetre sem lehet az oktatás kizárólagos célja, amelyre sok esetben — teljesen indokolatlanul — a tanuló munkájának az értékelése is épül. Ennek ellenére mégis van jelentősége, mert sikerélmény hordozója is lehet a tanuló számára.

A nevelő számára a néhány tizedes teljesítménynövekedés mögött rendkívül összetett képlet húzódik meg: a *tanulói viselkedésforma*. Ez ismét tovább differenciálható mechanikai, biológiai és pszichológiai jelenségsorozatokra.

Pedagógiai műhelyünk tapasztalatait nem szabad feldolgozatlanul hagynunk, még akkor sem, ha csak töredékét tudjuk visszaadni annak, ami előttünk a tanulói tevékenység során kibontakozott.

Ezért kívánom a továbbiakban ismertetni a kísérletsorozat körülményeit, a célba dobás teljesítményének az alakulását, majd végezetül számot adok megfigyeléseimről.

A *kísérletsorozat* három részből állt. Az egyes kísérletek időpontja december, január és február volt. A kísérlet folyamán 150 5–8. osztályos tanuló vett részt a munkában, ezek közül 70 fiú, 80 leánytanuló.

A kísérlet egy-egy szakaszában minden tanuló 5–5 dobást végzett testhelyzetként (álló, térdelő, ülő testhelyzet).

A céltárgy függőleges cél volt, egy fejmagasságban elhelyezett ugrózsámoly.

A dobás szere a szabványméretű kislabda volt. A dobás távolságát az I., a II. és a III. sorozat folyamán fokozatosan növeltem. (1. táblázat szerint.)

A célba dobás távolságát a fiúknál 8–14 m

közötti távolságon belül növeltem, a lányoknál 6–12 m távolságon belül változott a távolság.

A célba dobás eredményét az egy főre eső átlag kiszámításában mértem le. Pl. a 8. osztályos fiúk dobásátágra az I. kísérletsorozat alkalmával, álló testhelyzetből leadott 5 dobás esetén 2,23 találat volt.

A 2. táblázat tartalmazza a célba dobás eredményeit. A *teljesítménynövekedést* a következő körülményekkel indokolom.

Az eredmények javulása nem magyarázható kizárólagosan a dobókészség fejlődésével. Tehát nem elegendő magyarázat önmagában az, hogy mennél többször gyakorolnak valamit, annál eredményesebben hajtják végre a mozgásformát. A teljesítménynövekedés fontos magyarázatának tartom azt a körülményt, hogy a tanulók tevékenységét meghatározó pedagógiai ráhatás az I. és a további sorozat esetében minőségileg különbözött egymástól.

Az I. kísérletsorozat alkalmával a tanulók nem kaptak semmiféle részletes magyarázatot, csak arra vonatkozólag, hogy a célba dobó versenynél milyen szabályok szerint kell eljárniuk. Így tehát a céltárgy *spontán leküzdésére* törekedtek csupán.

A II. alkalommal a célba dobás technikájának megfelelő *szakmai irányítást kaptak* (ívképzés, kar és váll munkájának helyes összehangolása, a céltárgy távolságának növelésével megváltozott viszonylatok tudatosítása, dobás erejének meghatározása stb.). A mechanika törvényszerűségeinek a tudatosítása hasznosnak bizonyult. A magyarázatra fogékonyabb tanulók a közvetlen irányzatról áttértek az ívképzésre (közvetett irányzás), s ennek következtében növekedett teljesítményük.

A szakmai kérdések tisztázása azt eredményezte, hogy az I. kísérletsorozat után, a II. alkalmával 8 tanulócsoporthoz (4 fiú, 4 lány) álló testhelyzetből történő célba dobás esetében 6-nál, térdelő testhelyzetnél 7-nél, ülő testhelyzetnél szintén 7-nél történt kisebb-nagyobb mérvű teljesítménymelkedés.

S hogy a II. felmérés teljesítményátlaga

a III. kísérlet alkalmával ismét tovább emelkedett (álló testhelyzetnél 8-ból 7; térdelő testhelyzetnél 8-ból 5; ülő testhelyzetben 8-ból 6 tanulócsoport esetében), ez sem írható kizárólagosan a gyakorlás javára.

A III. kísérletsorozat előtt a célba dobó verseny megszervezésénél a *motiváció* valamennyi lehetőségét igyekeztem kihasználni. Az örsök közötti versenyszellem fokozta a verseny feszültségét. A teljesítmény fokozására jó mozgósító hatótényezőnek bizonyult az azonos gyakorlócsoporthoz tartozás és elkötelezettség tudata. A jobb eredményre törekvés a tanulók lakóhely szerinti csoportosítása esetében (falubeliek, bányász-lakótelepiek) egészséges versenyzésre adott alkalmat, különösen a legérzékenyebb korosztálynál, a 6. osztály tanulóinál.

A III. kísérlet alkalmával tehát a tanulóknak is halmazódtak a tapasztalatok (gyakorlatosság, körülmények ismerete), de mindezek mellett a motivációval szűkszerűen együttjáró pszichológiai, csoportlélektani hatások, az egyes versenyzők érzelmi beállítottsága, a teljesítményszint növelésében való érdekeltsége hatott pozitív irányban az eredmények alakulására. Hiszen a legjobbak jutalmazásra is számíthatnak, munkájuk erkölcsi elismerésére.

A dicséret és jutalmazás motiváló hatása mellett említést érdemel az a körülmény, hogy a dobókészség fejlődése és az ezzel kapcsolatos jártasság tudatosulása fokozta a tanulóknak a honvédelmi vonatkozású önvédelmi alapkészség tudatát. A céltárgy eredményes leküzdésének biztonsága a mai haditechnikai viszonyok között is fontos mozzanata a honvédelmi előkészítés munkájának.

A kísérletsorozat lezárása után nyílik lehetőség arra, hogy a dobások technikai sajátosságait elemezzük.

A teljesítmény összehasonlításából kitűnik, hogy az *álló testhelyzetből* leadott dobások esetében a *lányok* teljesítménye

többet javult, mint a fiúké. A fiúk az I. sorozatban aránylag magas értékeket produkáltak. Ez arra utal, hogy a fiúk célba dobó képessége és készsége a szervezett iskolai testnevelési foglalkozások hatásától függetlenül is fejlettnak mondható. Különösen jellemző ez a vidéki iskolás tanulóifjúságra, amely közelebb van a természeti környezethez, ahol szabadabb tér nyílik ennek az ősi mozgásösztönnek az érvényesülésére. Mert alig akad olyan fiú, aki ne tenné próbára dobókészségét, ha folyó vagy tó partján megáll. A lányok esetében ez az ösztönös mozgásforma közel sem ilyen intenzíven tör felszínre.

A térdelő és ülő testhelyzetnél a fiúk és lányok egyaránt növelték eredményeiket, a fiúk az aránylag magas kezdeti teljesítményszint ellenére is tudták fokozni eredményüket. A lányok a nehezebb testhelyzetben nehezebben tudtak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez.

A fiúk *alkalmazkodóképessége* tehát magasabb fokú volt a megváltozott körülmények között (testhelyzet megváltozása, távolság növelése).

A legszembetűnőbb teljesítménynövekedés a 8. osztályos lányoknál (álló), az 5. osztályos lányoknál (terdelő) és a 6. osztályos fiúknál (ülő testhelyzet) volt tapasztalható.

Mindezekből azonnal szembetűnik, hogy az egy nembeliek különböző korcsoportjainál is differenciált pedagógiai célkitűzések indokoltak a további oktató-nevelő munka során. Egyes korcsoportoknál a dobóerő fejlesztése, másoknál a mozgáskoordináció, ismét másoknál a közösségi szellem megszilárdítása jelentkezik időszerű pedagógiai célként. Ezeknek a felismerése, meghatározása, a tanulók fejlettségi szintjéhez való mérése és alkalmazása olyan feladat, amely a testnevelő számára leginkább a saját maga által megtervezett kísérlet során bontakozik ki és válik tudatossá.

(Folytatjuk)

A sport és testnevelés időszzerű kérdései

Szerkeszti: dr. Nádori László
Sport, Bp., 1971.

71/1

E sorozatban immár a 4. kötet lát napvilágot, és hogy a kiadónak érdemes volt ilyen jellegű kiadványt megjelentetnie, azt az eddig forgalomba került kötetek kelendősege is bizonyítja. Változatos, a sport és testnevelés elméleti és gyakorlati problémáit egyaránt érintő cikkek, tanulmányok alkotják e kötet tartalmát is.

Dr. Terényi Imre, a Testnevelési Főiskola igazgatója „A testnevelés és sport oktatási és képzési rendszere” c. cikkében részletesen, az összefüggéseket és kapcsolatokat feltárva elemzi a témát. A Testnevelési Főiskolának e munkában betöltött szerepét a korrekt, történeti elemzés is kiemeli. Székely Éva „Úszósportunk Barcelona tükreben” című, az Európa-bajnokság tapasztalatait elemző cikkében az ok-okozati összefüggések viszonylatából von le tanulságos következtetéseket. Dr. Eperjesi László a vívók olimpiai felkészüléséről ír színvonalasan. Dr. Rókusfalvy Pál „A sportpszichológia gyakorlati hasznáról” írt tanulmánya aktuális kérdéseket feszeget. A pszichológia ugyanis — éppen az utóbbi években — egyre nagyobb szerephez jut a sportban, de feladatát, a gyakorlati munkában betöltendő szerepét nem értékeli egységesen. A szerző nem elégszik meg a kérdőíves felmérés tanulságainak elemzésével, hanem útmutatást is ad a kérdéssel kapcsolatban. Tudományos felkészültsége párosul a sport iránti szeretetével, a szerteágazó problémák esetében tanúsított lényeglátással, s ez teszi lehetővé számára a probléma korrekt megoldását. Dr. Nagykáldi Csaba „A sportoló pszichológiai felkészítésének módszerei” c. tanulmányában elsőként is tisztázza a pszichikai felkészítés fogalmát, és kiemeli, hogy ez „követi az edzésfolyamatot”, azaz a szerző hangsúlyozza a fizikai és pszichikai felkészítés egységét. A terjedelmes szakirodalmi felsorolás bizonyítja, hogy kitűnő ismerője e problémának, továbbá megállapításai is megszívlelendők.

Dr. Hegedűs Frigyes az idősebb korban végzendő testgyakorlás fizikai és pszichikai hatásairól ír — színvonalasan. Dely Károly „Antigravitációs és testtartásjavító joggyakorlatok”-ról szóló cikke az egészségvédelem érdekében íródott. Dr. Horányiné Sárffy Erzsébet „Dopping a sportban” című tanulmánya nem csupán a tudományosság követelményeinek eleget téve, hanem érdekfeszítően is foglalkozik a témával, rámutatva azokra a veszélyekre, amelyeket a dopping használata jelent. Végkövetkezése — a versenysportolónak a természet által kapott testi

és lelki képességeit természetes eszközökkel, saját tudásával, akaratával és szorgalmával kell fejlesztenie” — jól világít rá a sportolás humánus céljaira.

71/2

Gondolt-e már valaki arra, hogy „az egymással határozott ellenszenvi viszonylatban levő játékosok egymást kölcsönösen nehezebben ismerik fel (a pályán, játék közben is!), mint más társait”, továbbá ez a tény egyúttal azt is jelenti: „egyik esetben sincs szó a játékos szándékosságáról, amit tesz, nem tudatos számára, tehát az érzékelését befolyásolja e tényező”.

Dr. Münnich Iván és dr. Szakács Ferenc „A labda útja a pályán” c. szociálpszichológiai tanulmányából idéztük az előbbieket. A két kitűnő pszichológus konkrét vizsgálatok alapján igazolja az érzelmi struktúra (a labdarúgó-együttes játékosainak rokonszenv-ellenszenv választásai alapján meghatározható érzelmi kapcsolathálózata) versenyeredményre gyakorolt hatását. A következtetés: mindenképpen érdemes, és szükséges is a szociálpszichológia módszereit, már ismert törvényszerűségeit figyelembe venni a csapatjátékokkal foglalkozó szakembereknek mind az oktatásban-nevelésben, mind pedig a taktika megválasztásában. Azt, hogy Papp László háromszoros olimpiai bajnok hogyan látja a magyar ökölvívást, Kő András mondja el igen színvonalasan, hasonló című cikkében. A szerző egyébként figyelemre méltó szépirodalmi felkészültségről tesz tanúbizonyságot, s ezzel is igazolja azt, hogy az igényes írói stílus és a szakmai ismeret nem ellentétei egymásnak.

Szerény címet, de annál tartalmasabb mondanivalót képvisel Eckschmidt Sándor és Kocsis György „Hatékonyaság és ütéstechnika az ökölvívásban” c. tanulmánya. A szerzők — pontos matematikai elemzés alapján — kimutatják, hogy „az ökölvívó az ütés által előidézett rázkódások nagysága és gyakorisága arányában tudja felőrölni ellenfele fizikai és pszichikai ellenállását”. Megállapításuk annyira igazolt és evidens, hogy félő, épp ezért nem fogják a gyakorlati szakemberek e tudományosan igazolt tényeket a munkájukban felhasználni, mert ismertnek tételezik. Az igazság azonban az, hogy e tanulmány új utakat szabhat az ökölvívás oktatási módszereinek. Ismételten hangsúlyozzuk: szükséges felfigyelní az általuk leírtakra!

A „Sport és sexus” problémájáról avatott szerzőként írt tanulmányt dr. Frenkl Róbert tanár-vezető főiskolai tanár. A jónevű orvos-fiziológus már több ízben is jelentetett meg e témáról cikket, de a jelenleg méltatott tanulmánya színvonal és mondanivaló tekintetében fölülmúlja eddigi munkáit. Tárgyilagosan, a hamis álszemérem korlátaitól mentesen tárgyalja e kérdés

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 2/1972.

György Berecz: Einige theoretische Fragen der Wissenschaft der Körpererziehung (I.)	33
László Arday: Das Individuum in der Mannschaft (I.)	39
Dr. Imre Kerékgyártó: Erziehungszentrische Schule und Körpererziehung ...	46
Tamás Nagy: Interpretierung der „Übungen“ im Lehrplan	48
Erzsébet Dobiné Mónus: Einige organisatorische Fragen der Spezialeklassen	51
Sándor Nagy: Sitzendes Korbball	53
Mihály Kocsis: Escuela Deportiva BRAFA	55
UMSCHAU	

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 2 1972 г.

Дьёрдь Берец: Некоторые теоретические вопросы науки о физкультуре (I)	33
Ласло Ардай: Индивид в группе (I)	39
Д-р Имре Керекдьярто: Школа с воспитательной профилем и физкультура	46
Тамаш Надь: Толкование «упражнений» в учебной программе	48
Ержебет Добинэ Монуш: Некоторые организационные опыты спецклассов	51
Шандор Надь: Сидящий баскетбол	53
Михай Кочиш: Эскуела Депортива БРАФА	55
ОБЗОР	

legitimébb részleteit is. Imponáló sportszakmai ismeretei, magas szintű orvosi tudása és humanitása teszik lehetővé számára, hogy mondani-
valója valamennyi edző és sportoló részére hasznos útmutatóként szolgáljon. Arday László „Az iskolai testnevelés jelenlegi helyzete és problémái” címen írt tanulmánya e kérdéskör fiziológiai oldalát emeli ki, és így nyújt értékes ismereteket. Dr. Nyulászi János „A 100 éves Budapest sportemlékeiből” c. írása arra hívja fel a figyelmet, hogy egy nemzet műveltségét a sporttal is lehet mérni. Dr. Ried József az időjárásirontok pszichológiai hatásait mutatja ki „Meteoropszichológiai tényezők a sportban” c. tanulmányában. A szerző hivatott szakértője e kérdéskörnek — e témakörből írt kandidátusi értekezése is bizonyíték e mellett —, és mivel maga is élsportoló volt, szavainak hitelességét e tény még inkább fokozza. Leszek Namyłowski a tudományos ismereteken alapuló táplálkozás fontosságáról ír. Tanulmányának címe: „Az ésszerű élelmzés és a versenysport”. Mutschler Mátyás „Az aranyfémzés elvének érvényesülése a mozgásritmusban” c. tanulmányát az aranyfémzés

elvének magyarázatával kezdi. „Az aranyfémzés (más néven: mértani középátlós) meglehetősen általános törvényszerűsége az élő természet szerveződésének, életének”. ... „Az aranyfémzés: egy mennyiség olyan két részre osztása, amelyben egy nagyobb és egy kisebb rész keletkezik, s amelyek között a következő arányt találjuk: az egész úgy aránylik a nagyobbik részhez, mint a nagyobbik a kisebbhez”. Ezt a képletet alkalmazza a szerző a különböző sportmozgásokban, és így von le figyelemre méltó következtetéseket mind a magasugrás, mind pedig a mozgástanulást általánosan jellemző törvényszerűségek szempontjából. Koltai Jenő „A helsinki atlétikai Európa-bajnokság dobóversenyeinek és a magyar versenyzőknek értékelése” c. tanulmányából egy nagy tudású, kiváló felkészültségű szakember véleménye bontakozik ki. S bár a tanulságokat elemző módon, ok-okozati összefüggésbe állítva értékeli, végkövetkeztetése imponálóan szerény: „A szakemberek széles kollektívájának kell összefogni, hogy alapos elemző munkával minél több okot felderítsünk, a müncheni jobb szereplés érdekében.”
N. Gy.

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán
feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól
kezdve kéri!

A testnevelés tanítása



1972 MÁJ 3 1

AMŰVELŐDÉSÜGYI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972

3





Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Burka Endre

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc

E számunk munkatársai: Arday László egyetemi testnevelő tanár, Budapest, dr. Bakonyi Ferenc TFKI osztályvezetője, Budapest, Berecz György TFKI tudományos főmunkatársa, Budapest, dr. Herendi Vilmos BTSI főorvosa, Budapest, Nemcsik Pál tanár, Borsodnád, dr. Németh József egyetemi testnevelő tanár, Budapest, Oberst György tanár, Szentlőrinc.

TARTALOM

<i>Berecz György: A testnevelés-tudomány néhány elméleti kérdése (II.)</i>	65
<i>Dr. Bakonyi Ferenc: Atlétikai kiválasztás az iskolában</i>	72
<i>Arday László: Egyén a csapatban (II.)</i>	77
<i>Dr. Németh József: Egyetemi hallgatók tevékenységi struktúrájának alakulása</i>	85
<i>Oberst György: Mindennapos testnevelés a szentlőrinci általános iskolában</i>	88
<i>Nemcsik Pál: A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában</i> ..	90

SZEMLE

SZAKIRODALMI FIGYELŐ

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17-21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10-14. — A kiadásért felelős: dr. Vágvolgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban Pédányonkénti eladási ár: 2,40 Ft 72.7545 Egyetemi Nyomda, Budapest Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

A testnevelés-tudomány néhány elméleti kérdése (II.)

BERECZ GYÖRGY

A tudományág egységes fogalomkörén belül tárgyalandó a harmadik momentum, a tudományág elidegenedett alkalmazása.

„Az objektív valóság mai differenciáltságában a természet, a társadalom és a gondolkodással kapcsolatos dolgok megkülönböztetése mellett rendkívül fontos az „objektív valóság első formájára” és az „objektív valóság második formájára” történő differenciálás is. Az objektív valóság második formájának, azaz az „emberivé lett természetnek” — gépek, automaták, műanyagok, mesterséges szerkezetek és berendezések alakját öltő — objektumai a mai tudományban már akár mint a tanulmányozás tárgyai, akár mint annak eszközei, rendkívül jelentős szerepet töltenek be.” (7)

Teljesen világos, hogy mindez vonatkozik a testnevelés-tudományág egészére is. A testnevelés történetében az objektív valóság első formáját azok a mozgásanyagok jelentették, amiket az ember részben közvetlenül a természetből lemásolt, részben amikre a termelési, társadalmi gyakorlatához közvetlen szüksége volt. Az objektív valóság második formái viszont azok a mozgásanyagok, amiket már elidegenített az eredeti mozgásanyagoktól. Ezek a mozgásanyagok a versenysportban valósultak meg, objektívizálódtak és ezeknek az objektívizációknak a vizsgálatának is, hasonló módon, mint az idézetben szerepelt emberi tevékenységeknek is, tudományos kutatás tárgyát kell képezniük és ezt a tudományt esetünkben a verseny-

sportok elemei reprezentálják. Ennek következtében beszélhetünk arról, hogy az egységes testnevelés-tudományon belül a versenysportok az objektív valóság második formáinak: a mozgás, a mozgásanyagokkal kapcsolatban kialakult második formának az önálló diszciplínája.

Az elidegenedés fogalmát ez esetben annak a tényszerű regisztrálásaként alkalmazzuk, hogy az adott tevékenység, cselekvésrendszer az alaptudománytól elkülönült és objektívizálódott. Ez a folyamat önmagában még nem jelent értékítéletet. Problémaként csak akkor jelentkezik, ha az így objektívizálódott jelenségek önálló funkcióikban magát a tudományt kívánják maguk alá rendelni, vagy az elidegenedés nemcsak a tudományggal szembeni objektívizálódási folyamat, hanem retrográd módon a tudományt tárgyalásával is szembekerül.

A testnevelés területén a verseny különleges szerepet tölt be. A különleges szerep oka egyrészt, hogy a verseny és játékszabályok kialakulása a testnevelés-tudomány rendszerező szakaszában a rendszerezésre került mozgásanyag jelentős részének forrása volt. Másrészt a mérhetőség és az összehasonlíthatóság ténye nagy mértékben növelte a versenyek kialakulását. Harmadsorban pedig az a speciális körülmény, hogy a testnevelés területén a verseny egyben a látványossággal és a szórakoztatással párosult, nagymértékben megnövelte a verseny népszerűségét.

A testnevelés-tudomány tárgyának definíciójából mindenekelőtt következik, hogy a hivatásszerű versenysport csak áttételesen kapcsolódik a testnevelés-tudományhoz. Ugyanis, míg a testnevelés-tudomány célja az ember, mint optimálisan működő társadalmi létező és ennek eszköze a biológiai kondicionálás, addig a hivatásszerű versenysportnál a cél az ember, mint optimálisan működő biológiai létező és ennek eszköze az ember társadalmi léte, tudata és intézményei. Egyben meg kell állapodnunk, hogy ez utóbbi ontológilag retrográd, mert a fejlettebb létformát,

a társadalmi létformát rendeli az alacsonyabb rendű, a biológiai létforma alá, és létjogosultsága — most már ontológiai aspektusokból is megállapíthatóan — csak annyiban van, amennyiben teljes komplexitásában mégis csak eszköz, nevezetesen a testnevelés népszerűsítésének az eszköze.

A fentiekben említett harmadik diszciplína, a tudományág elidegenedett alkalmazásának diszciplínája egyben az adott tudomány népszerűsítését is szolgálja. A tudomány népszerűsítésének szükségessége rendszerint azzal a ténnyel van összefüggésben, hogy a tudományág mint szükséglet még nem hatotta át a társadalom minden rétegének a tudatát, vagy pedig, hogy ez a társadalmi szükséglet új módon vetődik fel. Egy tudományág népszerűsítése mindig azért szükséges, mert még nem teljes a tudományág társadalmi evidenciája.

Visszatérve a példákra; azon túl, hogy a személyes tapasztalat a matematika társadalmi szükségességét felismerte — ha felismerte — nem utolsósorban a matematikai versenyek szolgáltak és szolgálnak a matematika népszerűsítésére, ami egyben a matematika, mint tudomány elidegenedett formája. Nyilvánvaló, hogy például a matematikai verseny, a versenyre való felkészítésének nincs közvetlen köze a tudomány műveléséhez, mégkevésbé jelenti a tudomány gyakorlatát, de adott esetben, a társadalmi szükségleteknek megfelelően önálló diszciplínává nőhet.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt a különbséget, amelyik egyfelől a testnevelés-tudomány, másfelől a versenysport között van abban az értelemben, hogy az utóbbi öncélú. Az öncélúságnak nem feltétlen rossz értelmében, de mindenesetre abban az értelemben, hogy a versenysportot a mozgásanyagok megválasztásában és azok művelésében az a cél vezeti, hogy azok önálló gyakorlása egyre eredményesebb legyen az eredményesség egy specifikus önálló értelmezése szerint. A testnevelés-tudomány ezzel szemben eszköz arra, hogy az ember a társadalmi felada-

tait egyre tökéletesebben, egyre jobban oldhassa meg és ez teszi alapvetően megkülönböztetetté a testnevelés-tudományt a versenysporttól, annak ellenére, hogy külső momentumaiban, motívumaiban, esetleg módszereiben is sok a közös vonás, sőt adott esetben az eszközeikben, tárgyi apparátusaikban azonosak is. A versenysport számára az egyes lényeges mozgásos feladatokat tükröző testgyakorlatok közül nem egyformán értékes valamennyi, hanem azok válnak ki, azok kapnak hangsúlyt, amelyek jobb mennyiségi eredményre, jobb versenyeredményre vezethetnek. Ezzel szemben, bár a testnevelés-tudomány tárgyát nyilvánvalóan ugyancsak a mozgásanyagok megfelelő kiválasztása képezi, ezeket a kiválasztási törekvéseket azonban nem az határozza meg, hogy az adott mozgásanyag mennyiségi mértékszámokkal mérve nagyobb, magasabb, gyorsabb eredményeket produkál-e, azaz nem mennyiségi szemlélet a szempontja. Szempontja az, hogy biológiailag képes legyen kondicionálni, az egyre inkább urbanizálódó, a tudományos technikai forradalom körülményei között a mozgáskészségétől elidegenedő embert; azaz szemlélete alapvetően minőségi.

Hangsúlyoznunk kell, hogy itt elsősorban nem arra gondolunk, hogy helyre kell állítani az ember urbanizáció következtében elvesztett mozgáskészségét, hanem elsősorban azt tartjuk feladatnak, hogy azokat — az esetleg új mozgáskészségeket fejlesszük, amelyekre a technikailag fejlettebb, az urbanizálódott embernek szüksége van a specifikusan társadalmi, nem utolsósorban tudati képességeinek kibontakoztatásához. A testnevelés-tudomány előbbiekben említett látszólagos öncélúsága éppen ennek a mozgásanyagnak a kutatásában rejlik, többek között az adott mozgásanyag pszichológiai hatásának kutatásában.

* * *

Ha a fenti gondolatmenetet elfogadjuk, akkor a széles közvélemény előtt kialakult képtől eltérően arra a következtetésre kell

jutnunk, hogy egyrészt az elméleti testnevelés-tudomány a testnevelés-oktatástól megkülönböztetett diszciplína, másrészt a versenysport ebben a vonatkozásban nem cél, hanem tárgyasult forma, a testnevelés népszerűsítésének eszköze, és mint ilyen, nem játszhat meghatározó szerepet sem az elméleti testnevelés-tudomány, sem a testnevelést oktató tudomány művelésében, bár elidegenedettségének keretén belül önálló tudomány, diszciplínává válhat.

Az elmélet és a gyakorlat

Marx az ismeretelmélet régi posztulátumait az elmélet és a gyakorlat ellentmondását és problémáját a praxis dialektikus történelmi materializmusával helyettesíti. Az igazság annyi, mint a fogalom megegyezése a vizsgált jelenséggel, amit a praxis, a gyakorlat igazol. A gyakorlat ismeretelméleti kategória és csak annyiban azonos a tevékenységgel, a megvalósítással, amennyiben hatására a jelenség, a vizsgált objektum megváltozik és változása valamely állítás igazságtartalmát verifikálja. A marxi ismeretelmélet tárgyat az emberi gyakorlat különböző specifikus szintjei képezik a maguk sajátos tagozódásaiban, mint a gazdasági gyakorlat, a politikai gyakorlat, az ideológiai gyakorlat, a tudományos gyakorlat stb. az emberi társadalom egységének specifikus szintjei alapján. A gyakorlat ideológikus és egyetemes fogalmát Marx a differencia specifikák konkrét felfogásával helyettesíti, ami lehetővé teszi, hogy minden sajátos gyakorlatot a társadalmi struktúra differencia specifikáiba helyezzünk el. (8)

Az egyetemes elmélet fogalma és ennek szembeállítása az egyetemes gyakorlattal egyébként sem más, mint a szellemi és fizikai munkának a régi ellentéte, annak történelmi szétválásának a nyoma, annak tükrözése, hogy a társadalmi munkamegosztás során a fizikai és a szellemi munka kettévált. Úgy tűnhet, mintha egyfelől létezne valamilyen a munkapadokhoz, a munkahelyekhez kötött, a konkrét termeléshez közel levő gyakorlat, másfelől pe-

dig létezne egy ettől ellentétes, valahol az íróasztalok, a rajztáblák, az írószerszámok körébe utalt elmélet. Ilyen módon felfogott elmélet és gyakorlatnak az ellentéte a történelmi, társadalmi realitás és ennek az ellentétnek az áthidalása semmiképpen sem lehetséges valamilyen ismeretelméleti eszközzel, ez kizárólag történelmi, politikai program megvalósítása útján érhető el.

Ilyen történelmi körülmények között, amikor a realitás a fizikai és a szellemi munkának a különbsége, akkor az általános értelemben vett elmélet, és az általános értelemben vett gyakorlatnak az egységét megkövetelni illuzórikus, és egyszerűen tudománytalan ezt a kérdést ilyen formán tárgyalni. Az így felfogott elmélet és gyakorlatnak az egysége, tehát a fizikai munka, mint gyakorlat és a szellemi tevékenység, mint elméletnek az egysége csak akkor valósulhat meg, ha a fizikai és a szellemi munka közti különbség eltűnik, ha a tudomány közvetlen termelőerővé válik. A kérdés vulgarizálásának egy rendkívül nagy hibája és egyben következménye az, hogy az így felfogott elmélet és gyakorlat egységét kívánja megvalósítani, és ennek következtében a mindenkorai gyakorlat számára kísérel meg elméleteket gyártani, ideológiát gyártani, amely módszer az elmélet és a gyakorlat egysége kérdésének lehető legrosszabb módon tárgyalt módszere, ideológiák gyártásának a módszere, ad hoc gyakorlati lépések érdekében tett tudománytalan engedményeknek a módszere.

„A vulgár-marxisták arra a kérdésre, hogy mi az a mechanizmus, melynek révén a megismerés tárgyának megtermelése megtermeli a valóságos tárgy megismerő birtokbavételét; azon melegeben találják a választ: a gyakorlat. Vagy pedig, hogy meggyőződzenek minket a válasz „marxista” jellegéről, hozzáteszik, hogy a társadalmi gyakorlat.

Ez azonban nem más, mint az idealista ismeretelmélet azon pragmatikus vonása, mely valamiféle biztosítékot keres. Mily gyönyörű bizonyíték az emberiség évezredes társadalmi gya-

korlata, melyben minden előítélet az „evidencia” rangjára emelkedett!

Ez az az éjszaka, amelyben minden gyakorlat fekete!” (9)

Az elmélet és a gyakorlat nem egymás ellentétpárjai. Mint ellentétek a társadalmi munkamegosztás ellentéteit, a fizikai és a szellemi munka ellentétét tükrözi és szentesíti.

Az elmélet már jelen van a gyakorlat első fokozataiban, azokban, amelyeket már a legprimitívebb társadalmak önfenntartási gyakorlataiban is megfigyelhettünk. Amit közönségesen elméletnek neveznek, a legtisztább formáikban is, amelyekről úgy tűnik, hogy kizárólag a gondolat erőit hozzák mozgásba, a konkrét gyakorlat minden eleme nélkül, pl. a matematika vagy a filozófia, a szó szoros értelmében gyakorlat, tudományos vagy elméleti gyakorlat. Ha tehát az elmélet vonatkozásában a gyakorlat kritériumáról beszélünk, akkor az elméleti gyakorlat valóban önmagának a kritériuma, valóban tartalmazza terméke minőségének meghatározott érték-mérő paramétereit.

Marx így ír: „Ámde a filozófia gyakorlata maga is elméleti. A kritika ez, amely az egyedi egzisztenciát a lényeghez, a különös valóságot az eszméhez méri.” (10)

A tudományoknak miután kifejlődtek, nincs többé szükségük külső gyakorlatok igazolására ahhoz, hogy igaznak nyilvánítsák az általuk termelt ismereteket. A világ egyetlen matematikusa sem vár arra, hogy pl. a fizika verifikáljon valamilyen teoremat, annak igazságát pusztán matematikai bizonyítás gyakorlatán belül levő kritériumok szolgáltatják, azaz a matematikai gyakorlat kritériuma. Ugyanezt elmondhatjuk bármely tudomány eredményeiről, elmondhatjuk ezt a kísérleti tudományokról is, elméletük, kritériuma, kísérleteik, melyek elméletük gyakorlatuk formáját alkotják. Mondhatjuk pl. a történelmi materializmusról is. Marx elméletét azért lehetett sikerrel alkalmazni,

mert igaz, nem pedig azért bizonyult igaznak, mert sikerrel alkalmazták. A gyakorlat ugyanis nem teszi igazzá az elméletet, hanem csak a már benne előzőleg meglevő igazságtartalmat hozza felszínre. A gyakorlat kritériumának a reális belülléte a tudományos gyakorlatban egyáltalán nem zárja ki a szerves kapcsolatokat más gyakorlatokkal, melyek az adott tudományoknak nyersanyaguk jelentős részét szállítják, sőt e tudományok elméleti struktúrájában többé-kevésbé mélyreható átalakulásokat váltanak ki.

Miután tisztáztuk a testnevelés-tudomány tárgyát, megállapíthatjuk a fentiek alapján, hogy minden olyan kísérlet, amelyik pl. a testnevelés-tudományt akarja az elmélet és a gyakorlat aspektusából konfrontálni, pl. a versennyel, a versenyeredményekkel, az nem más, mint az elmélet és a gyakorlat ideológikus felfogása, az elmélet és a gyakorlat ellentétének hangsúlyozása. Az elmélet és gyakorlat egységéről a már említett marxi felfogás szerint csak akkor beszélhetünk, ha mindkettőt ugyanabban a szférában vizsgáljuk. Minden minőségileg meghatározott elmülethez minőségileg meghatározott gyakorlat tartozik. A testnevelés-tudománynak mind az elmélete, mind a gyakorlata korábbi vizsgálataink szerint a valóságnak más szférájához tartozik, mint a versenysport elmélete és gyakorlata; következésképp a kettő kölcsönösen nem vethető össze. A testnevelés-tudománynak éppen úgy, mint minden más tudománynak, az igazságát, állításának tudományos igaz voltát, a tudományágnak a keretén belül kell bizonyítani, az elméleti gyakorlaton belül oly módon, hogy állításai nincsenek ellentmondásban más szaktudományoknak az állításaival. Ha a saját elméleti kutatásai és állításai ellentmondásmentesek és a tapasztalatot megmagyarázzák, akkor állapítható meg, hogy a testnevelés-tudománynak a saját elmélete a saját elméleti gyakorlata egységet képez.

Az elmélet és a gyakorlat viszonya, mint önálló filozófiai kategória, történelmi ka-

tegoria. Történelmi kategória abban az értelemben, hogy az elmélet fejlődése és a gyakorlat fejlődése során kettejük viszonya változáson, átalakuláson megy keresztül. A tudományágak fejlődésének első szakaszában, abban a szakaszban, amikor a tudományágat még csak a rendszerezés, a rendszerezésből eredő lehetőségek általánosítása jellemzi, ebben a szakaszban a tudományág még nem tartalmazza immanens módon a saját elméleti gyakorlatát, azaz a saját bizonyításrendszerét. A fejlődésnek ebben a szakaszában a tudománynak, mint elméletnek a kontrollja rajta kívül álló, csak tárgyában, a vizsgált tárgyban megegyező gyakorlat, azonban ezt az állapotot sem lehet összetéveszteni azzal, amiről a korábbiakban említést tettünk, nevezetesen a szellemi és a fizikai munka különbsége következtében előállt, általános értelemben vett elmélet és általános értelemben vett gyakorlat viszonyával. A fejlődésnek ebben a szakaszában, mint-hogy a tudományág még immanens módon nem tartalmazza a saját gyakorlati kontrollját, ezért a gyakorlati kontrollt a szoros értelemben vett tudományon kívül kell keresni. Így volt ez a mechanika esetében is, amikor pl. a newtoni mechanika törvényei még ismeretlenek voltak, ennek következtében a mechanika Archimedesz idejében nem tartalmazhatta a saját immanens elméleti gyakorlatát, saját bizonyításrendszerét, és ezért elméletének igazságtartalmát a rajta kívül álló gyakorlat, nevezetesen az ezermesteri vagy primitív értelemben vett technikus gyakorlat képezte.

Hasonló a helyzet az egyéb tudományágak esetében is. A műszaki tudományok a legutóbbi időben váltak olyan fejlettségűekké, mely fejlettség immanens módon biztosítja a saját elméleti kontrolljukat például a technológia területén és ennek következtében a műszaki tudományok is csak a legutóbbi években válhattak oly értelemben vett elméleti tudományokká, hogy saját elméleti gyakorlattal rendelkeznek. A korábbiakban a műszaki tudományok gyakorlatát a szoros értelemben vett

elméleten kívül gyakorlat, a termelés gyakorlata jelentette.

A fejlődésnek további szakaszában az elmélet és a gyakorlat viszonya változáson megy keresztül. Ezt a változást az jellemzi, hogy amikor a tudományág önállósul, a tudományág kitermeli a saját elméleti gyakorlatát, azaz a saját bizonyításrendszerét, akkor már megszűnik az a viszony, ami a korábbiakban fennállt, nevezetesen állításainak verifikálásához nem kell kinyúlnia a tudományág kereteiből valamilyen mindennapos gyakorlat felé, hanem saját bizonyításrendszerrel rendelkezvén, rendelkezik a saját immanens elméleti gyakorlatával.

A fejlődés első szakaszában a tudomány csupán a gyakorlat elmélete, a fejlődés második szakaszában viszont a tudomány a valóságot átalakító gyakorlati elméletté változik.

Lukács az elmélet és a gyakorlat viszonyának helytelen értelmezésével kapcsolatban írja a következőket:

„Ellentétben az akkori újkantianizmussal és pozitívizmussal, amelyeknek alapszabálya bizonyos objektivizmus volt, bizonyos egyedül tudományosnak hirdetett tartózkodás minden állásfoglalástól, a gyakorlatához való minden vonatkozástól, Nietzsche az elmélet és a gyakorlat összefüggését tolja az energikusan az egész ismeretelmélet középpontjába. Nietzsche itt is minden kortársánál korábban és gyökeresebben vonja le az agnoszticizmusnak és a belőle folyó relativizmusnak minden következményét; elhárítja az igazságnak minden más kritériumát, amely kívül esik az egyén létfenntartására való hasznosságon, és ezzel fontos előfutára lesz az imperialista korszak pragmatizmusának.” (11)

Valamely tudományágnak távolról sem az a gyakorlata, amivel a tudományt, a termelési-társadalmi szférához hozzájárul. Ez az igény hozta létre a tudományt, mint társadalmi szükségletet.

De ez a tudomány társadalomszolgálata, ami nem azonos a gyakorlattal, mint ismeretelméleti kategóriával. Ugyanis va-

laminek a hasznossága, ami önmagában is relatív kategória, nem lehet az igazság kritériuma, azaz a gyakorlat.

A társadalmi fejlődés független az egyes embereknek az öntudatától, akaratától és cselekvésétől, de egyedül az emberi öntudatok, akaratok és cselekvések formájában lehetséges. Ennek a felismerésnek fényében a tudomány nem más, mint a társadalom öneszméletre jutása. Az öneszméletre jutás ez esetben azt jelenti, hogy egyrészt felismeri a társadalom objektív fejlődésének szükségszerű tendenciáit; másrészt, hogy ezen fejlődésnek érdekében hatni is kíván.

Az öneszméletre jutás, mint megismerésmód jelentősége abban áll, hogy a megismerés pusztá ténye lényeges változást idéz elő az öneszméletre jutás által megismert tárgyban. Az az irány, amely már benne előzőleg működött, a megismerés által létrehozott tudatosítás következtében biztosabb és erőteljesebb lesz, mint annak előtte volt. De jelenti még azt is, hogy ily módon a tárgy és az alany közt megvolt különbség megszűnik és ennek következtében megszűnik a különbség az elmélet és a gyakorlat között. (12)

Egy tudományág esetében az elmélet és a gyakorlat közti különbség akkor szűnik meg, ha a tudományág saját elméleti gyakorlatát létrehozza, azaz a tudomány eljut az öneszmélésnek arra a szintjére, amely szintben a tudományág elmélete számára önmaga válik a saját gyakorlatává; elméleti gyakorlatává. Következésképp az elmélet csak annyiban lehet forradalmi, amennyiben megszünteti a különbséget az elmélet és a gyakorlat között, azokat egyesíti az elmélet komplexitásában. Valamely tudományág is csak akkor lehet forradalmi, akkor szolgálhatja objektíven a fejlődést, ha megteremti a saját elméleti gyakorlatát. Lukács szerint a praxis annyiban forradalmi

lat irányul; amennyiben a helyes gondolat következetes megvalósulása a valóság átalakulását eredményezi." (13)

Ha helyesen értelmezzük a gyakorlat elvét, mint a valóság megváltoztatásának elvét, akkor ezt úgy kell kezelni, mint amely az elméleti gyakorlat esetében megváltoztatja a saját tudományát; nem pedig úgy, mintha a tudomány létre hozna valamilyen gyakorlatot, amely a tudománytól idegen külső természetet változtatja meg.

A testnevelés-tudomány esetében is fellelhetjük a fentiekben vázolt fejlődést. A tudományág már említett első szakaszában, amikor a testnevelés-tudomány még csak a mozgásanyagok rendszerezését és a rendszerezésből adódó lehetőségek alapján bizonyos általánosításokat volt képes elvégezni, de nem rendelkezett a saját bizonyításrendszerével, akkor állításainak igazságtartalmát csak a külső gyakorlathól méríthette, és minthogy a bizonyítás érdekében természetszerűen türelmetlennek mutatkozott, ezért adódhatott elő az az állapot, hogy állításainak bizonyítását nem a társadalmi hatásához kapcsolta. Ugyanis valamilyen mozgásanyag felhasználásának társadalmi eredményét, társadalmi hatékonyságát csak évtizedek múltán egy-egy generáció felnövekedésével tudta volna kontrollálni, ezért a kényelmesebb utat választva, gyakorlatát a versenysportokban kereste, ahol úgy tűnhetett hogy közvetlen, rövid idő alatti verifikálását leheteti valamilyen állításának.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a testnevelés-tudomány egyes diszciplínái közti viszony, mint más tudományágak esetében sem az elmélet és a gyakorlat viszonya. Ha ilyen szemlélet kialakulhatott, az csak a tudományág relatív fejletlenségével magyarázható. A testnevelés-tudomány fejlődésével, a talán éppen napjainkban kialakuló elméleti testnevelés-tudomány fejlődésével azonban megváltozik ez a helyzet, és azáltal, hogy az elméleti testnevelés-tudomány is, az egyéb tudományágakhoz hasonlóan, kialakítja a maga bizonyításrendszerét, ezzel megszüli a saját elméleti

„amennyiben a helyes gondolat pusztá ténye lényegbevágó változásokat idéz elő abban a tárgyban, amelyre a gondo-

gyakorlatát. A továbbiakban nincs szüksége arra, hogy konkrét, külső gyakorlat-hoz folyamodjon igazságtartalma igazolásához, hasonlóképpen nincs szüksége rá, mint ahogy pl. a matematikának vagy a történelmi materializmusnak sincs erre szüksége.

Természetesen a saját bizonyításrendszer, a saját bizonyításelmélet kidolgozása az egy külön, önálló, jelentős feladat, de tévedés lenne azt hinni, hogy erre csak az absztrakciónak oly fokán, mint a matematika vagy az általánosítás oly fokán, mint a filozófia van lehetőség. A lehetőség minden tudományágban benne rejlik, hiszen ennek a bizonyításrendszernek a kialakítása nem más, mint a saját állításainak belső ellentmondásmentességének igazolása és saját állításainak pozitív konfrontálása a társtudományok eredményeivel.

Ily módon, ha a testnevelés-tudományt, a testnevelés-oktatást és a versenysportot vesszük vizsgálat alá, megállapíthatjuk, hogy mindháromnak, mindhárom esetben az elmélet és a gyakorlat viszonya más és más.

A testnevelés-tudomány, az önállósult testnevelés-tudomány gyakorlata elméleti gyakorlat, mely, mint az igazság kritériuma, állításainak igazságtartalmát saját eredményeinek ellentmondásmentessége és a társtudományok eredményeivel történő pozitív konfrontálásban mérheti le.

A testnevelés-oktatás, mint önállósult diszciplína gyakorlata az alaptudománya tárgya szerint értelmezett pedagógiai eredményesség, mely csak hosszú idő elteltével jelentheti igazságtartalma kontrollját, és ezért elsősorban az alaptudománya elméleti gyakorlatára kell támaszkodnia. Ebből az aspektusból külön is jelentőséget kap az elméleti testnevelés-tudomány kidolgozása.

A versenysport gyakorlata a közvetlen és meghatározott speciális teljesítménynövelés, mely független a testnevelés-tudomány elméleti gyakorlatától, és melyen a helyes edzői elmélet közvetlenül mérhető.

Az eddigiekben arról beszéltünk, hogy

a tudomány, valamilyen meghatározott tudományág totalitása, különböző mozzanatokra bomlik. Nem szabad azonban megfedkezünk arról, hogy a tudományág fejlődésével az egyes mozzanatoknak, mint tartalomnak a konkretizáltsága fejlődik, és ha ezzel a konkretizáltsággal párhuzamosan a tudományág totalitását szemléljük, akkor a konkrétumok, a tudományág mozzanatainak a konkrétumai a totalitással egységben jelennek meg. Ezzel megváltoznak az elmélet és a gyakorlat viszonyai, megváltozik az a viszony, ahol az elmélet a gyakorlathoz csak specifikus szférákban, egyes tudományág mozzanatainak szféráiban, az elméleti tudományhoz tartozó elméleti gyakorlat szférájában vizsgálhatunk. Ebben az esetben, legalábbis a tudományág területén, a tudományág fejlettsége esetén egyesülhet totalitásában a különböző szféra, és a totalitáson belül egyesülhetnek az egyes diszciplínák elméletei és gyakorlatai. Ezzel a tudományág megteremti a saját komplex területén az elmélet és a gyakorlat egységét. Ez korábban csak szingulárisan, a tudományág elméleti diszciplínájában, az oktatási diszciplínájában vagy az elidegenedett formáinak diszciplínájában külön-külön valósulhatott meg.

Ehhez azonban be kell járni azt az utat, amelyik az egyes tudományág-mozzanatokat, momentumokat; tehát az alaptudományt, a tudomány oktatását és az elidegenedett, objektivizálódott jelenség diszciplínáját külön-külön mélységében kifejti, önálló diszciplínaként feldolgozza és ez a feldolgozás után, egyben a totalitás megtartásával beszélhetünk majd újra a tudományág teljességén belül, a tudományág totalitásán belül az elmélet és a gyakorlat viszonyáról.

Ennek a totalitásnak kialakítása a testnevelés-tudománynak is a célja. Ezt az utat azonban a testnevelés-tudomány is csak a dialektikus ellentmondások útján járhatja be; az egyes diszciplínáit, az egyes diszciplínáinak elméletét és gyakorlatát külön-külön kell kidolgoznia annak

érdekében, hogy ne csak szféráiban, hanem a testnevelés-tudomány komplex egészén belül is megvalósuljon az elmélet és a gyakorlat egysége.

Atlétikai kiválasztás az iskolában

DR. BAKONYI FERENC

Irodalomjegyzék:

- [1] Bóna Ervin: A tudomány önvizsgálatának néhány főbb kérdése. Filozófiai Közlemények 1971. 1. 7. o.
- [2] Burka Endre: A testnevelés mozgásanyagának alapproblémái. PTI Módszertani Osztály közleményei. 1959. 177. o.
- [3] Uo. 54. o.
- [4] Uo. 56. o.
- [5] Uo. 66. o.
- [6] Nagy György: Sportpszichológia. Tankönyvkiadó 1971. 33. o.
- [7] Bóna Ervin: A mai tudomány alapvonásai. Világosság 1967. 12. 750. o.
- [8] Louis Althusser: Marx — az elmélet forradalma. Kossuth 1968. 65. o.
- [9] Uo. 113. o.
- [10] Marx: A demokritoszi és epikuroszi természetfilozófia különbsége. MEM. I. 67. o.
- [11] Lukács György: Utam Marxhoz. II. 201. o. Magvető 1971.
- [12] Uo. I. 202. o.
- [13] Uo. I. 208. o.

Közismert dolog, hogy mind hazánkban, mind a világ többi országaiban az atlétikai utánpótlás alapja az iskolai testnevelés és sport. Az is tény, hogy nálunk majdnem minden iskolai sportkörnek van atlétikai szakosztálya.

Mindezek nyilvánvalóvá teszik, hogy sem az egyesületi, sem az iskolai minőségi atlétika nem oldható meg gazdaságosan és kielégítően megfelelő kiválasztás nélkül.

Miként az iskolán kívüli, éppen úgy az iskolai versenysport sem mondhat le azokról, akik kiváló vagy legalább az átlagnál jobb képességekkel rendelkeznek. Az edzésmodszerekben ma már nincs titok, s így azok — bár sokat számítanak — de nem döntőek. Tehetségtelen atléták semmilyen edzésmodszerral sem érhetnek el kiváló eredményeket. Maximális teljesítményt csak maximális képességekkel lehet elérni. Az ilyen adottsággal rendelkező tanulókat azonban meg kell találnunk. Erre szolgál a kiválasztás. De a kiválasztás nem történhet a véletlen alapján, s gyakran a kezdeti, fiatal korban elért eredmények sem mértékadóak. Az atlétika minden ágára és minden életkorra vonatkozóan tehát meg kell találni azokat a jellemző paramétereket, amelyek a kiválasztásnál alapul szolgálhatnak.

Az iskolai tanulóknak atlétikára való kiválasztásánál kétféle kiindulópontot kell figyelembe venni:

I. Melyek azok a paraméterek, amelyek az egyes atlétikai versenysportágak eredményes űzéséhez feltétlenül szükségesek.

II. Miként lehet egyes általános és középiskolás korban mért

- alkatiológiai,
 - fizikai képességbeli,
 - élettani
- } összetevőkből

már gyermek- és serdülőkorban a különböző atlétikai versenyszámokra való későbbi eredményességre következtetni.

I. Az egyes atlétikai versenyságak eredményes üzéséhez szükséges jellemzők

Abból a célból, hogy megállapíthassuk a különböző versenyszámokra való alkalmasság jellemzőit, megvizsgáltuk a magyar felnőtt, ifjúság és serdülő válogatott keretek tagjait

- a) alkatiológiai,
 - b) fizikai képességi,
 - c) lélektani
- } szempontból.

a) Alkatiológiai vizsgálatok

Az egyes versenyszámok üzésére alkalmas testalkat meghatározása céljából a serdülő, ifjúsági és felnőtt válogatott keretek tagjain a következő antropometriai adatokat vettük fel:

testsúly, testmagasság, csípőtővis-magasság, ülőmagasság, vállszélesség, deltaszélesség, mellkasmélység, mellkasszélesség, medencészélesség (Spina-szélesség), mellkerület normál, mellkerület legnagyobb belégzésnél, mellkerület legnagyobb kilégzésnél, felkarkerület nyújtva, felkarkerület hajlítva, alkarkerület nyújtva, combkerület, lábszárkerület, bokakerület, felső végtag hossza, felkar hossza, alkar hossza, kéz hossza, alsó végtag hossza, comb hossza, lábszár hossza, vitális kapacitás.

Az adatfelvétel Martin-féle módszerrel történt. A vitális kapacitást Gottsegen-féle spirométerrel mértük.

Az egyes versenyságak, illetve versenyszámok versenyzőit alkatuknak megfelelően testalkattípusokba soroltuk. Az alkatfelosztásnál a Sheldon-féle tipológiát vettük alapul. Eredményeinket összehasonlítottuk Tannernak a római olimpikonokról felvett adataival. Helyszűke miatt a nagy mennyiségű adattömeget nincs módunk-

ban közölni, csupán azokat a törvényszerűségeket ismertetjük, amelyek ez adatokból következnek:

1. Az alkati tényezők az atlétikai versenyszámok nagy többségében az eredményességet döntően befolyásolják; tehát a kiválasztásnál feltétlenül tekintetbe veendő.
2. Minden atlétikai versenyszámnak megvannak a maguk sajátos alkati jellemzői.
3. Az alkati tényezőkön kívül természetesen más döntő fontosságú faktorok is vannak, de a megfelelő alkat az az előfeltétel, amely nélkül a többi tényező meglete ellenére sem lehet igazán nagy eredményt elérni.
4. Az egyes atlétikai versenyságakra vonatkozóan a következők voltak megállapíthatók:

Vágtázók:

Zömmel a mezomorf típusba tartoznak. A 200 és 400 m-esek inkább az ektomorf típus felé közelednek. Az endomorf típushoz közelálló vágtázók aránylag gyengébb 200-asok, s a 100 m végét nem bírják úgy, mint az ektomorf típus felé hajlók. A kiválasztás szempontjából tekintetbe veendő antropometriai leírásuk: a vágtafutásra alkalmas egyének az átlagnál magasabbak (de nem annyira magasak, mint pl. a dobók és az ugrók). Karcsúak, válluk az átlagosnál szélesebb, medencéjük keskeny. Ne rendelkezzenek túl nagy izomtömeggel, mert nem az erő a domináló tényező a vágtafutásnál (bár természetesen fontos). Lábuk hosszú, s a férfiak esetében mind a comb-, mind a lábszárkerületük nagyobb az átlagosnál. Nőknél azonban nem: mind a két méret terén az átlag alatt vannak. A hosszabb lábúak alkalmasabbak a 200–400 m-re, míg a rövidebb lábúak legfeljebb csak 100 m-en szerepelhetnek sikerrel.

Közép- és hosszútávfutók:

A középtávfutók felerészben a mezomorf, felerészben pedig az ektomorf típusba tartoznak. Éspedig: a 800-asok in-

kább a mezomorf, az 1500-asok pedig az ektomorf típus felé hajlanak. A hosszútáv-futók zömmel az ektomorf típusba tartoznak, s a mezomorf típusúak is a mezomorf—ektomorf zóna közelében helyezkednek el. Fontosabb alkati jellemzőik: össze-sítve a közép- és hosszútáv-futókat, testmagasságuk az átlag körül mozog. A középtáv-futók azonban általában magasabbak, a hosszútáv-futók pedig alacsonyabbak az átlagnál. Testsúlyuk kicsi. Válluk és medencéjük keskeny. Láruk aránylag hosszú, a comb- és lábszárkerület férfiaknál nem különbözik lényegesen az átlagtól, de a nőknél igen: a női középtáv-futók comb- és lábszárkerülete a nem sportoló átlagé alatt van.

Ugrók:

A magyar magasugrók zöme a mezomorf-típusba tartozik, míg a római olim-pikonoké az ektomorf típusba. Minthogy a megvizsgált magyar magasugrók nem tartoznak a világ élvonalába, inkább az olim-pikonok alkati jellemzőit kell alapul venni. Ennek alapján a magasugrók az átlagosnál jóval magasabb termetűek, vállszélességük a testmagasságukhoz képest kicsi, csípőjük keskeny. Testsúlyuk aránylag kicsi. Lábaik hosszúak, s a comb- és lábszárkerületük a férfiaknál felülmúlja az átlagét. Nőknél ez utóbbi méretek kisebbek, mint a nem sportoló átlagé.

A magyar távol-, hármas- és rúdugrók mezomorf típusúak, szemben az olim-pikonokkal, akik legnagyobbbrészt a mezomorf—ektomorf zónahatár körül helyezkednek el. S közülük majdnem annyi a tiszta ektomorf, mint a mezomorf típusú. A klasszis távol- és hármasugrók törzse könnyű, lábaik hosszúak és igen erősek. Hogy a távol- és hármasugrók — egyesek téves hiedelmével ellentétben mennyire nem rendelkeznek erős felsőtesttel, azt a mexikói olimpia is bizonyította, ahol első-sorban a könnyű felsőtestű, erős lábú ugrók (Beamon, Szanyéjev, Gentile) voltak képesek világsúcsokra és olimpiai ér-mek elnyerésére. Velük szemben az erős felsőtestű magyar ugrók bele sem szól-

hattak a küzdelembe. A rúdugrókra ugyan-az érvényes, mint a távol- és hármasug-rókra, azzal a kiegészítéssel, hogy felsőtes-tük erőteljesebb.

Dobók:

A dobók — a gerelyhajítókat is beleért-ve — a mezomorf típusba tartoznak. Míg azonban a súlydobók, diszkosz- és ka-lapácsvetők a típusnak az endomorf felé eső részén helyezkednek el, addig a gerely-hajítók inkább középen, s csak ritkán haj-lanak az endomorf típus felé.

A dobók az összes atléták közül átlagban a legmagasabbak, legnagyobb testsúlyúak, legszélesebb vállúak, s legnagyobb ülő-magassággal rendelkeznek. Comb- és láb-szárkerületük is a legnagyobb. Külön fel kell hívni a figyelmet a testmagasságra, alacsony embereket (talán a gerelyhajítás kivételével) nem szabad dobásokra kivá-lasztani.

b) Fizikai képességi vizsgálatok:

A fizikai képességekkel kapcsolatos, ki-választásra vonatkozó vizsgálatainkat két részben folytattuk le:

1. Megnéztük, hogy az atlétika külön-böző versenyeihez tartozó női és férfi versenyzők egyes megmért fizikai képes-ségek szerint miben különböznek egy-mástól.

2. Megvizsgáltuk, hogy az atlétikai ver-senyágak férfi és női versenyzői egyes megmért fizikai képességek terén meny-nyiben különböznek a hasonló korú és nemű nem sportoló átlagtól.

E vizsgálatokból az alábbi törvényszerű-ségek állapíthatók meg:

1. A kiválasztás alkalmával a fizikai ké-pességekre tekintettel kell lennünk.

2. A fizikai képességek az atlétika min-den ágában és minden számában erősen be-folyásolják az eredményességet.

3. Az atléták kiválasztásával kapcsolat-ban a fizikai képességek vonatkozásában a következők állapíthatók meg:

Vágtázók:

Nagy gyorsasággal kell hogy rendelkez-zenek. A vágtagyorsaságnak 3 fázisát kü-

lönböztetjük meg: rajtgyorsaság (20—30 m-ig), távközi futás gyorsasága (30—60 m-ig) és hajrágyorsaság (60—100 m-ig). Minthogy nem lehet igazán klasszis vág-tázó az, aki a 3 fázis valamelyikében is gyenge, azért a kiválasztás alkalmával mindegyiket külön is meg kell vizsgálni. Ennek legalkalmasabb módja, hogy 100 m-es síkfutás közben külön megmérjük az első 30, a második 30 és az utolsó 30 m idejét. Az első 30 m a robbanékonyaságról, a második a maximális gyorsaságról, a harmadik pedig a mozgáskoordinációról és a vágta-állóképességről ad felvilágosítást.

A férfi és női különböző korcsoportba tartozó válogatott kerettagokon lefolytatott méréseink azt bizonyítják, hogy a vágta-zóknál az erő nem elsőrendű fontosságú tényező. Természetesen a vágta-zó nem lehet gyenge, de az eredményesség elsősorban a mozgáskoordináció tökéletességén múlik, amely mind a maximális sebesség, mind pedig a vágta-állóképesség szempont-jából a legfontosabb.

A kiválasztásnál tehát elsősorban ne a lépésszáporaságot és a rövid vágta-távokon elért eredményeket vegyük tekintetbe (30—60 m-en), hanem, mint fentebb mondot-tuk, a 100 m-es részdőket kell megviz-sgálnunk. A fentieket alátámasztja az a tény is, hogy még a láberő tekintetében sincsenek a vágta-zók a többi versenyek at-létáikhoz viszonyítva az élcsoporthoz. Sőt, méréseink alapján úgy látszik, hogy a törzs ereje valamilyen módon nagyobb szerepet játszik a vágtafutásban. Ezt látszik bizonyí-tani az a tény is, hogy a has- és hátizom ereje tekintetében mind a nőknél, mind a férfiaknál a vágta-zók rögtön a dobók után következnek, és megelőzik az ugró-kat, akik egyébként az erő más paraméte-reiben a vágta-zók előtt állnak.

Arra az erőre vonatkozólag, ami a vágta-futáshoz szükséges, jó tájékoztatást nyújt a kéz szorítóereje. E téren is a vágta-zók mindkét nemnél a dobók után következ-nek a rangsorban.

A ruganyosság (helyből távolugrás, súly-pontemelkedés) elég szoros összefüggésben

van a vágta-képességgel. Ennek következ-tében a kiválasztás alkalmával a helyből távolugrást vagy a súlypontemelkedést (esetleg mindkettőt) ajánlatos felvenni a próbaszámok közé.

Közép- és hosszútávfutás:

A középtávfutásnál elsősorban a speciá-lis, míg a hosszútávfutásnál az általános állóképesség a döntő. Az első színvonál-ról jól tájékoztat a 800 m lefutásának ideje és a lefutás után tapasztalható fizikai álla-pot. A második felmérésére a 3—5000 m lefutását használhatjuk fel. Középisikolások-kal mindkét távot lefuttathatjuk, de nem egy napon. Ez annál is inkább ajánlatos, mert így kapunk igazán tájékoztatást a fej-lődési lehetőségekről.

A közép- és hosszútávfutók az összes ál-talunk alkalmazott próbaszámokban az utolsó helyet foglalták el. Ebből követke-zik, hogy a kiválasztás alkalmával sem az erőre, sem a ruganyosságra nem kell tekin-tettel lenni, a gyorsaság azonban — külö-nösen a középtávfutásban — már lényeges tényező.

Ugrás:

Az általunk mért fizikai képességi próba-számokban az ugrók teljesítménye általá-ban rögtön a dobóké után következik.

A robbanékonyaság egyik fontos előfelté-tele az ugrók eredményességének. Ennek egyik próbája lehet az általunk is használt 20 m-es síkfutás. Az itt mért gyorsaság ugyanis elsősorban az erő kifejtés gyors-ságára és nagyságára jellemző. Ez az oka annak, hogy az ugrók e számban rögtön a vágta-zók után következnek, nőknél pedig megelőzve a vágta-zókat, a rangsor élén állnak.

Nagy jelentőségű az ugrásoknál a láb-erő. Az elugrást megelőző kitámasztásnál ugyanis igen nagy megterhelést kell a láb-nak elviselnie; s természetesen maga az elugrás is rendkívül nagy erőt igényel. Az ugrásokhoz szükséges láberő mérésére jól felhasználható a páros láb (vagy az el-ugró láb) nyomóerejének a mérése. Bár az ugrásnál a kar erejének nincsen semmi-lyen jelentősége, a karerő mégis szoros

vonatkozásban látszik lenni az ugróképes-séggel (az ugrók mindkét karerőben rögtön a dobók után következnek). Ennek révén a kar húzó- és nyomóereje is beiktatható a próbaszámok közé.

A ruganyosság mérésére mind a súlypontemelkedés, mind pedig a helyből távolugrás felhasználható. *Fejes* vizsgálatainak tanulságai alapján a magasugrásban való eredményességgel szorosabb korrelációt mutat az 1–5 lépéses nekifutásból s egylábról történő felugrás. Ezért ennek beiktatása ajánlatos.

Dobás :

A dobásra történő kiválasztásnál az összes fizikai képességek közül elsősorban a robbanékony erőre (gyors erőre) kell tekintettel lenni. Tekintettel arra, hogy dobásoknál nem egyetlen végtag vagy testrész erejét használjuk fel, hanem az egész test ereje szerepet játszik, azért az erőmérést is komplexen, minden végtagra és törzsre is kiterjedően kell végezni. Így a következő erőméréseket ajánljuk:

páros láb nyomóereje, kar húzóereje, kar tolóereje, hasizom ereje, hátizom ereje, medicinlabda-dobások (mellső, alsó-felső dobás).

A dobásokhoz szükséges robbanékony-ság (gyors erő) mérésére igen jól felhasználhatók a súlypontemelkedés és a helyből távolugrások.

Ezt bizonyítják mások és saját vizsgálataink is: e két próbaszámban a dobók az ugrókkal holtversenyben voltak a férfiaknál.

c) Lélektani vizsgálatok :

A kiválasztás igen sok lélektani problémát vet fel. Ezek megoldása azonban nagy nehézségekbe ütközik. Elsősorban azok a metodikák hiányoznak, amelyek segítségével az atlétikával s az atlétika különböző ágaival foglalkozók lelki alkatbeli sajátosságait pontosan meg lehetne határozni.

Jelen vizsgálat az atléták kiválasztásával kapcsolatban három problémakörrel foglalkozott:

1. Megvizsgálta azt a kérdést, hogy az atlétika különböző ágaihoz tartozó versenyzők különböznek-e egymástól lelki alkat tekintetében; s ha igen, miben.

2. Igyekezett felderíteni azokat a motíváló tényezőket, amelyek általában az atlétika vagy speciálisan az atlétika egyes ágai felé irányítják a fiatalokat.

3. Megnézte, hogy az aspirációs szintnek van-e valamilyen jelentősége a kiválasztás szempontjából.

A lelki alkatra vonatkozó vizsgálati eredményeink csak általános megállapításokhoz vezettek. A kiválasztásra semmilyen speciális útmutatást sem adnak. Ennek két oka lehet; az egyik a metodikánk gyengesége, illetve nem eléggé sokrétű volta, a másik, hogy nincsenek is olyan jellemző alkatbeli különbségek, amelyek kimutathatók lennének.

Motivációs vizsgálataink egyrészt a belső, másrészt azokat a külső motivációs tényezőket elemezték, amelyek az atlétika felé irányítják a fiatalokat. Vizsgálataink nem voltak nagyon széles körűek, de elég konkrét tájékoztatást nyújtottak, s használhatónak mutatkoztak. Rámutattak arra, hogy a sporttal kapcsolatos állásfoglalás kialakítása, a helyes szellemben való nevelés, a szemléletbeli hibák feltárása s a megfelelő nevelési módszerek kialakítása szempontjából a motivációvizsgálat igen fontos.

Az aspirációs szinttel kapcsolatos vizsgálatok egyrészt alátámasztották azt a tapasztalati ténytet, hogy magas aspirációs szint nélkül ma már nem lehet kiemelkedő eredményt elérni, másrészt, hogy az aspirációs szint csak általános tájékoztatásul szolgálhat, s mint ilyen, csupán az élsportra való beállítottságnak a fokmérője lehet. Ennek értelmében az aspirációs szint vizsgálatát nem mint valamely speciális sportágra való kiválasztás eszközét kell kezelni, hanem mint a sport iránti általános attitűdről való tájékoztatást, amely természetesen a kiválasztás szempontjából is fontos körülményről nyújt felvilágosítást.

(Folytatjuk)

Egyén a csapatban (II.)

ARDAY LÁSZLÓ

A csapat taktikája és az egyén

A védekezéssel kell kezdenem, mert erről kevesebb mondanivalóm van, és mert itt jobban tudom talán érzékeltetni az egyén vagy egyéniség elsődleges voltát a jó csapatmunkában.

A védekezés taktikai szempontból nagyon sokféle lehet. Elengedhetetlen, hogy az azonos csapatban szereplők egységesen értelmezzék feladataikat a csapat védekezési taktikájában. A csapat védekezése tehát bizonyos alapelveken nyugszik, ami tekintettel van a csapatot alkotók adottságaira, felkészültségére és az ellenfél várható harcmódorára, támadási elgondolásaira. Tételezzük fel, hogy egy adott esetben jól választottuk meg védekezési taktikánkat. Ezt a védekezési rendszert kellően gyakorolta is csapatunk. Mindenki ismeri és teljesíti is részfeladatait, azt, hogy az ellenfél támadásainak változó szituációiban hogyan helyezkedjen, hogyan mozogjon. Eredményes védekezésünk most már azon áll vagy bukik, hogy az egyének teljesítménye eléri-e azt a szintet, amit az adott helyzetben az ellenfél támadásainak háritása igényel. Az ellenfél támadása végső fokon lebomlik 1—1 elleni, 2—2 vagy 2—1 elleni, az élsportban 3—2 vagy 3—3 elleni megoldásokra. Ezek a megoldások tulajdonképpen a támadó csapat keretjátékának következményei, de ugyanúgy jellemzőek a többi támadási stratégiára is. A védekezés eredményességét az fogja eldönteni, hogy az én játékosom vagy játékosaim védeke-

zési készsége vagy a támadók felkészültsége jobb-e, hogy a támadók vagy a védők munkájának térbeli és időbeli összehangoltsága pontosabb-e. A védekezés hibátlan teljesítése elsősorban egyéni produkció, az esetleges hiba korrigálása pedig kizárólag az.

A problémamegoldás tehát végül mindig az egyénre szűkül le, és teljesítése az individuális adottságokon múlik. Természetesen erősen belejátszik mindebbe egy-egy adott esetben a játékosok diszponáltsága, ami a felkészítettségen túl külső és belső tényezőkön múlik elsősorban.

A taktika lényegének tisztázására is hadd használjam fel az előző példát. Beszéltem alapelvekről, amelyeken a csapat védekezése nyugszik, amelyeket a csapattagok adottságai, felkészültsége és adott esetben az ellenfél harcmódorának ismerete alapján kell meghatározni. Ezek az elvek összességükben a védekezés taktikája. Ami ebből megvalósul, az messzemenően technikai produktum. Azt, hogy az adott esetben végrehajtja-e a játékos a rá váró taktikai feladatot, az dönti el, hogy birtokában van-e a végrehajtás minden részlete hogyanjának, és hogy ezeket a részleteket a szükséges egymásutánban, jól időzítve képes-e produkálni. A taktikát tehát nem elég érteni. Sőt az sem elég, ha a játékos érti a rá váró taktikai feladatokat, és az abban foglalt részletek technikai megoldásával tisztában van. Arra van szükség, hogy a játékos hibátlanul, zökkenőmentesen tudja végrehajtani azokat a mozgássorokat, amelyek az adott szituációban a támadás kivédéséhez szükségesek. Ezek legtöbbször nem függetlenek a csapattársak tevékenységétől. Azokkal összhangban kell hogy történjenek. A csapattársakkal járó ilyen szellemű együttműködés azonban nem az ellenfél támadásának a háritásaképpen jelentkezik. Ez az együttműködés azokon az elveken alapszik, ami egyetemleges a csapaton belül a 2—2, 3—2 vagy 3—3 elleni játék-helyzetekben. Ezek az elvek viszont általánosan elfogadottak egy-egy sportágban, legalábbis egy-egy nemzet szaksportági reper-

toárjában. Ez biztosíthatja, hogy nagy gondot ne okozzon a csapaton belüli személyi csere vagy egy-egy játékos alkalmankénti szereplése nem klubjabeli partnerekkel alkotott együttesben. (Különböző szintű válogatott keretekben). A kritikus szituációk megoldásának tehát rutintevékenységnak kell lennie, és nem a csapat taktikája biztosítja.

Az ellenfél támadása — képzett szinten legalábbis — bizonyos keretjátéokra vagy játékokra épül. Ennek célja, ésszerű alkalmazás esetén az, hogy a legeredményesebb játékosokat pontszerző helyzethez juttassa. Azt igyekszik biztosítani, hogy a támadók emberelőnyhöz jussanak egy-egy rövid időszakra. Tehát lehetőleg 2—1, 3—2 elleni szituációt igyekeznek kiharcolni. Nagyon veszélyes játékos esetén az 1—1 elleni helyzet vagy a 2—2 elleni helyzet is komoly támadó értékű, ha a játékos így megfelelő térhez jut, azaz a védők tömörülését a támadók szempontjából előnyös ponton sikerül átmenetileg megszüntetni. Már most a védelem stratégiája (taktika) arra szolgál, hogy az ellenfél keretjátékát elemezve igyekezzen olyan helyzetkedést és mozgást biztosítani a védők számára, ami az előbb említett kritikus szituációk létrejöttét kizárja.

Milyen fő tanulságokat vonhatunk le mindebből a gyakorlat számára? Először is azt, hogy a játékosok egyéni védekezési technikáját a lehető legmagasabb szintre kell emelni. Másodszor, hogy készséggé kell válnia minden játékosnál a csapattársak állandó figyelemmel kísérése. Egy-egy elképzeléseken alapuló megoldásokat kell tudni alkalmazni a csapattársak közelében.

Az előző két tanulság megköveteli, hogy játékszerű edzésgyakorlatok és mérkőzés-szituációk között sok alkalmat kapjon a játékos ahhoz, hogy készségei (védekező technikája) versenyéretté, rutintevékenységgé váljanak.

Az eddig felsoroltak mind a csapatban foglalkoztatott egyén védekezési felkészítésének kellékei. Ezt kell még kiegészíteni

a csapatvédekezési stratégia megismertetésével és elsajátításával. Az elsajátítást nagyon kihangsúlyoznám. A feladat ismertetése taktikai értekezleten nem sokat ér. Begyakorlottság nélkül csak arra jó, hogy az első sikeres vagy sikertelen kísérletek mentális feldolgozásához alapot adjon, tehát előkészítse a tudatos gyakorlást. Döntő fontosságú mérkőzésen nem begyakorolni, hanem eredményesen alkalmazni kell a stratégiát. Ez pedig csak akkor sikerülhet, ha a versenyéretté gyakorlás már előzőleg megtörtént.

A csapat eredményes védekezése esetén szürke védőket és a védekezésben kiemelkedőt nyújtókat fogunk látni. A pálma mind a kettőé, az érdem főleg az utóbbiaké.

A támadási elgondolások és az egyének vizsgálata talán egyszerűbb lesz most, a védekezésről elmondott néhány gondolatra hivatkozva. Valamely csapat támadási, taktikai elképzelése egy adott esetben attól függően lesz jó vagy rossz, hogy kellően figyelembe vette-e a csapat tagjainak lehetőségeit, az ellenfelet (mint csapatot, alkalmazott védekezési elképzeléseivel együtt és a védekező egyéneket is), valamint a külső körülményeket.

Ismerve a gyakorlatot, nyugodtan állítom, hogy a hazai élményben szereplő csapatok támadási taktikája sem felel meg ezeknek a követelményeknek nagyon sok esetben vagy a játék bizonyos időszakaiban. Az edzők sokszor hagynak figyelmen kívül meghatározó tényezőt, vagy ami ugyancsak nem egyedi jelenség, nem tudnak módosítani, ha az adott mérkőzésen az elgondolás kialakításakor elképzelt szempontokat a gyakorlat nem igazolja vissza. Ezekbe a nem érdektelen részletekbe azonban nem akarok belebonyolódni, már csak azért sem, mert elvonja a figyelmet arról az alapproblémáról, amit folyamatosan tárgyalni szeretnék.

Tételezzük fel, hogy egy adott esetben jól választottuk meg a támadási taktikát. Mi szükséges ahhoz most már, hogy ez a taktika eredményesen érvényesülhessen is?

Csak utalok azokra az előfeltételekre,

amik a támadás természetes előzményei. A labdát meg kell szerezni és azt birtokolni kell, amíg a támadásszövés megkezdődhet. Értelemszerű, hogy a játék jellegétől függő gyakorisággal előfordulhatnak olyan szituációk, amikor a labda megszerzése rögtön a támadás kezdetét, esetleg a támadás azonnali befejezését kínálja. Az általános azonban inkább az olyan eset, amikor a labda megszerzése az ellenfél támadásának vagy támadás-előkészítésének hátrítása közben történik. Mivel a labda megszerzésének pillanata az ellenfelet még támadó fázisban találja, elengedhetetlen, hogy labdát birtokló játékosunk azonnal tájékozódjon arról, vajon az ellenfelet nem lehet-e meglepni, gyors támadással megelőzni a szokványos védekezési alakzat felvételében.

A leindítás (lerohanás) tehát az első számú támadási megoldás, aminek alkalmazása elengedhetetlen, ha a játékszituáció a lehetőséget a kezünkre játssza. Ennek gyakorlati kivitelezési módozatai elengedhetetlenül sajátjai kell hogy legyenek minden képzett játékosnak. A leindításból következik, hogy megelőzzük az ellenfelet, és szabadon indulhat játékosunk, vagy csak egy ellenfelet kell kijátszania ahhoz, hogy szabad helyzethez jusson, esetleg 2-1 elleni vagy 3-2 elleni emberelőnyös helyzetet tudjunk kialakítani. Ezeknek a helyzeteknek az eredményes megjátszása érdekében pontosan tudni kell a megoldások változatait, ezért ezeket edzésen rendszeresen gyakoroltatni kell.

A támadások többségét visszahelyezkedett védelemmel szemben kell vezetnie a csapatoknak. (A labda megszerzését követően nem tudtak indításból reális helyzetet teremteni, illetve nem is volt lehetőség az indításra, és így az ellenféltől zavarva vitte fel a csapat a labdát. Eközben az ellenfél is visszahelyezkedett.) Az ilyen védelemmel szemben bizonyos keretjátékot alkalmazunk. A keretjáték lényege — mint azt a védekezésnél már említettem —, hogy a támadást az ellenfél védelmének leggyengébb pontján próbáljuk befejezni,

illetve, hogy a támadás sarkalatos pontján a védelmet valamilyen megtévesztő művelettel meggyöngítsük. A sarkalatos pont lehetőleg a legjobb befejező ember számára biztosítsa a gól-, illetve pontszerző alkalmat. A jó támadási rendszer természetesen több megoldást is tartalmaz. Olyan „csiki-csuki” játék, amelyiknél valahol ki kell alakulnia a döntő támadásra alkalmas momentumnak. A keretjáték csak akkor vezethet rendszeresen eredményre, ha egyidejűleg több helyen is rejteget veszedelmet a védő szempontjából.

A védelemben fellépő legkisebb zavar már rész célja a támadó taktikának, mert a zavar kompenzálása minden esetben valami további hiba forrásává válhat a védelemben, általában súlyosabb hiba forrásává. A játékot igazán jól játszó csapatok ezt a lehetőséget szokták kihasználni, és teremtenek „sakk-matt” helyzetet a megzavart védők ellen. Mindjárt meg is említeném, hogy ezzel a játékkal óvatosan kell bánni. Eggyel több húzás vagy a befejezés késleltetése azt jelentheti, hogy a védelem levegőhöz jut, átlátja a kialakult helyzetet, és korrigálja sorait. Döntő fontosságú tehát, hogy a jó helyzetben azonnal vállalkozzon a játékos.

A játékban az a szép és érdekes, hogy a pályán kialakult helyzet mindig változik. Mindig más és más. Abszolút értelemben két egyforma eset nincs is. Ez azonban ne tévessze meg az edzőket. Hasonló esetek mindig vannak. Ezekben az esetekben a legcélszerűbb megoldás is hasonló. A pontdobások, rugások, bedobások általában kínálnak lehetőséget előre megtervezett megoldásokra. Ezért az ilyen megoldásokra fel kell készíteni a csapatokat. A megoldásvariációkat a pontos végrehajtás szintjéig kell gyakoroltatni, figyelembe véve, hogy a variációk közül azt kell alkalmaznunk, amit a védelem lehetővé tesz, illetve amit a védőtől sikerül kierőszakolni. A hasonló esetek kialakításának módja a rendszerjáték, keretjáték is. Ezzel is elérhetem, hogy egy adott pillanatban a labda és a csapattagok viszonya az előre megterve-

zett és gyakorolt helyzetnek feleljen meg.

Újra feltenném a kérdést: mi szükséges ahhoz, hogy a jól megválasztott támadási taktika érvényre juthasson? Az, hogy a csapattagok olyan felkészülten tudják a keretjátékot játszani, hogy a védelem minden igyekezete ellenére is időről időre kialakuljon az előre tervezett és gyakorolt helyzetek valamelyike. Valamint az, hogy a kialakult helyzet megoldását az adott játékos vagy játékosok olyan szinten hajtsák végre, hogy az a védelem minden háritási törekvése ellenére is eredményre vezessen.

Itt a játék újra lebontható az egyénre. A befejező egyénre, akire általában nem jellemző az indiszponáltság, aki fizikai és technikai fölényt tud érzékeltetni a védővel szemben, akiben összpontosul a csapat bizalma az adott pillanatban, és aki számára természetes, hogy ennek a bizalomnak megfelel. Az ilyen típusú játékosból egy nem lehet elég egy csapatban. Minden sportjátékban három fő irányból lehet támadást befejezni (középről és két oldalról). Az igazán veszélyes csapat egyidejűleg veszélyes ebből a három irányból. Ehhez szükséges, hogy a fentebb említett, befejezni is tudó játékos legyen mindhárom fő területen.

A keretjáték adta megoldásokat minden variációban meg kell tanulnia és rendszeresen gyakorolnia kell az érintett játékosoknak. Ez egy olyan tudás, ami soha nem lehet elég magas szinten. A begyakorlottság azért is fontos, mert annak tudata csökkenti a felelősségérzésnek, a befejezés vállalásának a súlyát.

Felvetődhet a kérdés; az ilyen tanult, begyakorlott megoldások nem ölik-e ki a játékosból a szellemes, ötletes játék készségét? Abból a játékosból, akiben van ilyen hajlam, jó edző esetén csak színesebb játékosgyéniség lehet. Az edzőnek ugyanis a megoldási variációk megtervezésénél a legcélszerűbbekre, legeredményesebbekre kell összpontosítania. Ha most a játékos rutinanyagából, ehhez kiegészítést, az vagy célszerű, és akkor meg kell erősíteni, beiktatni, mert ez már a játékos sajátja — vagy

célszerűtlen, és ez esetben erről a tényről meg kell győzni játékosunkat. Másrészt a védelem nem tervezett megmozdulásai, hibázásai esetén is a játékosnak kell újítani ötletanyagából, hogy megtalálja a legmegfelelőbb megoldást. Játékosaink így juthatnak el arra a szintre, hogy kitalálják egymás gondolatait, hogy „szeme van labdáinknak”, hogy bizonytalankodás nélkül vállalkoznak, ha erre alkalom kínálkozik.

Szakkönyveink megtéveszthetnek

A sportjátékok témakörében írott szakkönyveink általában egy hagyományos elrendezési formában tárgyalják a sportág mozgásanyagát. Technikára és taktikára bontják azt. Ez a bontás sokak számára megtévesztő lehet. Önként kínálja a különválasztást, pedig az a gyakorlatban azonos dolog. Valószínűleg innen ered az a téves szemlélet, hogy az oktatást a technikával kell kezdeni, ahelyett, hogy adott taktikai elképzelés technikáját tanítanák, a végrehajtás miertjét állandóan érzékeltetve. Ezért hiszik sokan, hogy a technikát tanítani, a taktikát magyarázni kell. El kell juttatni a képzésben munkálkodó szakembert arra a felismerésre, hogy a technikának csak a játéktaktikán belül van értelme. A nem ebben a szellemben történő oktatásnál sokkal célszerűbb, ha a felkészülés folyamán csak játszanak a gyerekek. Ilyenkor ugyanis csak az bizonyul jónak, célszerűnek, eredményesnek, amit a maga helyén, a szükségességnek megfelelően alkalmazott a játékos.

Semmi esetre sem szeretném azt állítani, hogy a tudatos képzést építsük le, és helyette vezessük be a „csak játékot”. Azonban a csak játék logikájának érvényét kell szerezni a tudatos képzésben, hogy a szükségeset, a jót a célszerű alkalmazás követelményének megfelelően oktassuk.

Amennyire igaz az az állításom, hogy a technikának csak a taktikán belül van értelme, annyira igaz a fordítottja is. A taktika a gyakorlatban csak technikai produktumként jelentkezhet. Ezért ugyan-

olyan oktatást és gyakoroltatást igényel, mint minden más a sportjátékos képzése során.

A sportmozgások oktatásában kialakult egy hagyományos metodika. Ez az oktatási metódus azoknak a sportágaknak a mozgásanyagából indult ki, amelyeknél a mozgás-sort megközelítően azonos formában kell újra és újra reprodukálni. A mozgássoron belül a részmozdulatok meghatározott egymásmellettségben és egymásutániségben helyezkednek el. Ezekben a sportágakban az a jó, ha a sportoló függetleníteni tudja magát a külső tényezők változó jellegétől, ha a belső feltételekben nem okoz változást a megváltozott külső körülmény, és így maximálisan a begyakorolt mozgás pontos visszaadására tud törekedni a versenyző. A sportágak egy részében azonban a végrehajtandó mozgástevékenység a külső körülmények (ellenfél vagy ellenfelek, csapattársak, ezek helye, mozgása; a pálya, a sporteszközök stb.) függvénye. Az lehet csak eredményes, aki a változó külső feltételekhez azonnal alkalmazkodni tud, és azokra a legjobban megválasztott technikai megoldással reagál.

A sportágak döntő többségére az előbb említett kétféle mozgástevékenység jellemző. Ez a kétféle mozgástevékenység azonban alapvetően különbözik egymástól, és elképzelhetetlen, hogy ugyanaz a mozgásoktatás megfeleljen mindkettőnek.

Jelenlegi testnevelés-elméleti és edzés-elméleti szakirodalmunkban nem tükröződik kellően ez a különbözőség. A sportágak technikai alapelemeinek oktatásánál nem differenciál megfelelően a szakirodalom. Ezek után nem meglepő, ha a sportjátékok írásos anyagaiban pontosan leírt technikai elemeket a gyakorlatban általában az ismert módszerekkel oktatják. Az is természetes, hogy az így szerzett készség nem az, amit az oktató a tanítványtól vár.

Ki kell dolgozni ennek a sportágcsoportnak (beleértve nemcsak a sportjátékokat, hanem a küzdő sportokat is) az oktatási metodikáját. Ehhez is segítséget szeretnék adni jelen munkámmal.

A játékos képzése, ahogy én elképzelem

Itt is le kell szögezнем előljáróban, hogy nem egy általánosan elfogadott koncepciót ismertetek, hanem azt a képzési menetet, amit én a legszerencsésebbnek itélek meg. Ez egyébként nem különbözi az edzéselmélet elveit, sőt kereteit tekintve abból indul ki.

A sportági képzés három egymásra épített képzési fázisban valósul meg, éspedig:

- az általános alapozás,
- a speciális alapozás,
- a speciális edzés szakaszaiban.

1. Az általános alapozás szakasza

Ennek lényege, hogy a viszonylag korán szakosodó egyént felkészítse a speciális sportági munkára, miközben azt a kérdést is tisztázza, hogy alkalmas-e az egyén arra a sportágra, amire szakosítani kívánjuk.

Az általános alapozás tehát nem egy sportágra készít fel, hanem az egyén alapvető testi képességeit kívánja kibontakoztatni, figyelembe véve az egyén korát, nemét és adottságait. Bizonyos készségeket is kialakítunk az alapképzés során. Ezeknek a készségeknek a jellegét már befolyásolják azok a sportágak, amelyek felé a későbbiek során szakosítani kívánjuk a sportolójelölteket. Befolyásol az a törekvés is, hogy megállapítsuk, az egyén produktívai mögött mennyire húzódik meg bizonyos előképzettség vagy annak hiánya. Az általános ügyesség fejlesztése (ami még mindig nem pontosan tisztázott terület) komoly követelmény még ebben az időszakban.

Mivel sportjátékokról van szó, az általános alapozás időszakában, amely egy—három évet vehet igénybe, az atlétikus képességek fejlesztését én a legkedveltebb, korban is alkalmasnak látszó testnevelési és sportjátékokat szoktam szorgalmazni. Meggyőződésem, hogy van transzferhatás a különböző játékok esetében. Az ügyesség egyik megnyilvánulási formája is szerintem az, hogy a játékos bizonyos logikát

ösztönösen átvisz egyik területről a másikra. Természetesen a mozgásügyesség összetevői elsősorban a fizikai képességek kiegyensúlyozott szintje, a jó egyensúly —, izomérzék, a jó megfigyelőkészség stb. A leglényegesebb összetevő véleményem szerint az a tulajdonság, hogy a külső ingereket helyesen (nagyságuknak, jelentőségüknek megfelelően) dolgozza fel az egyén, és azokra rövid időn belül képes megfelelően reagálni. Ez érvényesül akkor is, amikor az egyik játékban logikusnak talált megoldást átülteti a játékos a másik játékba, ha ott a szituáció hasonló.

A technikai alapelemek csak a játék kíváncsi szintjén tanítom az általános alapozás szakaszában, azt, aminek a tudása az egyes sportjátékokban vagy testnevelési játékokban elengedhetetlen követelmény.

Az általános alapozás fényt derít arra, hogy az ügyetlenebbeknél alkati vagy csak előképzettségbeli probléma van-e. Tisztázódik, hogy a jelöltek közül ki alkalmas a választott sportjátékban specializálódásra, illetve, hogy kinek melyik sportágat érdemes a későbbiek során űzni. Iskolai, sportiskolai keretek között rendkívül értékesek ezek az információk.

A kiválasztásnál tulajdonképpen azt kell tisztázni, hogy az egyén rendelkezik-e a mozgásügyesség megfelelő szintjével. Megítélésem szerint minden sportágban nagy jelentőségű ez a képesség. Mégis úgy érzem, hogy a különböző sportágak eredményes űzésének nem egyformán előfeltétele ennek a képességnek magas szintje. A mozgásügyesség jelentősége a legnagyobb azokban a sportágakban, ahol a sportág mozgásanyagát a változó körülményektől függően kell alkalmazni (sportjátékok, küzdősportok). Rendkívül jelentős e képesség érvényesülése azokban a sportágakban is, ahol a sportolónak nagy mozgásanyagot kell elsajátítania, ahol a mozgástanulás állandó feladatot jelent. Kevésbé meghatározó jelentőségű e képesség ott, ahol egy ciklikus vagy aciklikus vagy a kettő kombinációjából kialakított mozgást követően azonos formában kell reprodukálni.

A sportjátékokra való kiválasztásnál tehát követelmény a mozgásügyesség szintjének elfogadható megítélése. Figyelembe véve, hogy nem kellően tisztázott még ennek az alapvető testi képességnek a lényege, furcsán hangzik az előbbi elvárás is. A tapasztalt szem nagyon jól meg tudja ítélni, hogy melyik gyermek rendelkezik megfelelően ezzel a képességgel. Senki nem vállalkozhat azonban arra, hogy egy-két esetből ítéljen, mert mint korábban írtam, az előképzettség különböző szintje a tapasztalt szemet is meglepetésszerűen.

A gömbérvesség alapvető követelmény a sportjátékosok előkészítésénél. Az általános alapozásnak egyik legfőbb feladata ennek az érzéknek a fejlesztése. A gömb- vagy labdaérvesség fejlődése a legjobb mutatója annak, hogy játékosjelöltjeink mennyire rendelkeznek a mozgásügyesség képességével. Az ügyességről engedjék meg, hogy egy külön fejezetben is elmondjam mindazt, amit hiszek és vallok.

2. A speciális alapozás szakasza

Az általános alapozás szakasza a sportágválasztással fejeződik be. A speciális alapozást tehát olyan gyerekekkel kezdjük meg, akik messzemenően alkalmasnak bizonyultak az illető sportjáték elsajátítására, akik már egy alapvető gömbérvességgel, a kornak és nemnek megfelelően jó fizikai képességi szinttel és főleg nagyfokú mozgásügyességgel rendelkeznek.

Mindazokat, amiket az őstehetségről és a „spielerről” leírtam korábban, itt ebben a képzési szakaszban kell alkalmazni. A technikai—taktikai képzés azoknak az elveknek megfelelően történik, amelyeket az említett fejezeteknél pontokba foglalva leírtam. Felesleges lenne azokat itt újra leírni. Csak egy gondolatot ismételni meg. Ennek a szakasznak egyik legfontosabb képzési eszköze a játék, a versenyzés. Ezt a versenyzést az egyén képzésére kell messzemenően kihasználni, még azon az áron is, ha ez a csapat eredményességének rovására megy átmenetileg.

A technikai—taktikai képzést úgy kell megvalósítani, hogy az egyben a fizikai képzést is optimálisan szolgálja. A sportág szempontjából leglényegesebb képességeket kell — lehetőleg a sportág mozgásanyagával kapcsolatban — fejleszteni. Ezzel biztosíthatjuk, hogy a fejlődő képességek a sportágra jellemző speciális elszíneződéseket is mutatják. Természetesen azokat a képességeket, amelyek a sportági mozgásanyaggal kellően nem fejleszthetők, de a sportág üzésében jelentőséggel bírnak, speciális gyakorlatokkal is fejleszteni kell. Ez esetben nagyon fontos, hogy a fejlődő képesség folyamatosan találkozzon azokkal a technikai elemekkel, amelyek végrehajtásába be kell épülnie. Csak így biztosítható, hogy ne okozunk zavart a technikai elem végrehajtásában.

A nevelési feladatok teljesítését nagyon sok esetben formális követelménynek érzik az edzők. Ebben a képzési menetben pedig elsődleges jelentősége van. A játékos karrierjét, különösen a mai elvárások szintjén, az fogja eldönteni, hogy mennyire szereti meg a sportágat, mennyire válik az élete egyik részévé. Ez lesz az alapja edzésmoráljának. Mindez azonban csak egy része életének. Nem nevelő az az edző, aki játékosainak csak „sportéletével” törődik, és nem érez felelősséget egzisztenciális problémái, későbbi életpályája iránt. Előkészíteni az életre és az élsportra egyidejűleg csak azokat lehet, akik erős akaratúak. Az *akarat nevelése döntő jelentőségű a sportképzésben*. Az akarat-szegény gyerekből soha nem lesz értékes sportember. Az a kötelességtudás, amit az iskolában a jó helytállás, a rendszeres sportedzés mellett megkíván a gyerektől, csak erős akaratú, a vonzó dolgokról lemondani tudó egyedeknél fejlődhet ki. Ilyenekké kell nevelni azokat, akiket sporttehetségeknek ítélünk meg. Egyébként minden fáradozásunk kárba vész. Közben mind a magunk, mind a sport számára elveszítjük a legtehetségesebb alapanyagokat.

A jó nevelőmunka azért is fontos, mert játékosainkkal meg kell értetni, hogy az a

játék, amit jelenleg játszanak, nem azonos azzal, amit a felkészített versenyzőnek játszania kell. Menet közben természetesen egyre inkább ehhez a felfogáshoz kell közelíteni játékaikat. Ha annak idején nem értették meg az emberközbeni játszás céljainak lényegét, később ellentmondást éreznek képzőtevékenységünkben.

A jó nevelői munka eredménye lesz az is, ha megértik, hogy a jó egyéni teljesítmény erőltetése nem hat egyenes arányban a jó csapatteljesítményre. A speciális alapozás szakaszának kezdetén a jó egyéni teljesítményt kell fokozni, az önzőség árán is. A szakasz második felében az egyéni teljesítménynek értékelése már csak a csapatteljesítmény függvényében kerülhet szóba.

Az egyéni teljesítmények felől a csapat eredményességének fokozása felé haladás segítésére jól bevált az az egyéni értékelő eljárás, amit az amerikai kosárlabdázásban az utánpótlás versenyeztetésénél alkalmaznak időnként. Ennek lényege az, hogy pontozással értékelnek minden játéktevékenységet, nemcsak a kosárszerzést, hanem a konstruktív átadásokat is, a védekezési tevékenységet, a lepattanó labda megszerzését stb. A játékos így közel egyforma súlyúnak érez minden olyan feladatot, amely a játék különböző szakaszaiban rá vár. (Erre a szempontra gondoltam akkor, amikor a sportjátékok közötti különbséget taglalva a 4. pontot feltüntettem.)

A speciális alapozás szakaszának időtartama 3—5 év. Azok a játékosok, akik tehetséget árulnak el a sportjáték üzésére, de az általános alapozást elmulasztották, és korban már ott tartanak, hogy azt nem is iktathatjuk be számukra a speciális alapozás megkezdése elé, azok számára ebben a szakaszban kell felhasználni azt a mozgásanyagot, amely a mozgásügyesség és a gömbérvék javítását szolgálja.

Az ifjúsági kor felső határa felé közeledve el kell juttatni játékosainkat arra a tudásszintre, hogy most már a speciális sportági edzést folyamatosan végezve, eredményesen tudják kamatoztatni felkészült-ségüket egy csapat keretei között.

3. A speciális edzés szakasza

A sportjátékosok képzésének harmadik szakasza a speciális edzés időszaka. Ez kísér most már a sportág űzésének végéig. Ez egy olyan terjedelmes szakasz, annyi-féle területtel és feladattal, hogy értelmetlen lenne bármilyen taglalásba bocsátkozni lényegének tisztázásához. Mindenesetre úgy érzem, hogy mindaz, amit az előzőekben általánosítva leírtam, konkrét segítséget ad azok számára is, akik edzői tevékenységüket e szakasz keretei között fejtik ki.

A mozgásügyesség

Mint azt korábban jeleztem, egy rövid fejezetben szeretném leírni mindazt, amit a mozgásügyességről vallok, hogy ezzel is szempontokat adjak e képesség fejlesztése célszerű metodikájának kidolgozásához. Remélem, az itt leírtak segítséget jelentenek azoknak az oktatóknak is, akik a sportjátékosok felkészítésében a mozgásügyesség fejlesztését elsődleges céljuknak tekintik.

A mozgásügyesség a célszerűbb reagálás képessége. Alapja az egyénnek az a különleges tulajdonsága, hogy viszonylag rövid reagálási idő alatt, a több receptoron keresztül gyűjtött információt bizonyos mértékig mentálisan is értékelve, disztíngvált válaszadásra képes. A válaszreakció disztíngváltsága az erőkomponensek differenciáltságában mutatkozik meg elsősorban, vagyis abban, hogy a reagáló egyén megközelítően csak azon izmait — és csak olyan mértékben — működteti, amely a helyes mozgás végrehajtása szempontjából indokolt. Ebből következik, hogy az ügyes könnyebben tanulja meg az új mozgásokat, mozgásai hamarabb tisztulnak le és célszerűsödnek, hogy a váratlan körülmények között is viszonylag gyorsan kiismeri magát, és megközelítően logikus megoldást választ. Az ilyen egyénnél a reakciót kiváltó inger erőssége vagy váratlansága nem okozza a reakcióban megnyilvánuló erő kifejtése olyan nagymérvű emelkedését, mint az átlagember esetében. A

megnyilvánult erő kifejtés sokkal inkább a logikus szükséglet függvénye, mint a kiváltó inger nagyságáé, váratlanságáé. Ez is a reagálás disztíngváltságára utal.

Mindebből következik — megítélesem szerint —, hogy az egyszerű reakcióidő nincs korrelációban a mozgásügyességgel. A testi képességek közül a gyorsaság, az egészséges lazaság (be nem szűkült mozgásterjedelem az egyes ízületekben) mutat korrelációt. Az erő sincs közvetlen korrelációban a mozgásügyességgel. Az állóképességben viszont visszaigazolást nyer e képesség, mert az ügyes egyén hamarabb megtalálja azt a munkamódot és munkaintenzitást, ami az ő esetében a leggazdaságosabb.

Visszatérve egy gondolattal az erő és ügyesség összefüggéseire, szeretném megjegyezni, hogy az egyén erőbeli állapota nem determinálja az illető mozgásügyességét. Ahhoz tehát, hogy valaki rendelkezzen ezzel a képességgel, nem szükséges egy viszonylag magas szintű erőállapot. Nem vitás azonban, hogy az egyén erőállapota meghatározza, hogy mozgásügyességét milyen mértékig tudja kamatoztatni olyan tevékenységekben, amelyekben több-kevesebb erőre is szükség van. Az erő tehát mint testi képesség mindaddig, amíg a fent említett egészséges lazaság rovására nem megy, hozzásegítheti az egyént, hogy mozgásügyességét szélesebb területen kamatoztathassa.

A mozgásügyesség, hasonlóan a gyorsaság képességéhez, csak korlátozott mértékben fejleszthető. Összetevői többnyire velünk született tulajdonságok, amelyeket részben vagy egészben felszínre juttathatunk, kifejleszthetünk.

A mozgásügyességnek legtöbb sportág esetében meghatározó jelentősége van. Éppen ezért rendkívül fontos lenne, hogy a sportágra kiválasztáskor mindig meggyőződjön a szakember arról, hogy a jelölt rendelkezik-e a kívánt mértékig ezzel a képességgel. A sport terén végzett tudományos kutatások egyik alapfeladata kell hogy legyen azon paraméterek és vizsgálati

eljárások felkutatása, amelyek megnyugtató eredménnyel megmutathatják sportoló je-
lölteink ügyességi szintjét.

A sportjátékokban mindenesetre jól fej-
leszthető a szóban forgó képesség, első-
sorban a gömbérzék (labdás ügyességet)
fejlesztő gyakorlatokkal. Ugyanakkor a
gömbérzék fejlődése, alakulása jó mutató
lehet a szakember számára, hogy képes
legyen megítélni, tanítványai mennyire
rendelkeznek a mozgásügyesség képessé-
gével. Természetesen az ilyen megfigye-
lésből levont következtetés mindig szub-
jektív. Éppen ezért nem elégedhetünk
meg a mozgásügyességről szerzett isme-
reteink mai szintjével. Ahhoz, hogy ered-
ményesebbé tegyük sportjátékosképzésün-
ket, a mozgásügyesség lényegét jobban
fel kell tárunk, és annak tanulságait pon-
tosan be kell építenünk a képzésbe.

Egyetemi hallgatók tevékenységi struktúrájának alakulása

DR. NÉMETH JÓZSEF

Az egyetemi hallgatók munkaereje és az
azt befolyásoló tényezők feltárására az
1967/68. tanévben végeztem először adát-
gyűjtést az Eötvös Loránd Tudomány-
egyetemen.

Akkori vizsgálataim eredménye szerint
egyetemi hallgatóink megterhelése sok volt.
Pihenésre, szervezetük regenerálódására
szükséges idejük tehát kevésnek bizonyult.

Két esztendővel később a vizsgálatokat
megismételtem, és összehasonlítottam a
régiekkel. Vizsgálatomban az vezetett, va-
jon elérte-e a felsőoktatási reform azon
célját, hogy csökkentse a hallgatók túlter-
helését.

A kötelező testnevelési órákra hozzám
járó I. és II. éves hallgatókkal együttmű-
ködve végeztem el az adatgyűjtést, mind-
két esetben november hónapban.

A hallgatók karok szerinti megoszlása a
következő volt:

	1967/68	1969/70
Bölcsészettudományi kar	56	74
Természettudományi kar	59	59
Jogtudományi kar	23	24
Összesen:	138	157

A két felmérés eredményei összehasonlí-
tásra alkalmasak a minták mennyiségi és
minőségi homogenitását tekintve.

I. A hallgatók megterhelése

1. Kötelező egyetemi elfoglaltság

A tanulmányi osztályok által nyilván-
tartott óraszám eltér a hallgatók által meg-
adott heti órák számától, mert vannak kö-

telező jellegű speciálkollégiumok, és ez megemeli a heti óraszámot.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Heti óraszámátlag	32,6	29,7
Napi óraszámátlag	5,4	4,9

Hallgatóink tehát heti 2,9 órával fordítanak kevesebb időt kötelező egyetemi elfoglaltságra, mint két évvel korábban az óraszámcsökkentés életbe lépése előtt.

2. Nem kötelező egyetemi elfoglaltság

A hallgatók nem kötelező egyetemi elfoglaltsága is csökkent. Míg az 1967/68. tanévben heti átlagban 10 órát fordítottak erre. (Külön nyelvórákra, ajánlott előadások meghallgatására, szemináriumokra, ajánlott gyakorlatokra, kollégiumi munkára, korrepetálásra, a KISZ-ben végzett és egyéb társadalmi munkára stb.), addig az 1969/70. tanévben az átlag csak 8,1 óra volt.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Nem kötelező egyetemi elfoglaltságot jelzett	108	157
Heti óraszámátlag	10,0	8,1
Napi óraszámátlag	1,4	1,1

3. Tanulás

A hallgatók tanulásra fordított ideje a két vizsgálat alapján lényegében nem változott.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Heti óraszámátlag	22,4	22,0
Napi óraszámátlag	3,2	3,1

A napi terhelés következtében azonban hallgatóink tanulásra csak az esti órákat használják fel. Rendszeres reggeli tanulást a vizsgálat időpontjában az adatfelvételi lapok tanúsága szerint nem folytatnak. Kivétel a szombat és a vasárnap, amikor nagyobb részük délelőtt, illetve délután is hosszabb-rövidebb ideig tanul.

4. Utazás

Az utazásra fordított idő szorosan véve nem tartozik a hallgatók terheléséhez. Mégis a csúcsgorgalom számukra is —

csakúgy, mint egyéb dolgozóknak — fizikai, idegi terhelést jelent.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Közlekedési eszközt igénybe vesz	105	151
Heti átlagóra	10,8	7,5
Napi óráátlag	1,5	1,0

Az utazásra fordított idő is kevesebb ma, mint volt két évvel korábban. Ez első sorban a hallgatók kedvezőbb területi eloszlásából adódik.

A leírtakat összefoglalva megállapítható, hogy a két évvel ezelőtti adatokhoz képest összesen napi 1,4 óra terheléscsökkenés következett be első sorban a felsőoktatási reform eredményeként.

II. A hallgatók szabad ideje

Az előzőekben ismertetett adatok alapján a hallgatók megterhelése napi 11,5 órától 10,1 órára csökkent. A nap huszonnégy órájából két órát számíthatunk étkezésre, tisztálkodásra, öltözködésre, míg a többi fennmaradó idő egyik részét alvásra, szervezete regenerálására, másik részét — a tulajdonképpen szabad időt — pedig szórakozásra fordítják a hallgatók. Adatgyűjtéseknél ez utóbbit testmozgás nélküli és testmozgással járó szórakozásra bontottam. A felhasználás mennyisége, aránya a hallgatók egyéniségétől, érdeklődési körétől, tehetségétől, pillanatnyi hangulatától és az adott lehetőségektől függ.

1. Alvás

Hallgatóink alvásra fordított ideje a két vizsgálat eredményei alapján eltérést nem mutat; átlagosan napi 7,1 óra.

A hallgatók nagy többsége, 72,5%-a, illetve 73%-a hét vagy ennél kevesebb órát alszik naponta. Ez az alvásmennyiség nem elégséges. Ezt bizonyítja válaszuk arra a kérdésre, hogy „kipihen-e magát alvás alatt?”. A két adatfelvétel tanúsága szerint a hallgatók 78%-a, illetve 67%-a nem, illetve csak néha érez kipihentséget. Ez pedig azt jelenti, hogy a fáradtság nem múlik, és

egy bizonyos határon túl a munka eredményességét befolyásolhatja, a szervezet ellenálló-képességét csökkentheti.

2. Testmozgás nélküli szórakozás

Színház, mozi, hangverseny, tv, rádió, sportesemény nézése, olvasás (szórakoztató könyv, sajtó stb.) és minden egyéb szórakozásra, amely semmiféle testmozgást nem igényel, hallgatóink jelenleg heti 22,4 órát fordítanak, heti 6,5 órával többet, mint két évvel korábban.

3. Testmozgással járó szórakozás

Javult a hallgatók testmozgással járó szórakozási ideje is, mert heti 3,3 órával több időt fordítanak testnevelésre, sportra, munkaerejük regenerálására, fizikai erő igénylő munkára, sétára, kirándulásra, táncra stb., mint 1967/68-ban.

III. Szabad idő — testnevelés

Az előzőekben ismertetett adatok alapján tehát hallgatóink terhelése a reform következtében csökkent, ennek ellenére mégsem fordítanak több időt alvásra, testedzésre, mint előzőleg. Szabad idejük nagyobb részét ugyanis olyan szórakozásra fordítják, amely zárt levegőn ugyanolyan vagy hasonló ülő helyzetben történik, mint egyetemi kötelező elfoglaltságuk, tanulásuk. Ez az állandó ülő helyzet gátolja a vegetatív funkciókat.

Védekező reflexként mozgáskényszerek jelentkeznek, amelyek kielégületlensége következtében az idegsejtek funkciójában elégtelenség mutatkozik, s ez rontja a közérzetet.

A napi többórás ülő helyzet a hasi légzést akadályozza, és a mellkasi légzés is felületessé válik, így a szervezet a szükséges oxigénmennyiséget nem tudja felvenni. Csökken a szervezet ventilációja.

Az ilyen jellegű oxigénhiány megszűntetésének bevált módszere az *aktív pihenés*, azaz a mozgás és a vele együtt végzett normalizált légzés. Ezért lenne nagy jelentőségű, ha a hallgatók szabad idejük egy részét szabadban végzett mozgásos tevé-

kenységgel, sétával, testneveléssel, sporttal töltenék.

Nem új megállapítás ez, hiszen számtalan külföldi és hazai tanulmány hívta fel már erre a figyelmet, megállapítva a szellemi és fizikai megterhelés helyes arányú váltogatását, ami az ifjúság egészséges nevelésének, fejlődésének biztosítója.

Fontos nevelői feladat a hallgatók megfelelő felvilágosítása a helyes életmódról, életrendről és az öntevékeny testmozgás szükségességéről.

Az I. és II. éves egyetemi hallgatók részére heti két óra testnevelést biztosít a tanterv. Ez az óraszám azonban nem elégséges, mivel a heti egy alkalommal, ténylegesen kb. 60 percig végzett testnevelés nem biztosíthatja a hallgatók mozgásszükségletének kielégítését. A testnevelési tanácsok és a kollégiumok vezetőinek feladata, hogy nemcsak az I—II. éves, hanem a II—V. éves hallgatók részére is gondoskodjanak minél több testnevelési és sportolási lehetőségről.

A testnevelés és a sport iránti igény növekedése tehát már ma fennáll, a jövőben pedig minden bizonnyal fokozatosan emelkedik. Ez a fokozatosság kell hogy jellemezze a létesítmények, felszerelések, a személyi és anyagi ellátottság fejlődését is. A testnevelés és a sport ugyanis csak akkor töltheti be a szabad idő helyes felhasználásában azt a fontos, kiemelkedő szerepet, ami az idegrendszerre, az egészségi állapotra igen pozitívan reagáló hatást vált ki, és amit a társadalom és az egyén érdeke is elvár tőle, ha a lehetőségeket biztosítani tudjuk.

Mindennapos testnevelés a szentlőrinci általános iskolában

OBERST GYÖRGY

Az 1970–71-es tanévben iskolánkban egy teljes általános iskolai korosztályra (8 év) kiterjedő pedagógiai kísérlet indult meg. Általános célja a szocialista munkaiskola korunk követelményének megfelelő kialakítása. A kísérlet a nevelési folyamat négy alapvető területére terjed ki:

1. a tanítás-tanulásra,
2. a termelésre és gazdálkodásra,
3. az iskolások politikai, közéleti tevékenységére,
4. a szabad idő megszervezésére.

A hagyományos iskolában az oktatás és a tanulás csaknem teljesen kitölti azt az időkeretet, amely az iskolában a nevelés rendelkezésére áll. Kísérleti iskolánk egyik feladata, hogy átrendezze az iskolai munka belső arányait, megváltoztassa a nevelés „időstruktúráját”. Az oktatás vonatkozásában legfontosabb feladatunk a tanítandó anyag helyes kiválasztása, valamint új tantervi rendszer kidolgozása. A kísérlet az elmúlt tanévben indult az 1. osztályban, s jelenleg az 1–2. osztályokban folyik.

A kísérletben jelentős szerep jut az iskolai testnevelésnek is, mivel korunk követelménye a testneveléssel szemben is nagymértékben megnőtt.

A technika fejlődése a korábbiaknál kedvezőbb élet- és munkafeltételeket teremt. E változások azonban — bármennyire pozitívak is — bizonyos problémákat is jelentenek. Az automatizálás növekedésével állandóan csökken a fizikai munka, s ezzel párhuzamosan nő a dolgozók idegi terhelése.

A technika fejlődése az életformában is változásokat idéz elő. A fizikai kényelem maximuma, amely a technika eredménye, ismét csak új károsodásokkal jár együtt. A városiasodás, a közlekedési eszközök, a háztartások maximális gépesítése szinte lehetetlenné teszi a mozgást, a szabad levegőn való tartózkodást, ami pedig a szervezet alapvető szükséglete.

Különböző vizsgálatok egyöntetűen bizonyítják, hogy a modern élet megterheléseinek leggyakoribb ellenszere vagy inkább kiegyenlítője a rendszeres mindennapi testgyakorlás.

Ebből következik, hogy az iskolai testnevelés legfontosabb feladata a rendszeres testgyakorlás életigényének kialakítása lett. A heti kétórás testnevelés 8 vagy 12 éven át a legjobb esetben sem biztosíthat mást, mint némi hozzájárulást a szervezet erősödéséhez, az egészséges testi fejlődéshez. A heti kétórás testmozgás nem alakíthatja ki a *mindennapi testmozgás igényét*. A mindennapi testgyakorlás igényét csakis a mindennapi testgyakorlás alakíthatja ki, mint ahogy a mindennapi tisztálkodás igényét is a mindennapi tisztálkodás.

Ezt a tényt felismerve alakítottuk ki iskolánk kísérleti osztályaiban a mindenki számára kötelező iskolai testnevelésnek egy olyan rendszerét, mely az eddiginél hatékonyabban biztosítja az iskolai testnevelés feladatainak, de elsősorban az igénykeltés feladatának teljesítését.

A kísérleti osztályokban (1–2. osztály) naponta 30 perces testnevelési órák vannak. Az 1. osztályban a második óra után, a 2. osztályban a harmadik óra után van a testnevelési óra. A két első osztályban az ott tanító nevelők tartják meg a foglalkozásokat. Ez, figyelembe véve az életkori sajátosságokat, talán jobb, mintha szakos testnevelő tanár tanítaná.

A második osztályokban a mindennapi testnevelési órákat magam tartom meg. Az órák túlnyomórészt az óráközi szünetek terhére történnek, ami időmegtakarítást is jelent. A két első osztályban a har-

mincperces nagyszünetben van a foglalkozás, így a téli hónapokban az órákat felváltva, minden másnap a tornateremben tarthatják. A második osztály hetenként két alkalommal mehet a tornaterembe, a többi órát a tanteremben vagy a szabadban tartjuk meg. Jó idő esetén szabadtéri létesítményeinken tartjuk a testnevelési órákat. Szabadtéri létesítményeink jónak mondhatók, egy időben akár 3–4 foglalkozást is tarthatunk anélkül, hogy az egyes tanulócsoporthoz zavarnák egymást.

Az alábbiakban ismertetném az 1–2. osztályok tantárgyi rendszerét, valamint a heti órarendet:

1. a és b osztály

Anyanyelv	11 óra
Számтан	5 óra
Ének	2 óra
Gyakorlati f.	2 óra
Testnevelés	napi 30 perc

2. a és b osztály

Anyanyelv	9 óra
Számтан	5 óra
Ének	2 óra
Gyakorlati fogl.	2 óra
Művészeti szakkör	1 óra
Természettudományi szk.	1 óra
Testnevelés	napi 30 perc

A két első osztály órarendje azonos, az időbeosztás az alábbi:

	H	K	SZ	CS	P	SZ
8 – 8,40	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	ének	anyany.
	10 perc szünet					
8,50 – 9,30	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.
9,30 – 10	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.
	10 perc szünet					
10,10 – 10,50	számтан	számтан	számтан	számтан	gyak.	számтан
	5 perc szünet					
10,55 – 11,35	ének				gyak.	

2. a osztály

	H	K	SZ	CS	P	SZ
8 – 8,40	anyany.	anyany.	anyany.	számтан	számтан	gyak.
8,50 – 9,30	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	ének	gyak.
10 – 10,30	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.
10,40 – 11,20	számтан	számтан	számтан	szakk.	anyany.	szakk.
11,30 – 12,10	ének				anyany.	

2. b osztály

	H	K	SZ	CS	P	SZ
8 – 8,40	anyany.	számтан	anyany.	számтан	anyany.	testnev.
8,50 – 9,30	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	szakk.
10 – 10,40	számтан	anyany.	számтан	szakk.	anyany.	gyak.
10,50 – 11,20	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	gyak.
11,30 – 12,10		ének		ének		

Eddigi tapasztalataink az új testnevelési rendszerről igen jók. A 30 perces óra alatt sikerült a tanulóknak olyan megterhelést nyújtanom, mely a 6–10 éves gyerekeknek elegendő. Nem olyan rövid a

30 perc, hogy a tantervi követelmény ismeretanyagát ne tudnám elsajátíttatni, sőt a tantervi követelményt meghaladó ismeretanyag megtanítására is van lehetőség. A tanulók oldaláról tekintve is csak a

legjobbakat mondhatom. A tanulók lelkesedése, aktivitása az órákon oly nagymértvű, mellyel még a „lelangyosabb” testnevelő vérét is felpeszditénék. Osztályzatot a tanulók nem kapnak, felmentés csak a legkritikább esetben fordul elő.

Az 1—2. osztályban tanító nevelők is pozitívan értékelik a mindennapos testnevelési órákat. Véleményük szerint a tanulók figyelmesebbek, és nyugodtabban ülik végig a 3—4 órát.

A mindennapos 30 perces testnevelési óra eredményességére, hatékonyságára vonatkozólag konkrét felméréseket még nem végeztünk. Az imént említettek első benyomások, melyek feltétlen pozitívak.

Felvetődhet a kérdés, hogyan illeszkednek ezek a 30 perces órák a nevelők kötelező óraszámába. A napi fél órát heti 3 órának számítottuk. Ez a foglalkozások tiszta idejét tekintve több 3 tanítási óránál, hiszen egy tanítási óra nem 60, hanem csak 45 perc. A múlthoz képest mégis óriási előrelépést jelent. A tanulók a heti 90 perces testgyakorlás helyett heti 180 perces testgyakorlásban részesülnek, tehát az időtartam éppen duplájára emelkedett. Hatékonyságát növeli, hogy minden nap van. A testnevelő tanár osztályonkénti heti két órája három órára emelkedett, ami az előbbi negatívum ellenére is emeli a testnevelésnek mint tantárgynak a súlyát.

Cikkemmel tájékoztatni kívántam a közelmúltban kísérleti jelleggel beindult új testnevelési rendszerről az iskolai testnevelés iránt érdeklődő olvasókat, egyben köszönettel fogadunk el minden véleménynyilvánítást, mivel további munkánkhöz azok feltétlen hasznosak lesznek.

A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában

NEMCSIK PÁL

(Folytatás)

Az információk nagyságrendje és a jelenségek pontos regisztrálása további elemzőmunkára adhat alkalmat. Olyan kérdések megválaszolására is lehetőségünk nyílik, hogy az egyes tanulócsoporthoz vagy egyes tanulók dobáseredményeinek *szórás képét* elemezzük, és a dobások térbeli elhelyezkedéséből következtethessünk a mozgáskoordináció fokára. Arra is kiterjedhet a figyelmünk, hogy a dobássorozaton belül *hányadik dobás* volt eredményes, megfelelő mértékben alkalmaztunk-e rávezető, cél-gimnasztikai gyakorlatokat. Figyelemmel voltunk-e a megvilágítási viszonyokra? Esetleg hogyan tudnak megfelelő módon alkalmazkodni tanulóink a *szabadban* végzendő célba dobás lényegesen változó körülményeihez (a szél mechanikai hatásának felismerése és hátrányainak kiküszöbölése)? Ilyen hatótényezők felismertetése indokolt az általános iskolás korú tanulóink esetében is, mind a minőségi sportemberutánpótlás, mind a honvédelmi nevelés szempontjából.

Összegezve a kísérlet során szerzett megfigyeléseket, elmondhatjuk, hogy van létjogosultsága az ilyen és hasonló jellegű kísérleteknek, kutatómunkának. Alkalom nyílik ezen keresztül az alapvető technikai szint felmérésére az egyes mozgásanyagokkal kapcsolatosan, de lehetőség nyílik újabb szakdidaktikai módszerek alkalmazására és azok hatékonyságának ellenőrzésére.

A kísérlet folyamán a tanulók változatos körülmények közé kerülnek, s képesek lesznek az új helyzetekben a differenciál-

tabb mozgásformák kivitelezésére. Az ilyen kísérlet segítségével a honvédelmi nevelés célkitűzéseinek megvalósítása érdekében átgondolt munkafeladatok megtervezésével tehetjük alkalmasabbakká tanulóinkat a tökéletesebb mozgáskoordinációra. Nem véletlen, hogy éppen ebben a fejlődési szakaszban hangsúlyozzuk az ilyen honvédelmi előkészítést célzó mozgásformák intenzívebb alkalmazását tanulóink testi nevelésében.

Szükségtelen részletesen szólnom arról, hogy a céltárgy eredményes leküzdésének az ilyen *direkt* módja (célba dobás függőleges célra) csak az életkori sajátosságoknak megfelelő időtartamig tudja lekötni tanulóink figyelmét. A kitűzött nevelési cél megvalósítását lazább, játékosabb keretek között kell megszerveznünk. Nemcsak lehetséges, hanem kívánatos is, hogy a problematikus, de fontos mozgásforma további gyakoroltatása érdekében használjuk ki az *indirekt* jellegű lehetőségeket (mozgó célra történő célba dobások valamennyi játékos változatát).

Ha élünk ezekkel a lehetőségekkel, akkor a honvédelmi nevelőmunka előkészítését a módosított Tanterv és Utasítás szellemében végezzük, és talán szerény keretek között, de mégis érdemlegesen gazdagíthatjuk tapasztalatainkkal a testnevelés-szakdidaktika információs anyagát.

Testi fejlettségi tesztek és normák az USA-ban

A fiatalság testi fejlettségének, fizikai teljesítő-képességének és a testnevelési órákon a tantervi anyag elsajátításának értékelése régóta sokat vitatott kérdés. Megoldására, objektivitásának növelésére sok módszert dolgoztak ki a múltban, de a számos módszer arra mutat, hogy ezt a kérdést ma sem lehet végleg lezártnak tekinteni. A világ egyetlen országában nem foglalkoztak annyit ezzel a problémával, mint az USA-ban, ahol már 1861-ben E. Hitchcock és 1880-ban D. Sergeant antropometriás méréseket végzett az állami iskolákban a testnevelési tanterv javítása céljából. Az utóbbi tesztmódszere az erőfejlődés mérésére a századfordulóig elterjedt volt; majd ezt módosította F. Rogers és Ch. MacCloy. A sziv élettani kutatásának fejlődése magával hozta a funkcionális szemléletet és a testnevelés területén is a tisztán muszkuláris fejlesztésről az egész szervezet funkcionális egységének javítására, erősítésére irányította át a pedagógusok munkáját. A keringési rendszer működésére, terhelési reakciójára alapozott tesztek azonban nem lettek közkedveltek a testnevelő tanárok körében.

A fizikai és motorikus képességeket mérő különböző típusú próbák különféle könnyűatlétikai gyakorlat kombinációjára épültek és elterjedtek. 1913-ban dolgozták ki az atlétikai jelvényt szerző próbázás alapszintjeit fiúk részére, ami az első kísérlet volt a vizsgálatok országos méretű bevezetésére. (Voldtner-Esslinger) (1.)

A fiatalság fejlettsége és főleg katonai szolgálatra való alkalmassága érthető módon az érdeklődés homlokerébe került az első világháború idején, de a három fő fegyvernemnél használt tesztek kivételével egyetlen fizikai alkalmassági teszt sem tudott általános elismerést nyerni a testnevelési hálózatba. Kraus és Hirschland (2) 1954-ben közölt összehasonlító adatokat, amelyek az amerikai iskolások komoly lemaradását mutatták fizikai alkalmasság terén európai kortársaikhoz képest. Ez a felmérés hívta fel a kormányzat figyelmét a testnevelési problémákra. A tervszerű adatgyűjtés, módszertani kutatás az egészségügyi, testnevelési és szórakoztatási szövetség (AAHPER) vezetésével indult meg. Az 5–12. osztályos tanulók fizikai alkalmasságának mérésére 8500 tanuló adataira támaszkodva 1957-ben tesztet dolgoztak ki, és hivatalos kiadványukban („Kék könyv”) valamennyi iskolában széleskörű alkalmazásra javasolták (3, 4). A fizikai alkalmassági teszteket 1958-tól valamennyi államban bevezették és ennek alapján az 1959/60-as tanévben 20 milliónál több tanulót vizsgáltak meg. A gyakorlat azonban néhány javításra tartott igényt. 1963–65-ig 9200 tanuló felmérése után számítógépekkel lehetőség nyílt a normatívát

már kor, testmagasság és testsúly alapján a Neelson—Cozens osztályozási indexének megfelelően megállapítani. Ennek a programnak vezérfonala részletesen tartalmazza a kívánt gyakorlatok leírását és az értékelési táblázatokat. A sikeres munka eredménye egy komplex teszt („testbattery”), amelynek segítségével Fleischmann (6) szerint három faktort, a dinamikus erőt, a robbanékonyt és az állóképességet lehet jól mérni.

A próbázás 7 gyakorlata a következő:

1. Húzódkodás nyújtón fiúknak. Értékelés: az ismétlések száma. Függeszkedés lányoknak nyújtón. Értékelés: időtart. (s). A gyakorlat célja a vállöv és karizmok erejének értékelése.

2. Hanyattfekvésből törzshajlítás fej fölötti kartartással, a térdet váltogatva kell az ellenoldali könyökkel érinteni. Értékelés az ismétlések száma alapján, de fiúknak 100-nál, lányoknál 50-nél többször nem engedi a próba. A has- és combhajlító izmok erejére ad a gyakorlat tájékoztatást.

3. 4×30 láb (9,14 m) futás. A kimért vonalakon letett $5 \times 5 \times 20$ cm-es fahasábokat futva ide-odaszállítani (egyéni staféta). Értékelés: stopperórával; futásgyorsaság és futás közben irányváltoztató képesség mérésére irányul a próba.

4. Távolugrás helyből a combnyújtó izmok robbanóerejének mérésére.

5. 50 yardos futás (45,7 m) maximális sebességgel.

6. Tömöttlabda-dobás távolságra (30 cm körfogat, 140 g) 182 cm átmérőjű dobókörből, az ügyességről és mozgáskoordinációról ad felvilágosítást.

7. 600 yard (548,6 m) futás-gyaloglás mutatja a keringési rendszer erejét, állóképességet.

Eleinte úszószámok is szerepeltek a próbák között, de ezeket technikai okokból később (uszo-da- és oktatóhiány) a tervezetből törölni kellett.

A próbák realitását igazolja, hogy minden korcsoportban 5–600 tanuló tényleges eredménye alapján állapították meg a szinteket.

Százalékosan kiszámították, hogy a vizsgált fiúk hányszor tudtak a nyújtón felhúzódkodni, ezután ezt a százalékszámot 5-re kerekítve összeállították az értékelési táblázatot (I. táblázat). A táblázat szerint a 9 húzódkodásért 15 éves fiúnak 75 pont jár. A vezérfonal értelmezése szerint ez azt jelenti, hogy a 15 éves fiúknak 75%-a (az összes tagállamokból) kevesebb-szer húzódkodik, illetve 25%-a ennél többször. Analóg táblázatokat szerkesztettek fiúk és lányok számára a többi gyakorlatra is.

Akik mind a 7 próbában legalább 50% pontot szereztek, alkalmassági igazolványt és ruhán viselhető emblémát kaptak. Magasabb eredményekért, oktatómunkáért különböző formájú jelvényeket és okmányokat adnak elismerésnek. A norma teljesítését akadályozó defektusok ese-

Fiúk húzódkodási próbája az ismétlések száma szerint

Pontérték százalék- ban	Életkor években								
	10	11	12	13	14	15	16	17	
100	16	20	15	24	20	25	25	32	
95	8	8	9	10	12	13	14	16	
90	7	7	7	9	10	10	12	12	
85	6	6	6	8	10	10	12	12	
80	5	5	5	7	8	10	11	12	
75	4	4	5	6	8	9	10	10	
70	4	4	4	5	7	8	11	10	
65	3	3	3	5	6	7	9	10	
60	3	3	3	4	6	7	9	9	
55	3	2	3	4	5	6	8	8	
50	2	2	2	3	5	6	7	8	
45	2	2	2	3	4	5	6	7	
40	1	1	1	2	4	5	6	7	
35	1	1	1	2	3	4	5	6	
30	1	1	1	1	3	4	5	5	
25	0	0	0	1	2	3	4	5	
20	0	0	0	0	2	3	4	4	
15	0	0	0	0	1	2	3	4	
10	0	0	0	0	0	1	2	2	
5	0	0	0	0	0	0	0	1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	

tén a próbázási, foglalkozási eredményt nem jelölő, de az igyekezetet igazoló „Haladási igazolványt” kap a tanuló.

A rövidített 2. és 3. táblázat csak az 50, 80, 85 és 100%-pont értékű minősítésre ad tájékoztatást (fiúknál, leányoknál). A szervezett munka eredményét mutatja a teljesítmények javulása, amit az 1957/58-as és az 1964/65-ös tanévben elért eredmények összevetésével a hivatalos értékelés (7) alapján a 4. táblázat szemléltet. A 16 éves lányok labdadobási eredménye stagnált, a 17 éveseké 30 cm-rel romlott, minden más eredmény javult.

Az USA iskoláinak többségében évenként kétszer végzik el a tesztpróbákat. Ez szolgál a testnevelésben elért eredmény értékelésére, tájékoztatja a testnevelő tanárt, mely képességeket kell fokozottabban fejlesztenie. Ennek a felmérésnek eredményét különféle szemléltető módon dokumentálják, és a szülőknek is objektív adatot adnak gyermekeik testi fejlődéséről. A tanulók aktívak voltak a próbázásokon, igyekeztek fokozódott az iskolai testnevelési órákon és az iskolán kívüli sportfoglalkozásokon egyaránt.

Az AAHPER közlönye szerint e jól bevált tesztmódszer külföldön széles körben elterjedt; 15 nyelven közölték, 29 országban használják. Az Angliában, Ausztráliában, Kínában, Japánban stb. végzett vizsgálatok szerint az amerikai ifjúság fizikai alkalmasság terén alulmarad sok ország azonos korú fiataljaival szemben. „Jól-lehet a mi egészségi és táplálkozási standardunk

Gyakorlatfajta	Értékpont, %	Életkor években							
		10	11	12	13	14	15	16	17
Húzózkodás, ism. száma	100	16	20	15	24	20	25	25	52
	85	6	6	6	6	10	10	12	12
	80	5	5	5	7	8	10	11	12
	50	2	2	2	3	5	6	7	8
Törzshajlítás, hát- fekvésben, ism. száma	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	85	100	100	100	100	100	100	100	100
	80	76	89	100	100	100	100	100	100
	50	41	46	50	60	70	80	76	70
4×30 láb futás, sec. (1 láb=36,5 m)	100	9,0	9,0	8,5	8,0	8,3	8,0	8,1	8,0
	85	10,4	10,3	10,0	9,9	9,8	9,4	9,2	9,1
	80	10,5	10,4	10,2	10,0	9,8	9,5	9,3	9,2
	50	11,2	11,1	11,0	10,6	10,2	10,0	9,9	9,8
Távolugrás helyből, cm	100	203	224	239	267	272	279	277	295
	85	173	178	188	206	221	229	241	246
	80	170	175	185	201	213	229	236	243
	50	152	157	168	178	193	206	216	221
50 yard futás, sec. (=45,7 m)	100	6,0	6,0	6,0	5,8	5,8	5,6	5,6	5,6
	85	7,4	7,4	7,0	6,9	6,6	6,4	6,2	6,1
	80	7,5	7,5	7,2	7,0	6,7	6,5	6,3	6,2
	50	8,2	8,0	7,8	7,5	7,1	6,9	6,7	6,6
Tömöttlabda-dobás, m	100	53,3	62,4	63,0	74,6	74,9	76,2	82,6	88,6
	85	37,1	41,4	45,7	53,3	57,0	62,1	64,9	68,8
	80	35,4	39,3	44,1	51,2	55,1	60,3	63,0	66,4
	50	29,2	33,8	36,5	42,6	47,2	52,1	54,8	57,9
Futás-gyaloglás 600 y (=548,6 m) perc, sec.	100	1,30	1,27	1,31	1,29	1,25	1,26	1,24	1,23
	85	2,12	2,08	2,02	1,53	1,46	1,40	1,37	1,36
	80	2,15	2,11	2,05	1,55	1,48	1,42	1,39	1,38
	50	2,33	2,27	2,21	2,10	2,01	1,54	1,51	1,50

Gyakorlatfajta	Értékpont, %	Életkor években							
		10	11	12	13	14	15	16	17
Függeszkedés haj- lított karral, sec.	100	66	79	64	80	60	74	74	76
	85	21	20	19	18	19	18	19	19
	80	18	17	15	15	16	16	16	16
	50	7	8	6	7	7	8	7	8
Törzshajlítás hát- fekvésben, ism. száma	100	50	50	50	50	50	50	50	50
	85	50	50	50	50	50	50	50	50
	80	50	50	50	50	49	42	41	45
	50	31	30	32	31	30	26	26	27
4×30 láb futás, sec.	100	8,5	8,8	9,0	8,3	9,0	8,0	8,3	9,0
	85	10,8	10,6	10,5	10,5	10,4	10,5	10,4	10,4
	80	11,0	10,9	10,8	10,6	10,5	10,7	10,6	10,5
	50	11,9	11,7	11,6	11,4	11,3	11,3	11,2	11,2

Gyakorlatfajta	Értékpont, %	Életkor években							
		10	11	12	13	14	15	16	17
Távolugrás helyből, cm	100	213	239	249	229	224	234	226	234
	85	163	173	175	178	183	185	188	188
	80	157	168	173	173	178	183	183	183
	50	140	147	152	152	160	163	163	165
50 y futás, sec.	100	6,0	6,0	5,9	6,0	6,0	6,4	6,0	6,4
	85	7,5	7,6	7,5	7,5	7,4	7,5	7,5	7,5
	80	7,7	7,7	7,6	7,6	7,5	7,6	7,5	7,6
	50	8,5	8,4	8,2	8,1	8,0	8,1	8,3	8,2
Tömöttlabda-dobás, m	100	50,9	42,9	48,4	45,7	47,5	50,2	53,3	55,7
	85	21,6	24,6	27,4	28,6	34,0	32,0	31,7	31,1
	80	21,0	23,4	25,9	27,4	28,6	30,4	29,8	29,8
	50	15,2	17,9	19,5	21,3	22,8	23,7	22,8	22,8
600 y futás, gyaloglás, min. sec.	100	1,42	1,40	1,39	1,40	1,45	1,40	1,50	1,54
	85	2,20	2,24	2,24	2,25	2,22	2,23	2,23	2,27
	80	2,26	2,28	2,27	2,29	2,26	2,26	2,26	2,31
	50	2,48	2,49	2,49	2,52	2,46	2,46	2,49	2,51

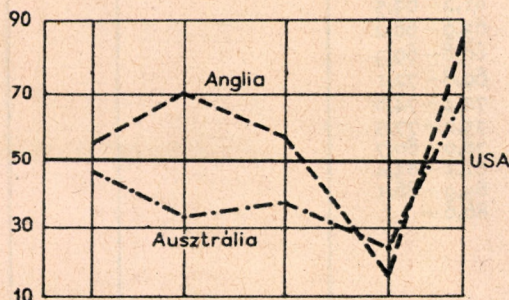
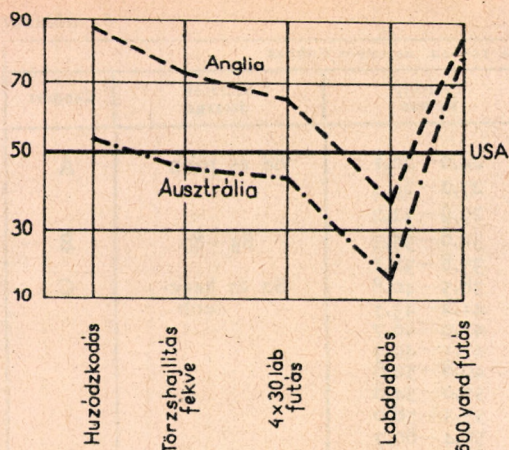
A tesztátlagok javulása az 1964/65. és 1957/58. tanév között

4. táblázat

Gyakorlat neve	Életkor években							
	10	11	12	13	14	15	16	17
<i>Fiúknál</i>								
Húzódkodás	1	1	1	1	1	2	1	2
Törzshajlítás fekve	16	17	19	25	26	28	23	21
4×20 yard, sec.	0,9	0,8	0,5	0,6	0,7	0,7	0,5	0,6
Távolugrás helyből, cm	15	12	10	12	15	17	12	12
Labdadobás, m	2,7	3,6	2,7	5,4	4,8	5,1	5,1	3,3
Futás-gyaloglás 600 y, sec.	16	19	17	22	24	19	16	16
50 y futás, sec.	0,6	0,5	0,4	0,3	0,4	0,3	0,3	0,1
<i>Leányoknál:</i>								
Törzshajlítás fekve	11	9	9	11	10	10	8	9
4×30 láb futás, sec.	1,1	0,9	0,8	0,7	0,7	0,7	0,4	0,5
Helyből ugrás, cm	12	15	12	10	10	10	10	10
50 y futás, sec.	0,7	0,5	0,5	0,3	0,3	0,5	0,2	0,5
Labdadobás, m	2,4	2,1	1,5	0,6	1,5	1,5	0,0	0,3
Futás-gyaloglás 600 y, sec.	28	17	21	17	23	29	23	21

magasabb — ismeri el az AAHPER 1965-ös kiadványa —, a mi ifjúságunk nem rendelkezik olyan kar- és vállöv-izomerővel vagy állóképességgel, mint amilyent más államok fiatalságánál találtak.” (8) E megállapítások után számos intézkedést hoztak a testnevelési munka javítására.

Ha összehasonlítjuk Campbell és Pondorf (Anglia, 1961) Withebrook (Ausztrália, 1962) adatait az USA-ban mért eredményekkel, kiderül, hogy az amerikai ifjúság csak állóképesség terén maradt lényegesen alul az angol és ausztrál iskolásokkal szemben (9). Az amerikai ifjak alkalmassági szintje az életkor emelkedésével javult.



A 11 éves, ill. a 16 éves fiúk átlagos eredménye

(Az adatok összehasonlítására lásd az 1. és 2. grafikont.) A labdadobásban látható fölény a sport népszerűségével magyarázható. Az iskolák 53%-ban üzik, 250 000 csapatban 3,75 millió

játékosuk van. (10) Ez a játék Angliában és Ausztráliában alig ismert.

Az alábbiakban szeretném az osztályozási indexnek a pontozási táblázattal együtt való használatát vázolni, mivel a testnevelő tanárok érdeklődésére számíthatunk (5., 6. és 7. táblázat).

Meg kell határozni a tanuló korát hónapokban, súlyát kg-ban (a fontot át kell számítani) és a testmagasságot cm-ben, majd ennek megfelelő mutatószámok összegével kikeresni a tanuló csoportját. A ponttáblázat megfelelő betűcsoportú oszlopában ki kell keresni a teljesítményt (pl. nyújtott húzózkodást), és az első oszlop ennek megfelelő sorában a százalékos pontértéket leolvasni.

Például: 146 hónapos fiú 5
Magasság 153 cm 10
Súly 45 kg 8

Összesen: 23 mutatópont,
ennek alapján D csoport.

Most a 7. táblázatban a D csoport oszlopában kikeressük a húzózkodásban elért számot, pl. 6, akkor az első oszlopban ez 85% pontot ér, ha 7, akkor teljesítménye 90% pontot érdemel.

A 10–12. osztályos lányoknál nem határozták meg a csoportindexet, mert nem sikerült a súly, magasság és kortól függő törvényszerű változásokat megállapítani. Az alsó és középiskoláknak 1958-ban kiadták a normákat. Az egyetemisták részére több egyetemen végeztek R. Hunsicker (Michigan, Egyetem) vezetésével 2200 személyen tesztvizsgálatokat, 1961-ben I. és II. éves közel 5000 egyetemistának adatai alapján D. Mohr (Maryland, Egyetem) dolgozta ki az egyetemi hallgató férfiak és nők alkalmassági

5. táblázat

Neelson—Cozens csoportindex az 5., 6., 7., 8., 9. osztályos fiúknál és lányoknál					
Mutató	Életkor hónapban	Testhossz cm-ben	Testsúly kg-ban	Mutatók összege	Csoport
1	120–125	127–131	27,2–29,4	9–9 10–14 15–19 20–24 25–29 30–34 35–38 39 és több	A B C D E F G H
2	126–131	132–136	29,9–31,7		
3	132–127	—	32,2–34,0		
4	138–143	137–141	34,4–36,2		
5	144–149	—	36,7–38,5		
6	150–155	142–146	39,0–40,8		
7	156–161	—	41,2–43,0		
8	162–167	147–151	43,5–45,3		
9	168–173	—	45,8–47,5		
10	174–179	152–156	48,0–49,8		
11	180–185	—	50,3–52,1		
12	186–191	157–161	52,6–54,4	54,8–56,7 57,1–58,9 59,4–60,3 60,7–61,6 62,1–	
13	192–197	—	54,8–56,7		
14	198–203	162–166	57,1–58,9		
15	204–209	167–171	59,4–60,3		
16	210–215	172–174	60,7–61,6		
17	216–	175–176	62,1–		

Neelsen—Cozens csoportindex a 10—12. osztályos fiúknak

Mutató	Életkor hónapban	Testhossz cm-ben	Testsúly kg-ban	Mutatók összege	Csoport
9			24,0—26,1	88 és több	A
10			27,2—29,4		
11			29,9—32,2		
12			32,6—35,3	83—87	B
13			35,8—38,1		
14			38,5—40,8	82 és keve- sebb	C
15			41,2—43,5		
16			43,9—46,7		
17			47,1—49,4		
18			49,8—52,6		
19			53,0—54,8		
20			55,3—58,0		
21			58,4—60,7		
22		119	61,2—63,5		
23		120—125	63,9—66,2		
24		126—131	66,6—69,3		
25		132—136	69,8—72,1		
26		137—141	72,4—74,8		
27	159—164	142—146	75,2—77,5		
28	165—170	147—151	78,0—80,7		
29	171—176	152—158	81,1—83,4		
30	177—182	159—163	83,9—86,1		
31	183—188	164—168	86,6—		
32	189—194	169—173			
33	195—200	174—179			
34	201—206	180—184			
35	207—212	185—189			
36	213—218	190—			
37	219—224				
38	225—230				

Fiúk csoportindexe a nyújtón való húzózkodás ismételése alapján

7. táblázat

Értékpont, %	5., 6., 7., 8., 9. osztályosoknak								10., 11., 12. osztályosoknak		
	A	B	C	D	E	F	G	H	C	B	A
100	16	20	16	16	18	20	17	24	20	25	32
95	10	8	8	9	9	11	12	12	14	16	15
90	8	7	7	7	8	9	10	10	12	14	12
85	7	6	6	6	6	8	10	10	10	12	12
80	6	6	5	5	5	7	8	9	10	12	10
75	6	5	4	5	5	6	7	8	9	11	10
70	5	5	4	4	4	6	6	7	8	10	9
65	5	4	3	4	3	5	5	7	7	10	9
60	4	4	3	3	3	4	5	6	7	8	9
55	4	3	3	3	2	4	4	6	6	9	7
50	3	3	2	2	2	3	4	5	5	8	7
45	3	3	2	2	2	3	3	5	5	7	6
40	3	2	1	1	1	2	2	4	4	7	6
35	2	2	1	1	1	2	2	3	4	6	5
30	2	2	1	1	1	1	1	3	4	6	5
25	1	1	0	0	0	1	1	2	3	5	4
20	1	1	0	0	0	0	0	1	3	4	3
15	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	2
10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 3/1972.

György Berecz: Zu einigen theoretischen Fragen der Wissenschaft der Körpererziehung (II)	65
Dr. Ferenc Bakonyi: Athletische Auswahl in der Schule	72
László Arday: Individuum in der Mannschaft (II)	77
Dr. József Németh: Zur Gestaltung der Tätigkeitsstruktur der Studenten	85
György Oberst: Tägliche Körpererziehung in der Grundschule von Szentlőrinc ...	88

RUNDSCHAU

FACHLITERATUR

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 3 1972 г.

Дьёрдь Берец: Некоторые теоретические вопросы науки о физкультуре (часть 2)	65
Д-р Ференц Бакони: Выбор атлетов в школе	72
Ласло Ардай: Индивид в группе (часть 2)	77
Д-р Йозеф Немет: Формирование структуры деятельности студентов	85
Дьёрдь Оберст: Ежедневная физкультура в восьмилетней школе г. Сентлёринц	88

ОБРОЗ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

tesztvizsgálatát és a szinteket. (11 és 12) A fizikai alkalmassági tesztek, normatívák kidolgozása és alkalmazása egyik láncszeme annak a sok rendszabálynak, amit az Államokban az ifjúságnak részben katonai, részben sportgyőzelemre való felkészítése érdekében megvalósítottak.

A sporthegeomóniáért az olimpiai játékokon egyre nagyobb küzdelem folyik, amióta Szovjetunió csapata is részt vesz a versenyeken. Az USA egyes sportágakban (úszás, atlétika) hagyományosan aratja az aranyérmeket, ami a nem hivatalos pontversenyben az első helyének alapja. De a versengés egyre nehezebb, mind több esélyes versenyző nehezíti meg az élcsoporthelyzetét. A legutóbbi olimpiai játékoktól eltérően Münchenben, nem magashegyi körülmények között a fejlődő nemzetek és a szocialista államok versenyzői várható módon nagyobb teljesítményre lesznek képesek. Erre mutatnak a Mexikó óta rendezett nagy versenyek eredményei (NDK úszóinak, szovjet és magyar súlyemelőknél rekordjai). A felkészülést mindenhol igyekeznek tökéletesíteni, és a fizikai fejlettségre vonatkozó adatok révén bizonyos tájékozódást nyerhetünk legnagyobb vetélytársunk utánpótlását képező fiatalság fejlődési dinamikájáról, jelenlegi státuszáról. Hogy kinek, miként sikerül a felkészülés sok nehézségét megoldani, azt 1972-ben Münchenben fogjuk meglátni.

Irodalom:

1. Voltmer E. F. — Esslinger A. A. The organization and administration of physical education, New York, 1958.
2. Kraus H. — Hirschland R. Minimum muscular fitness in school children „Research Quart.” May, 1954. 178—188.
3. AAHPER youth fitness test manual. Washington, 1958.
4. Ua., 1961.
5. Ua., 1965.
6. Fleischman E. A. The structure and measurement of physical fitness. Englewood Cliffs, 1964.
7. 4 years for fitness 1961—1965. The White House, Wash. 1965. oct.
8. AAHPER youth phys. fitness test manual 1965.
9. Fleischman, mint 6.
10. Statistics for coaches, JOHPER, No. 5. 57. 1960.
11. Hunsicker P. A. Fitness test norms for college men, JOHPER No. 6. 38. 1960.
12. Mohr D. R. Fitness test norms for women, JOHPER No. 6. 27. 28. 1961. — fentiek idézve Szuhockij V. I. Olimpijszkie igri i kursz Sz. S. A. na vossztanovlenye mirovo prevoszchodszstva v szporte. *Teoria i Praktika fiziceszkoj Kulturi (Moszkva)* 1964. No 5—11—15. ua. Iszpitanija (teszti) i normatyivi fiziceszkoj prigodnosztyi mologyozi v Sz. S. A. Tyeorija Praktika Fiziceszkoj Kulturi (Moszkva) 1970. No 9. 67—71. és No 10. 69—72.

(Az ábrák és a táblázatok V. I. Szuhockij idézett cikkeiből valók.)

dr. Herendi Vilmos

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft

fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán
feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól
kezdve kéri!

A testnevelés tanítása



A MÜVELŐDÉSÜGYI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972

4



A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Burka Endre

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc



Bognár Károly felvétele

E számunk munkatársai: Arday László egyetemi testnevelő tanár, Budapest, dr. Bakonyi Ferenc, a TFKI osztályvezetője, Budapest, Bély Miklós ny. tszv. főiskolai tanár, Budapest, dr. Nagy György főiskolai docens, Budapest, Nazarov, Vaszilij Petrovics, kandidátus, Gyermek és Ifjúkori Fiziológiai Intézet, Moszkva, Nyíri János MM főelőadó, Budapest, Szabó János MTS OT kosárlabda szakfelügyelő, Budapest, Sztankin, Mihail Joszifovics a „Szbornyik Fizikulturü” szerkesztője, Moszkva, Tenkei Antal tanár, Gyula, Takács Ferenc főiskolai adjunktus, Budapest.

TARTALOM

Nyíri János: A középiskolai testnevelés értékelése, az alapidokumentumok és megvalósulásuk	97
Nazarov, Vaszilij P.: A gyermekek mozgáskészségének tanulmányozásához ..	100
Dr. Bakonyi Ferenc: Atlétikai kiválasztás az iskolákban (II.)	102
Szabó János: A védekezés és a támadás elválasztása	107
Bély Miklós — Bély Miklósról	111
Tenkei Antal: A testnevelési órák hatékonyságának fokozása	118
Sztankin, Mihail J.: A nevelés módszerei — az edző fegyvertára	122

SZEMLE

SZAKIRODALMI FIGYELŐ

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21.
OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős: dr. Vágvölgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzügyi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
72.7940 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

A középiskolai testnevelés értékelése, az alapidokumentumok és megvalósulásuk

NYIRI JÁNOS

A közelmúltban széles körű információk alapján megvizsgáltuk és megvitattuk a középiskolai testnevelés helyzetét. A helyzetfelmérés alapja az 1970. évben kiadott Tanterv és Utasítás volt. Megállapításainkat az alábbiakban közöljük.

A reform első éveiben készült középiskolai testnevelési tantervek célkitűzései lényegében ma is helytállóak. Átdolgozásukat — az eredményesség fokozása érdekében — részben néhány ismert fontos, figyelmen kívül nem hagyható körülmény, részben az MSZMP KB Politikai Bizottsága 1967. szeptember 26-i határozatában megfogalmazott igény tette indokolttá.

A tanterv és a gyakorlat

Az új tanterv koncepciója testnevelő tanáraink nagy többsége előtt ismert és elfogadott. Számottevő azonban azoknak a testnevelést tanító pedagógusoknak a száma is, akik csupán látszatra fogadják el. Ennek okait tanáraink képzettségében, hivatásszeretében, szemléletében mutatkozó nagyfokú különbözőségekből kell keresnünk. Számolni kell még egy sajátos társadalmi szemlélet következményeivel is. Az egy-egy sportágra specializálódott tanárok, akik sportágukban tanítványaikkal kiemelkedő sporteredményeket értek el az iskolán belül (fáradtságos és áldozatos munkával), és ezért a terület, illetve országos sportszervek előtt is nagy tekintélyt képviselnek, elismerésüket és tekintélyüket az élsport

szolgálatában érték el. Velük szemben az iskolai munkában ma is ilyen elvárások vannak. A tanórai testnevelés minden tanulóra kiterjedő megkedveltetését, megszerettetését, a gyenge képességű tanulókkal való intenzív foglalkozást nem is várják el tőlük a közvetlen felettesek. Ezek a tanárok nehezen — sok meg nem értéssel — veszik tudomásul (a gyakorlatban sokszor egyáltalán nem veszik tudomásul) a jelenlegi tanterv koncepcióját s főleg, a korábbi tantervekhez képest, az előírt tanítási anyag csökkentését.

A társadalmunkban tapasztalható negatív kritikai megjegyzések — bár szerencsére tanáraink elenyésző kisebbségének munkájára vonatkoztathatók — helytelen általánosításokra vezetnek. A széles közvéleményre még ma is jellemző állásfoglalások, vélemények a mai tanterv elődeinek ismeretén alapulnak.

Az új Tanterv, illetve annak Utasítása az iskolavezetéssel szemben is konkrét követelményeket támaszt. Az igazgatók többsége azonban legfeljebb elolvasta a tantervet, illetve az utasítást. A tantervi koncepció világos ismerete, értelmezése csak kevés igazgatóra jellemző, még kevesebbre a végrehajtás ellenőrzése, a kritikai észrevételek számonkérése (a tantervi koncepció megvalósításának ellenőrzése).

Az említett jelenségek mellett mégis határozott előrelépésről beszélhetünk a gimnáziumi testnevelés mai tantervének gyakorlati megvalósításában.

A testnevelés megszerettetése a tanterv bevezetése óta határozottan érzékelhető. Ehhez hozzájárul az egész iskolarendszerben mutatkozó pozitív jelenség (az általános iskolából — kevés kivétellel — a tanulók megfelelő, jó tapasztalatokkal kerülnek a középiskolába, ahol a tanítási feltételek jobbak). Az új tanterv több játékos foglalkozásra ad lehetőséget, figyelembe veszi a tanulói érdeklődést és igényt. A tömegtestnevelés — a háziversenyekkel — elterjedtebb, az órán tanultakat más feltételek között is alkalmazzák, nagyobb a lehetőség az órán és az órán kívüli sikerélményre. Gátló

tényezőként hat viszont a tantestületi szemlélet különbözősége, egyes esetekben a testnevelést és sportot lebecsülő megnyilvánulások. Probléma a tanulók fokozódó túlterhelése.

A tantervi anyag megfelelő reális tervezéssel feldolgozható. Az ismeretek megszerzése mellett azonban sokkal nagyobb súlyt kell helyezni a gyakorlásra. A követelmények reálisak, ellenőrzésük — bár közérthetőek — sok tanárnál bizonytalanságról tanúskodik. A tanulói öntevékenység terén fejlődés tapasztalható.

Általános vélemény szerint a Tanterv és Utasítás világos szövegezésű, egyértelmű. A tanulói motiválás és a követelménytámasztás között nincs ellentmondás, sőt maguk a követelmények is bizonyos mértékben motiválóak. Sok iskolában a tantervi választási alternatíva csak elméleti jellegű. A legtöbb iskolában a tanár speciális szakképzettsége és az ehhez meglevő feltételek határozzák meg a választott testgyakorlati ágat.

A motivációval kapcsolatos tantervi álláspont kezdetben némi vitát, ellenállást váltott ki. Nevelésközpontúbb szemlélettel javult a tantárgyi szemlélet. A tanulói sikerélmény még nem tapasztalható általánosságban, de bizonyos jelei — különösen a gyenge képességű tanulóknál — már mutatkoznak.

A testnevelés alóli felmentés szerény mértékben javul, de általában inkább stagnál. Sajnos, nem kihasználta a könnyített és gyógytestnevelés tanítási lehetősége, kevés a szaktanár (országos viszonylatban 62) és a szervezett tanórai foglalkozás.

A tömegtestnevelésben való részvétel relatíve csökken. A tárgyi feltételek nem javultak. Bár a tanulók igénylik (fiúk-leányok egyaránt), a foglalkozási lehetőségek (különösen télen) nagyon szerények. (A létszámcsökkenésben szerepet játszik a túlterhelés, a végzős tanulók minden idejének a továbbtanulásra való fordítása.)

Az osztályozás kérdésében — bár határozott előrelépés tapasztalható, még nem szűntek meg a viták. Liberalizmus, önkény

és egyéb helytelen gyakorlat ma még számos iskolában előfordul. Sokan elvileg vitatják az Utasítás helyességét. Számos tanár ma is indokoltnak, sőt szükségyszerűnek tartja a követelményszintek konkrét (másodperc, centiméter) meghatározását. A nevelők nagyobb többsége azonban egyetért, helyesli és alkalmazza a tantervi utasítás előírásait.

Az állóképesség mint fizikai képesség, a testnevelésben jelentős szerepet tölt be. A fizikai képességek (erő, ügyesség, gyorsaság, állóképesség) fejlesztése a testgyakorlatok útján, egymással összefüggésben, egymásra kölcsönösen hatva oldható meg.

A tantervi anyag az állóképesség fejlesztésének két kategóriáját különbözteti meg: gyorsasági és általános állóképességet.

Az általános állóképesség fejlesztését minden testgyakorlati ág (atlétika, torna, labdajáték), de hangsúlyozottan a honvédelmi testnevelés tantervi anyaga is szolgálja. A fizikai képességek fejlődése, s azok között is elsősorban az állóképesség, hosszabb idő után érzékelhető.

Általános tapasztalat, hogy az új tanterv szerinti következetes tanítás, s különösen a honvédelmi testnevelés anyaga, erdményesen járul hozzá az állóképesség fejlettségi szintjének emeléséhez. (A honvédelmi napok tapasztalatai e vonatkozásban különösen pozitívak.)

Az állóképesség tervszerű fejlesztése csupán rendszeres és következetes munkával érhető el. A heti két tanórai testnevelés erre csak indítékot adhat, de önmagában nem biztosítja. Meghatározott mennyiségű és minőségű mozgásos terhelésre mindennap szüksége van a fejlődő tanulói szervezetnek. Ezért kell nagy jelentőséget tulajdonítani a tanórai testnevelés mellett a rendszeres sportolásnak, illetve a mozgásos terheléssel járó fizikai tevékenységeknek (turisztika, téli-nyári sportok).

A különböző — de lényegében nagyon szegényes — tanítási feltételekhez alkalmazkodó jelenlegi tanterv, ha koncepciója jó is, s ha lelkes, hivatásszerető tanárok ta-

nítják is, a szükséges testgyakorlás minimális igénye alatt marad.

A tornateremmel rendelkező iskolákban is nagy a túlsúlyfoltosság, nem minden tanulócsoporthoz jut be a tornaterembe. (Legfeljebb heti 1 órára.)

Feladatok:

1. A kötelező testnevelést az alapvető fontosságú, alapoató jellegű tárgyak körébe kell sorolni, melynek feladata a testkulturális értékek iránti érdeklődés, szükségletek felkeltése, kialakítása, az egészséges fizikai fejlődés biztosítása és az alapsportágak technikája fontosabb elemeinek oktatása.

A kötelező testnevelés céljaira biztosított órakeret (heti 2 óra) nem elég a fenti célok megvalósítására. Szükségszerű, hogy egyelőre a középiskolákban — ahol a tanítási feltételek kedvezőek — a heti 1 óra emelés már a IV. ötéves tervidőszakban (1974-től) megtörténjék.

2. A kötelező testnevelés órakeretei bővítési lehetőségeinek tervszerű fejlesztésével egyidejűleg biztosítani kell a tanórán kívüli foglalkozások kiterjesztését (tömegsport) a tanulóifjúság jelenleginél nagyobb tömegeire. Ki kell dolgozni a tanórán kívüli sporttevékenység rendszerét.

A tömegsport-foglalkozások programját úgy kell összeállítani, hogy azok a rendszeres és változatos (a tanulók érdeklődését, igényét kielégítő) foglalkozásokat biztosítsák (ne csupán néhány háziverseny lebonyolítását).

3. A jelenleginél sokkal határozottabban és erőteljesebben kell fejleszteni a könnyített és gyógy-

testnevelési foglalkozások lehetőségét. Meg kell szüntetni a ma még gyakori liberalizmust a tanulók orvosi vizsgálatában. Emelni kell a főfoglalkozású gyógytestnevelő tanárok létszámát, növelni kell a könnyített testnevelési órák iskolai megszervezését.

4. Az V. ötéves tervidőszakban meg kell kezdeni a tornatermi hiány tervszerű pótlását.

● A testi nevelés és az V. Nevelésügyi Kongresszus

Megjelent a „Testi nevelés kérdései az V. Nevelésügyi Kongresszuson” című kiadvány (szerk. Németh J. Budapest, 1971.). A mindannyiunkat érdeklő kötet tartalma: Kálmánchey Zoltán és Páldy Gyuláné: A gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődésnek az iskolai testnevelésre és oktatásra kiható fő tényezői. Korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése. Burka Endre, Kozmanovics Endre és mások hozzászólásai. A pedagógushivatás és -továbbképzés. Dr. Nagy György, Bódosi Mihályné és mások hozzászólásai. Terényi Imre, Nagy Sándor és mások hozzászólásai „A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudományokkal” című témához. A kongresszusi ajánlások testi nevelési vonatkozásai.

● Hazai szakcikk-információ

- Gáspár J.: Az audiovizuális oktatás lehetősége és módszerei a testnevelésben. Alkotó pedagógusok. Pécs, 1971.
- Nyíri J.: A testnevelés tanításának helyzete és feladatai. Tanév-előkészítő tanácskozások. Bp., 1971. I. kötet.
- Kovács Iván: A kézilabdázás technikai elemeinek módszeres oktatása. Módszertani Közlemények (Szeged), 1972. 1. sz.
- Juhász F.: Az egészségre nevelés helye és szerepe a pedagógia rendszerében. Egészségügyi Felvilágosítás, 1971. 4. sz.
- Peterdi P.: Mindennap testedzés! Gyermekünk, 1972. 1. sz.
- Sipos Gyuláné: Sport és testnevelés. Köznevelés, 1972. 2. sz.

A gyermekek mozgáskészségének tanulmányozásához

VASZILIJ PETROVICS NAZAROV

A gyermekek mozgásos tevékenységének tanulmányozásával kapcsolatos problémáknak nagy figyelmet szenteltek és szentelnek. Megállapított, hogy minden mozgás téri, idői és erői komponensekből áll. Ebből a tényből kiindulva arra a következtetésre lehet jutni, hogy csak ezen jellemzők kölcsönös kapcsolatát tisztázva emelhető a mozgáskészség kialakulási folyamatának hatékonysága.

A szerzők egész sora végzett kísérletet az egyes mozgási paraméterek pontosabb differenciálásának a vizsgálatára. E mutatók tanulmányozása azonban rendszerint különböző modelleken történt, ami nem adott lehetőséget arra, hogy minden mozgást a maga bonyolult komplexitásában vizsgáljunk.

Az általunk kidolgozott metodika lehetővé teszi a mozgáskészség alakulásának tanulmányozását mindhárom paraméter egyidejű rögzítésével.

Mozgásmodellként váll- és könyökizületben végzett mozgást alkalmaztunk azzal a feladattal, hogy törszúrással kellett megadott erővel és megadott idő alatt célba találni. Az időt a mozgás megkezdésének pillanatától mértük a céltáblának a tör hegyével való érintéséig az SZSZAL-63 típusú másodpercmérővel.

A téri pontosságot a törtalalat pontosságával, öt koncentrikus körrel ellátott céltáblán, öt pontos rendszerrel értékeltük. Az erő kifejtést az általunk szerkesztett tenzometrikus hegy segítségével — mellyel a tör vége van ellátva — és egy CSTU-1 típusú

sú erősítő berendezéssel mértük. Minden felszerelés elvi elektromos egységbe van szerelve egy N-700 típusú oszcillográfon történő rögzítéssel.

Abból a célból, hogy tanulmányozzuk a mozgáskészség alakításának életkori sajátosságait, kísérletet végeztünk 11, 12, 13 és 14 éves fiúkon (minden életkori csoportban 30 fő), ahol a vizsgálati személyek (v. sz.) számukra optimális viszonyok között végezték a gyakorlatokat. A kapott adatok azt mutatták, hogy mindhárom paraméter tekintetében életkori különbségek találhatók.

Így a mozgások szándékos gyorsasága a készség alakításával, az életkorral gyarapszik, és a 11, 12, 13 és 14 éves kornak megfelelően $0,691 \pm 0,01$; $0,632 \pm 0,01$; $0,597 \pm 0,01$ és $0,576 \pm 0,01$ sec volt.

Hasonló képet kaptunk az izomerő megnyilvánulásának mutatói tekintetében a készség kialakulásában. Az erő, amellyel a mozgást végzik, 11 éves korban $12,003 \pm 0,57$, 12 éves korban $13,494 \pm 0,48$, 13 éves korban $15,291 \pm 0,53$, 14 éves korban $16,416 \pm 0,61$ kg volt.

13 éves korig idői és erői mutatók alapján megbízható különbség volt kimutatható. Az utolsó életkori periódusban (13–14 év) lényeges különbség nem mutatkozott. Ezt a tényt azzal lehet magyarázni, hogy a fiúk 13 éves korukig a mozgás fent említett komponenseinek már igen magas fejlettségi fokát érik el.

A mozgások térbeli pontossága a 11. évtől növekszik, és 14 éves korig eléri a legmagasabb értékét. Ugyanakkor az egyes életkorokban a különbség nem szignifikáns. (11, 12, 13 és 14 éves korban sorrendben: $2,903 \pm 0,11$; $3,05 \pm 0,08$; $3,126 \pm 0,08$ és $3,39 \pm 0,09$ pont.) A különbségek szignifikanciájának hiányát valószínűleg az magyarázza, hogy a képességnek és a térbeli pontosságnak egy magas szintjét érik el a korábbi életkorban.

Érdekes az ugyanazon korú, sporttal aktívan nem foglalkozók (de jó eredményt mutatók) és a fiatal sportolók (tornászok) térbeli pontossági mutatóinak összehason-

lítása. A sportolók (életkori csoportonként 30 fő) ugyanazon gyakorlatot végezték optimális és bonyolult feltételek mellett (a gyakorlatot maximális gyorsasággal kellett végrehajtani). Minden tanulmányozott életkorban a sportolók mutatói jelentősen magasabbak voltak (3,5 — 2,903-del szemben, 4,09 — 3,05; 4,0 — 3,13; 4,32 — 3,39). Sőt, mi több, a változott (bonyolultabb) feltételek mellett a fiatal sportolók mutatói magasabbak voltak, mint a nem sportolók eredményei optimális feltételek mellett. Az a tény, hogy a 11 éves fiatal sportolók mozgáspontosságának mutatói megfeleltek a 14 éves gyermekekének, tanúsítja a mozgáspontosság magas fokú edzhetőségét.

A további kutatásokhoz ki kellett dolgozni teszteket minden vizsgált mozgáskomponens és korosztály számára. Ezzel a céllal végeztek megadott mozgásokat maximális időre és maximális erővel.

Az idői tesztet a következő módon határoztuk meg: megkerestük a mozgásos cselekvés teljesítésének optimális és maximális ideje közötti különbséget, és a különbség 50%-ával növeltük a minimális mutatót. Ugyanilyen módon határoztuk meg az erő-kifejtés tesztjét, csak a különbség 50%-át az optimális erő mutatószámához adtuk.

Mivel a 13 és 14 éves gyermekek mutatói között nem volt szignifikáns különbség, e két korosztály számára összevont tesztet választottunk. A 13—14 évesek kapott mutatóinak számtani közepét vettük.

A térbeli tesztet már korábban meghatároztuk (pontosan a középpontba való találat).

A munka következő szakaszában azzal a céllal, hogy tanulmányozzuk a mozgásos tevékenység téri, idői és erői jellemzőinek alakulási folyamatát, 11—14 éves gyermekekkel kísérletet végeztünk, amelyben 18 foglalkozás során gyakorlatot végeztek (12 próba foglalkozásonként), arra törekedve, hogy teljesítsék és elsajátítsák a kidolgozott próbát, amelynél a teljesítés folyamataiban a v. sz.-ek gyors információt kaptak saját eredményeikről.

A kapott eredmények alapot adnak ahhoz

a következtetéshez, hogy a tanulmányozott komponensek magas edzhetőséget mutatnak minden korosztályban.

Így azok a 11 éves v. sz.-ek, akiknél a kísérlet előtt a térbeli pontossági mutatókban a tesztől 1,9 pont volt az eltérés, a vizsgálat végén csak 0,93 pont volt ($t=7,57$, $p>0,001$). A 12 és 13—14 évesek mutatója 1,73 pont különbség volt 0,9 ponttal szemben ($t=6,29$, $p>0,001$) és 1,67 volt 0,93 ponttal szemben ($t=5,92$, $p>0,001$).

Az idői tesztől való eltérés a 11 éves v. sz.-nél a kísérlet előtt 0,087, a 12 éveseknél 0,079, a 13—14 éveseknél 0,077 mp volt. A kísérlet végén ezek a számadatok a következők voltak: 0,043; 0,034; 0,046 ($t=7,72$, $p>0,001$; $t=8,67$, $p>0,001$; $t=4,11$, $p>0,001$).

Hasonlóan változtak az izomerő mutatói. A kísérlet előtt a tesztől való eltérés a 11 éveseknél 4,31 kg volt, a 12 éveseknél 3,8 és a 13—14 éveseknél 4,89 kg. A kísérlet után az eltérések sorrendben a következők voltak: 2,41; 2,35 és 2,7 kg ($t=4,67$, $p>0,001$; $t=5,35$, $p>0,001$; $t=11,15$, $p>0,001$).

Meg kell jegyezni, hogy rendszerint az 5—6. foglalkozásig a mutatókban jelentős változást, a továbbiakban a változások csökkenését és bizonyos stabilizációt figyeltünk meg.

A mozgásügyesség alakulásában valamennyi tanulmányozott paraméter mutatói növekedésének elemzése azt mutatta, hogy a legbonyolultabb az izomerő-kifejtés pontosságának az elsajátítása. Így az izomerő-kifejtés pontossági mutatói növekedésének átlagos értéke a fiatalabb, a közép- és az idősebb csoportokban 3,4; 3,7 és 2,8% volt. Ugyanakkor a térbeli pontosság mutatóinak növekedése 4,1; 3,8 és 4,2%, az idői 4,2; 4,9 és 3,9% volt a fiatalabb, a közép- és az idősebb korcsoportban.

Az izomerő munkaképességének emelése céljából fontosnak látszik tudni, hogy a fent említett mozgási paraméterek közül melyik van leginkább kitéve zavaró tényezők befolyásának, hogy speciális pedagógiai hatással növelhessük tartósságát.



Az irodalom ellentétes válaszokat ad erre a kérdésre.

A mozgáskészség szilárdságának meghatározása a 18 foglalkozás után történt, azaz, amikor a készség a gyermekeknél minden életkori csoportban stabilizálódott.

A kísérleti személyeknek az izommegterhelés és a beállott fáradtság után kellett a tanult mozgást reprodukálniuk. Az izommegterhelést két változatban kapták: tolódzkodás fekvőtámaszban és intenzív helyben futás 15 mp-ig.

A kísérlet eredményeként megállapítottuk, hogy a fellépett fáradtság hatására két életkori csoportban (a fiatalabb 11 éves, középső 12 éves) szignifikánsan megváltoztak az izomerő-kifejtés pontosságának mutatói. Így a fiatalabb csoportban megadott 13,9 kg-os mennyiségnél a kapott közepes mutató tolódzkodás után 15,4, futás után 15,9 kg volt. A középső életkori csoportban a 16,2 kg-os feladatban fekvőtámasz után 17,4, futás után 17,1 kg-ot kaptunk.

Az idői és a téri pontosság mutatói a terhelés után nem változtak jelentősen.

Ily módon a kapott eredményekre alapozva, ahhoz a következtetéshez jutottunk, hogy a mozgás téri, idői és erői paraméterei 11–14 éves gyermekeknél

- könnyen edzhetők;

- az edzés eredményeként a növekedésben magas fokot érnek el;

- a mozgási paraméterek alakulásának első szakasza 5–6 foglalkozásig tart, ami után belép a tökéletesedés szakasza;

- a kapott magas eredmények alapul szolgálnak ahhoz, hogy az izomerő-kifejtés pontosságának reprodukcióját az oktatásban a legbonyolultabb mozgásösszetevőnek és a zavaró tényezők által leginkább befolyásoltnak tekintsük.

Ilyen következtetés alapján a mozgáskészségek szilárdságának növelése céljából lehet ajánlani, hogy mozgásos tevékenység tanításában a figyelmet az izomerő-kifejtés pontosságának a tökéletesítésére érdemes összpontosítani.

Atlétikai kiválasztás az iskolákban (II)

DR. BAKONYI FERENC

II. Egyes atlétikai versenyszámokra való, általános és középiskolás korban történő kiválasztás lehetősége különböző összetevők alapján

Az iskolai kiválasztás szempontjából döntő jelentőségű annak felderítése, hogy az egyes alkat-, fizikai képességi, élettani paraméterek (összetevők) általános iskolai 5. osztályos, illetőleg gimnáziumi I. osztályos színvonalából milyen mértékben lehet következtetni az atlétika egyes versenyszámaiban bekövetkező későbbi eredményességre. Így pl. a 14 éves kori testmagasság, láberő stb. nagyságából milyen biztonsággal lehet következtetni a 18 éves kori 100 m-es síkfutásbeli teljesítményre. Ennek révén ugyanis az atlétikai kiválasztás céljaira esetleg olyan objektív támpontokhoz juthatunk, amelyek egyrészt komoly elméleti értékekkel bírnak, másrészt a kiválasztás gyakorlatát is hathatósan segítik.

Ebből a célból 4 éves longitudinális vizsgálat keretében 14 303 iskolai tanulón (ált. isk. lány: 3221, középisk. lány: 3818, ált. isk. fiú: 3465, középisk. fiú: 3799) folyamatosan adatfelvételeket végeztünk antropometriai jellegekre, bizonyos atlétikai versenyszámokra, fizikai képességekre és a keringési rendszerre vonatkozóan. A vizsgálatot két csoportban végeztük. Az egyiknél az általános iskola 5. osztályában (10–11 éves korban) kezdődött, és a 8. osztályban (14–15 éves korban) fejeződött be; a másikonál a középiskola I. osztályában (14–15 éves korban) kezdődött, és a IV. osztályban (18–19 éves korban) fejeződött be.

A vizsgálattal két konkrét kérdésre kerestünk választ:

- milyen tényezőktől függ az egyes versenyszámokban a 4 év alatt bekövetkező fejlődés;
- milyen tényezőktől függ az illető versenyszámban a 4. év végén elért érték?

Az alábbi versenyszámokra való kiválasztás lehetőségét vizsgáltuk:

1. *Vágtafutás*: erre vonatkozóan általános iskolásoknál a 60 m-es síkfutás és a 30 m-es repülővágta, a középiskolásoknál a 100 m-es síkfutás és a 30 m-es repülővágta eredményeit használtuk fel.

2. *Középtávfutás*: itt a 800 m-es síkfutásban elért eredményeket vettük alapul.

3. *Magasugrás*: tetszés szerinti technikával elért magasugró-eredményekre támaszkodtunk.

4. *Távolugrás*: tetszés szerinti technikával, tetszés szerinti helyről való elugrással elért távolugró-eredmény alapján.

5. *Súlylökés*: 4 kg-os golyóval a helyből elért súlylökőeredményt vettük alapul.

Vizsgálatainkat a következő csoportosításban végeztük:

1. Miként befolyásolja a 14—15 éves kori 60 m-es síkfutás terén megnyilvánuló eredményességet a 10—11 éves kori: testmagasság, combkerület, bokakerület, lábszár hossza, láb ereje, hátizmok ereje, a hátizom és a hasizom erejének viszonya, csípőtővis-magasság, lábszárkerület, comb hossza, comb emelőereje, hasizmok ereje, a comb-emelőerő és a láb elrugaszkodóerejének viszonya, helyből távolugrásban való eredményesség.

2. Miként befolyásolja a 18—19 éves kori 100 m-es síkfutás terén megnyilvánuló eredményességet a 14—15 éves kori: testmagasság, csípőtővis-magasság, combkerület, lábszárkerület, bokakerület, comb hossza, lábszár hossza, comb emelőereje, láb ereje, hasizmok ereje, hátizmok ereje, a combemelőerő és a láb elrugaszkodóerejének viszonya, a hátizom és a hasizom erejének viszonya, helyből távolugrásban való eredményesség.

3. Miként befolyásolja a 14—15 éves,

illetőleg a 18—19 éves kori 30 m-es repülővágta terén megnyilvánuló eredményességet a 10—11 éves, illetőleg a 14—15 éves kori: testmagasság, csípőtővis-magasság, combkerület, lábszárkerület, bokakerület, comb hossza, lábszár hossza, combemelőerő, láb ereje, hasizmok ereje, hátizmok ereje, a combemelőerő és a láb elrugaszkodóerejének viszonya, a hátizom és a hasizom erejének viszonya, helyből távolugrásban való eredményesség.

4. Miként befolyásolja a 14—15 éves, illetőleg a 18—19 éves kori 800 m-es síkfutás terén megnyilvánuló eredményességet a 10—11 éves, illetőleg 14—15 éves kori: testmagasság, csípőtővis-magasság, combkerület, lábszárkerület, bokakerület, comb hossza, lábszár hossza, comb emelőereje, láb ereje, hasizmok ereje, hátizmok ereje, comb-emelőerő és a láb elrugaszkodóerejének viszonya, hátizom és a hasizom erejének viszonya, alappulzus, guggolási próbára pulzusszám, guggolási próba után pulzus megnyugvási ideje, légzésvisszatartás.

5. Miként befolyásolja a 14—15 éves kori, illetőleg 18—19 éves kori helyből távolugrásban való eredményességet a 10—11, illetőleg 14—15 éves kori: testmagasság, csípőtővis-magasság, comb hossza, lábszárkerület, bokakerület, láb ereje, hasizmok, ereje hátizmok ereje.

6. Miként befolyásolja a 14—15 éves, illetőleg 18—19 éves kori rohammal távolugrásban való eredményességet a 10—11, illetőleg a 14—15 éves kori: testmagasság, csípőtővis-magasság, comb hossza, combkerület, lábszárkerület, bokakerület, láb ereje, hasizmok ereje, hátizmok ereje, 30 m-es vágta repülőrajttal, helyből távolugrásban való eredményesség.

7. Miként befolyásolja a 14—15 éves, illetőleg 18—19 éves kori rohammal magasugrásban való eredményességet a 10—11, illetőleg a 14—15 éves kori: testmagasság, csípőtővis-magasság, comb hossza, lábszár hossza, combkerület, lábszárkerület, bokakerület, láb ereje, hasizmok ereje, hátizmok ereje, 30 m-es vágta repülőrajttal, helyből távolugrásban való eredményesség.

8. Miként befolyásolja a 14–15 éves, illetve a 18–19 éves kori helyből súlylökésben való eredményességet a 10–11, illetve 14–15 éves kori: testmagasság, testsúly, kar nyomóereje, láb ereje, hasizom ereje, hátizom ereje.

A matematikai-statisztikai kiértékelés menete

Az egyes versenyszámokban elért eredmények és összetevők (azok az antropometriai jelek, illetve fizikai képességi szintek, amelyeket az atlétikai eredménnyel kapcsolatba hozunk) első felvételkor mért értékeit nagyság szerint 3 kategóriára (kicsi, nagy, közepes) osztottuk. Az így kapott 9 csoportban megvizsgáltuk, hogy milyen mértékben különböznek az atlétikai versenyszámeredmény kezdeti (kísérlet elején) és a végértékei (kísérlet végén), valamint a fejlődésértékek. A szóban forgó 9 csoportban ezért meghatároztuk az esetszámot (n), a versenyszámokban az első felvételkor elért átlagot (y_1), a versenyszámokban az utolsó felvételkor elért átlagot (4. év végén — y_2). Ezenkívül meghatároztuk a versenyszámokban elért kezdeti eredmény és a kezdeti összetevő szerint összesített átlagokat is. A matematikai-statisztikai analízist ezek alapján végeztük.

Először a versenyszámokban elért fejlődést vizsgáltuk meg. Mindenekelőtt egyszempontos varianciaanalízist végeztünk arra vonatkozóan, hogy az említett 9 csoport fejlődését jelző szignifikánsan különböznek-e egymástól. Amennyiben ez nem adott szignifikáns eredményt, úgy tekintettük, hogy a szóban forgó atlétikai versenyszámokban elért eredmény fejlődésére ennek kezdeti értéke és az illető összetevő kezdeti értéke nincs statisztikailag kimutatható hatással. Szignifikáns eredmény esetén először megvizsgáltuk, hogy a versenyszámokban elért eredmény fejlődése miként változik az összetevő kiinduló értékétől függően, az azonos jellegű (pl. kis) versenyszámeredménnyel indulóknál. Ezt a 3–3 csoportra vo-

natkozó egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltuk. Ezután azt is megnéztük, hogy a versenyszámokban elért fejlődés hogyan változik a versenyszámokban kezdetben elért eredmény értékétől függően, az azonos jellegű összetevővel indulóknál. Ennek vizsgálatát szintén varianciaanalízissel végeztük.

A fejlődés vizsgálata után, ehhez hasonlóan végeztünk varianciaanalíziseket a versenyszámeredmény végértékére vonatkozóan is. Amennyiben a 9 csoport végérték-átlagainak vizsgálata szignifikáns eredményhez vezetett, utána azt vizsgáltuk meg, hogy a versenyszámeredmény végértéke miként változik az összetevő kiinduló értékétől. A változást a versenyszámeredmény kiinduló értékétől függetlenül is megvizsgáltuk, a kezdeti versenyszámeredmény szerint összesített átlagokra vonatkozó varianciaanalízissel. A kezdeti összetevőnek és a versenyszámeredmény végértékének az összefüggését, illetve ezen összefüggés szorosságát a korrelációs számítással is megvizsgáljuk.

Ezután még az azonos összetevő szinten indulóknál megvizsgáltuk a versenyszámeredmény végértékét, a versenyszámeredmény kiinduló értékétől függően. Erre vonatkozóan is varianciaanalízist végeztünk. Az eredmények értékelésénél természetesen itt is figyelembe kell venni, hogy a különböző végértékek azonos kezdeti szint, de különböző fejlődés vagy pedig különböző kezdeti szint, de azonos fejlődés mellett jöttek-e létre.

A fenti módszerrel végzett adatfeldolgozás alapján 300 táblázatot készítettünk (ezeket természetesen helyszűke miatt nem közölhetjük), amelyekből a kiválasztás vonatkozásában az alábbi tanulságokat vonhatjuk le:

Vágtafutás:

1. Elsősorban veendő tekintetbe a kiválasztás alkalmával elért vágtafutó-eredmény (kiinduló szint). A többi tényezők is fontosak, de ez a legfontosabb.

2. Az alacsony testmagasságúak fejlődési lehetősége kicsi. Ezzel szemben a magasabbak fejlődési lehetőségei jóval nagyobbak. A kiválasztásnál elért eredmény mellett tehát erősen tekintetbe kell venni a *testmagasságot* is. A 30 m-es repülővágtnál és a 60 m-es síkfutásnál nem látszott összefüggés a testmagassággal, mert ezeknél a rövid távoknál a nagy testmagasság inkább negatív irányban játszik szerepet (az alacsonyabbak gyorsabban indulnak, jobban kapnak lábra). A 100 m-es síkfutásnál azonban már előtérbe kerül a testmagasság fontossága: a jó eredményt elérők közül tehát elsősorban a nagy testmagasságúakat kell kiválasztani.

3. A *combhossz és különösen a lábszárhossz* is szerepet játszik az eredményességben: a hosszabb comb és lábszár előnyt jelent. A kiválasztásnál tehát ezekre a tényezőkre is erősen tekintettel kell lenni.

4. Az erőmérési adatok közül legnagyobb jelentőségük van a *combemelőerőre* vonatkozóknak. Az eddigi vizsgálatoknál meglehetősen mellőzött adat volt. Pedig a gyakorlati tapasztalat is azt bizonyítja, hogy a futás alkalmával a combemelőerőnek, illetőleg a combemelés nagyságának fontos szerepe van (fáradásnál elsősorban a térdemelés nagysága csökken, s ezáltal a lépéshossz lerövidül).

6. A *nagyobb hasizomerő és hátizomerő* szintén előnyös a vágtafutás szempontjából, a kiválasztás alkalmával tehát ezek mérésére is gondolni kell. Tekintettel azonban arra, hogy a mérési metodikák nagyban eltérnek egymástól, egy központilag irányított kiválasztás esetén ajánlatos lenne mindkettőre egységes mérési metodikát kidolgozni.

7. Saját összefüggés-vizsgálatunk alátámasztotta azt az irodalomban említett tényt, hogy a helyből távolugró-eredmény szoros korrelációban van a vágtafényességel. A *helyből távolugrás* tehát olyan próbaszám, amely a vágtafutásra való alkalmasság vizsgálatánál nem mellőzhető.

8. A jelenlegi sportiskolai beiskolázásnál a vágtafutásra való alkalmasság vizsgálatánál eredményesen felhasználhatók a *kar-*

izom mérési eredményei. Az erősebb karizommal rendelkezők fejlődőképesebbek, s végül nagyobb teljesítményre képesek, mint azok, akik gyenge karizommal rendelkeznek.

Középtávfutás:

1. A *láberőnek* a középtávfutásnál is jelentősége van, s mint láttuk, következtetni lehet belőle a középtávfutásbeli későbbi eredményességre; tehát a kiválasztásnál meg kell mérni.

2. A *hasizom és a hátizom ereje* szintén olyan tényező, amely nagyságával előre jelzi a középtávfutásbeli eredményesség mértékét. Kiválasztási próbaszámok közé tehát mindkettőt be kell iktatni.

3. A vizsgálatok tanulsága szerint az *alappulzus* nagysága erősen összefüggésben van a középtávfutásbeli eredményességgel. Ez teljesen nyilvánvaló, ha tekintetbe vesszük, hogy a keringési rendszernek a középtávfutásban milyen döntő jelentősége van. Az alacsonyabb alappulzus gazdaságosabb szív működésre mutat, amely jobb középtávutó-eredmények elérését teszi lehetővé.

4. A terhelés utáni *pulzusmegnyugvási idő* szintén a keringési rendszer állapotáról ad felvilágosítást, tehát a középtávutó-eredményre is jellemző. Mérését tehát a kiválasztás alkalmával fel kell használni.

5. A *légzésvisszatartás* hossza szintén jelzi a középtávutásbeli eredményességet. Mérése egyszerű, s így beiktatásának nincs akadálya.

Magasugrás:

1. A *testmagasság* döntő tényező: csak nagy testmagasságúak érhetnek el kiemelkedő eredményt. Mérése tehát a kiválasztásnál nem nélkülözhető.

2. A *csípőtővismagasság*, amely az alsó végtag hosszáról ad felvilágosítást, szintén igen erős mértékben befolyásolja a magasugró-eredményt (hosszabb alsó vég-

tag mellett a súlypont magasabban van). Mérését be kell iktatni.

3. *Combhossz és a lábszárhossz szintén előrejelzésül szolgálhatnak, tehát megméréndők.*

4. *A hasizom és a hátizom ereje* ugyan csak összefüggésben áll a magasugrásban való eredményességgel, tehát mérése nem hanyagolható el.

5. A nagyobb *láberő* jobb magasugró-eredmény elérését teszi lehetővé. Ismeretes, hogy a láberőnek a kitámasztásnál és az elugrásnál milyen nagy jelentősége van. A láberő mérést, tehát a kiválasztási próbaszámok közé kell beiktatni.

6. Előrejelző értéke van a *helyből távolugrásnak* is. Mérése igen egyszerű, tehát érdemes beiktatni.

7. Vizsgálataink szerint a jobb *repülő-vágta*-eredmény szintén tájékoztat a későbbi magasugró-eredményre vonatkozóan. Könnyen lebonyolítható, s ezért is be kell venni a próbaszámok közé.

Távolugrás :

1. A nagyobb *testmagasság* a távolugrás szempontjából is előny; egyrészt, mert a súlypont magasabban lévén, a magasabb termetű ugró van előnyben az elugrás és a repülés hossza tekintetében, másrészt a nagyobb testmagasság nagyobb futógyorsaságot is tesz lehetővé, ez pedig a távolugró-eredmény szempontjából döntő tényező.

2. A *csípőtővis-magasság* fontosságára ugyanaz a magyarázat, mint amit a testmagassággal kapcsolatban írtunk.

3. A *has- és hátizomerő* a távolugrás szempontjából is jelentős. Vizsgálataink tanulsága szerint előrejelző jelentőségük is van, tehát mérésüket nem szabad elhanyagolni.

4. A *láberő* a kitámasztás és elugrás szempontjából igen nagy jelentőségű (mint a magasugrásnál is). Amellett a futógyorsaságot

is befolyásolja (mint a vágtafutásnál rámutattunk).

5. A *helyből távolugrás* eredménye összefüggésben van a rohammal való távolugrás eredményével, tehát mérést be kell iktatni.

6. A vágtafutás korrelációja a távolugrással nyilvánvaló, mert a távolugró-eredmény nagymértékben függ a nekifutás gyorsaságától, ez pedig a vágtafélességtől. Távolugrásra való alkalmasság vizsgálatánál tehát valamely vágtaaszámot be kell iktatni a próbaszámok közé.

Súlylökés :

1. Teljesen nyilvánvaló, hogy nagyobb *testmagasság* mellett jobb súlylökő-eredmény érhető el. Vizsgálata tehát a későbbi eredményesség megállapításánál nélkülözhetetlen.

2. A *testsúly* szintén szoros korrelációt mutat a súlylökőeredménnyel. Ennek mérést is be kell tehát iktatni.

3. A *kar nyomóereje*, illetőleg lököereje döntően befolyásolja a súlylökés eredményességét, tehát ennek mérése is szükséges.

4. A *hasizomerő* nagyságának szintén előrejelző jellege van: a nagyobb hasizom jobb súlylökőeredmény elérését teszi lehetővé.

5. A *hátizomerővel* ugyanaz a helyzet, mint a hasizommal, a kiválasztáskor tehát ennek mérést is be kell iktatni.

Bármennyire is nagy anyagon, s bármennyire megbízható matematikai-statisztikai módszerrel végeztük is vizsgálatainkat, a kapott eredményeket csak első megközelítésként foghatjuk fel. Olyan kiindulási alapnak, amely mind az általános, mind a középiskolákban támpontokat ad az atlétikai kiválasztás elindításához. Az így nyert gyakorlati tapasztalatok pedig lehetőséget adnak a módszer tökéletesítéséhez.

A védekezés és a támadás elválasztása

SZABÓ JÁNOS

Az iskolai testnevelés egyik alapvető feladata megtanítani a gyerekeket játszani. Aki nem tanított óvodában, általános iskola alsó tagozatában, azt gondolja, hogy ez igen egyszerű, sőt szórakoztató munka lehet. Pedig alig van több türelmet, pedagógiai érzéket s természetesen szakismeretet igénylő feladat, mint a sportszerű játékok alapfeltételének megteremtése. A támadó és védő feladatok elkülönítése, tudatosítása ugyanis nem jelent kevesebbet, mint azt, hogy a gyerekek megtanultak játszani függetlenül attól, hogy mennyit tanultak meg az illető játékok technikai, taktikai ismereteiből. Ez a nehéz feladat természetesen csak azokban a csapatjátékokban jelentkezik, melyek lényegét a védők és a támadók folyamatos küzdelme határozza meg, s amelyben éppen ezért a siker valóban csak egy szóval fejezhető ki: győzelem. A győzelem pedig igen nagy élmény és mennél fiatalabbak a gyerekek, annál nagyobb a győzelem kollektív öröme.

Az óvodai foglalkozások, az általános iskolai testnevelés tantermi anyagában mindig nagy szerepet kaptak a játékok. Persze ezek a játékok egészen mások voltak 20–30 évvel ezelőtt, és mint fiatal testnevelő elemi iskolában kezdve munkámat, sokat harcoltam az ún. iskolai játékok túlsúlya ellen a sportjátékok érdekében.

Azóta nagyot változott a szemlélet és természetesen az iskolai testnevelés is. És ennek a változásnak egyik negatív jellemzője, hogy a gyerekek mozgás- és játéklehetősége mind kevesebb. Szinte alig van gyerek, akinek módja van az iskolán kívül mozogni,

játszani. A minőségi sport vonzása, utánpótlásigénye pedig mindig nagyobb. A közvélemény ennek megfelelően mind többet vár ilyen szempontból is az iskolától. Igen, de mikor, hol, mivel, hogyan? Olyan kérdések, amelyekre alig lehet válaszolni. Kévszám a testnevelési órák száma, alig van általános iskola, amely megfelelő létesítménnyel rendelkezne, és sok helyen nem szakképzett pedagógus tanítja a testnevelést.

A sportszerű csapatjátékok közül a labdarúgás, kézilabdázás, kosárlabdázás különös figyelmet érdemel az iskolai testnevelés viszonylatában, egyrészt, mert ezek a tömegsport legnépszerűbb eszközei, másrészt, mert a tömegszórakoztatás viszonylatában is a legfontosabbaknak mondhatók.

A felsorolt játékok megtanításában — mint mondtam — lassan az iskola teljesen magára maradt. Olyan gyerekeket kell megtanítani játszani, akik csak az úttesten rúghatják, fejlehetik a labdát, akik emiatt könnyen válhatnak utcagyerekké. A mai gyerekek olyan környezetben nőnek fel, amely csak ülőfoglalkozásra, szórakozásra csábítja, kényszeríti őket különórák, szakkörök stb. formájában. Szinte teljesen hiányzik a propaganda, amely az egészséges, kiegyensúlyozott életformára hívná fel a figyelmet.

A játékokra való szoktatás, majd azok megtanítása tehát sportmozgalmunkat, testkultúránkat alapjaiban érintő gond, szakmai feladat lett. A játékok megtanítása úgy, hogy azt megfelelő szinten tudják űzni, hosszú ideig tart, és nehezen meghatározható, szétválasztható mozgásfeladatok el-sajátíttatását jelenti, de nem öncélú. A labda megszerettetése ugyanis jóval többet jelent, mint a labda kiismerése, a labda mozgásának begyakorlása.

Az idő rövidsége miatt egyszerre kell megtanítani azokat a feladatokat, amelyek minden játékban azonos érvényűek. Ezek közül a legelső és legfontosabb a védekezés és a támadás szétválasztása, amely megteremti a lehetőségét a védő és támadó helyzetkedés kialakításának, a védekezés, támadás technikája tanításának.

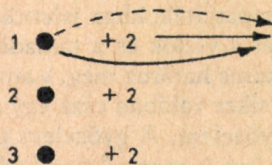
A védő és támadó feladatok elkülönítése azért nehéz, mert a gyerekek egyetlen célt látnak maguk előtt, birtokba venni a labdát, még akkor is, ha nem tudják, mit is csináljanak vele. A birtoklás kielégülést jelent. Ez a magyarázata annak, hogy ha labdát kap 15–20 gyerek, egyszerre rohan a labda után. Az a testnevelő vagy edző, aki nem próbálta meg, hogyan lehet rendet teremteni a labda után rohanó gyerekek között, nem tudja, milyen nehéz feladat eljutni a rendezett, egyszerű játékig.

A gyors haladást akkor tudjuk biztosítani, ha a játékokat nem önálló tanítási feladatnak tekintjük, hanem eredmények, a labdagyakorlatok természetes következményének. A labda mind nagyobb szerepet kap az iskolai tantervben. A pedagógusnak módja, lehetősége van olyan gyakorlatokat összeállítani, amely nemcsak a labda viselkedésével ismerteti meg a gyereket, hanem előkészíti arra is, hogy a labda megszerzésének sajátos lehetőségei vannak.

A szabályok szerinti játékra való felkészítést tehát elkezdhetjük akkor, amikor először adunk labdát a gyerekek kezébe. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek szoktatását össze lehet kapcsolni a labda birtokbavételének, legegyszerűbb mozgatásának tanításával. Ha ilyen szellemben állítjuk össze a labdagyakorlatokat, leérhetjük, hogy viszonylag nehéz körülmények között is rendezetten tudnak játszani a 4–5. osztályos gyerekek. A következőkben olyan egyszerű gyakorlatokat fogok közölni, amelyek alkalmasak arra, hogy folyamatosan hozzászoktassuk a gyerekeket ahhoz, hogy ne szaladjon mindenki a labda után. Majd fokozatosan megismertetjük velük azt, hogy mit jelent a labdabirtoklás a játékban. Megtanulják, hogy a labdabirtoklás határozza meg a játék két szereplőjét: a támadókat és a védőket. Tehát nemcsak az a csapat játszik, amelyiknél labda van és támad, hanem a másik is, mert védekezik. A küzdelem első sorban a labdáért folyik. Csak ennek megszerzése után kezdődhet a kollektív munka a gólért, a kosárért, a győzelemért. A legegyszerűbb labdamozgatással kapcsolatos

gyakorlatok után, már rátérhetünk arra, hogy az említett játékok technikai elemeivel is megismertessük a gyerekeket. Ezek pedig már módot adnak arra is, hogy a gyerekek megtanulják az emberfogásos védekezés, a saját ellenfél követésének alapelveit is. Ezzel megtanulják a gyerekek, hogy a csapat, az ellenfél is több tagból áll, és mindenkinek megvan a saját ellenfele. Megtanulja, hogy nem kell mindenki után szaladgálnia, hogy csak a saját ellenfelével kell küzdenie. A védő és támadó feladatokra szoktatás kezdeti szakaszában tehát kerüljük az olyan gyakorlatokat, amelyekben a gyerekek a labda után futkároznak, amelyekben az egyetlen feladat a labda megszerzése. Ezért nem hasznos pl. a cicázás, amely később a zónavédekezés vagy a váltásos védekezés tanításánál egyenesen káros.

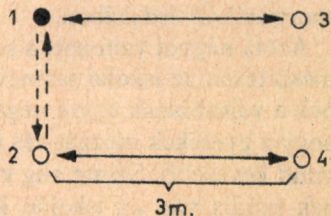
1. gyakorlat: páros fogó labda nélkül.
2. gyakorlat: páros fogó labdával. Akinél labda van, labdával a kézben menekül. A párja üldözi, s ha eléri és megérinti, a menekülőnek le kell tennie a labdát a földre, és szerepcsere.
3. gyakorlat: felállás az 1. ábra szerint.



1

Az 1-eseknél van a labda, tőlük $1\frac{1}{2}$ –2 m-re állnak a védők, a 2-esek. Az 1-esek átadják a labdát a 2-esek feje fölött. Mindannyian futnak a labdáért. Ha a 2-es szerzi meg, ellenkező irányban szerepcsere.

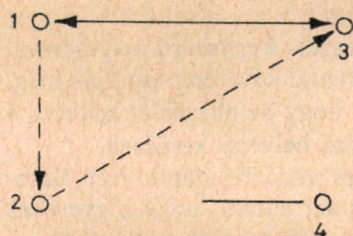
4. gyakorlat: felállás a 2. ábra szerint.



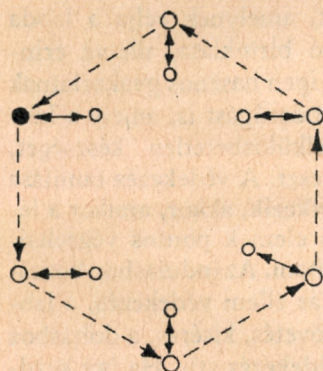
2

Az 1–2-es tanulók terpeszülésben vannak a talajon, a 3–4-es áll. Sípjelre indul a gyakorlat. Az ábra szerint a 3-as az 1-eshez fut, hogy elvegye a labdát, az 1-es átgurítja 2-esnek, mire a 4-es fut a 2-eshez. Ezalatt a 3-asnak vissza kell futnia a helyére. Később, ha lábbal is tudják gurítani a labdát, állásban folyhat a játék. Természetesen kézzel passzolva is.

A 4–5. osztályban már igen összetett, sokoldalú gyakorlat alakítható ki a fenti felállásból. A 3-as megtámadja a labdát tartó 1-es, mire az a 2-eshez passzol, akit a 4-es támad meg. A 2-es a 3-ashoz passzol, erre pedig már az 1-es lesz a védő stb. (Lásd 3. sz. ábra.)

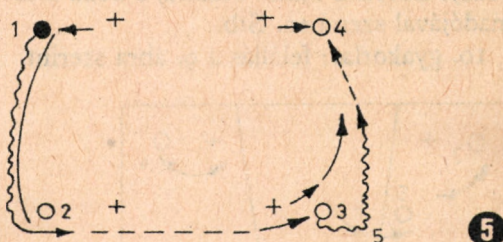


5. gyakorlat: felállás a 4. ábra szerint.



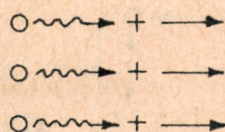
Két körben ülnek a talajon a gyerekek: a külsők a támadók, a belsők a védők. A labda a szaggatott vonal szerint mozog, s az a védő, akinek a támadója labdát kap, gyorsan megtámadja ellenfelét. A labdákat (2 labda van) a kisgyerekek először ülésben, kézzel gurítják, majd dobják; később állásban.

6. gyakorlat: felállás az 5. ábra szerint.



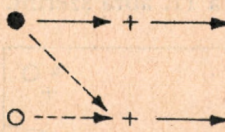
Az 1-es támadónál van a labda, aki fut a 2-es felé, s azt megkerülve gurítja, dobja, rúgja 3-asnak, majd visszafut a helyére. Az 1-es védője futva követi ellenfelét, és visszakíséri az eredeti helyére stb. A labda elkapásának, a labdavezetésnek és az egyszerű átadásnak a megtanítása után konkrét formáját veheti a támadás-védekezés feladatának tanítása. Ennek érzékeltetésére csak egy egyszerű gyakorlatot közlök.

7. gyakorlat: felállás a 6. ábra szerint.



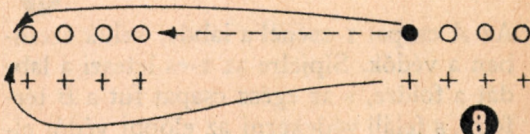
A labdás tanulók vezetik a labdát a terem másik vége felé. A labda nélküliek — a védők — hátrafelé futva mennek a támadók előtt. Visszafelé szerepcseré.

8. gyakorlat: felállás a 7. ábra szerint.



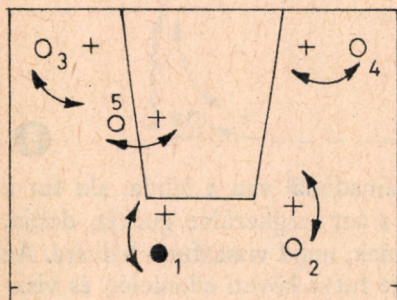
Az 1–2 támadó lassú futásban szalad a terem másik vége felé. A védők tartva a távolságot hátrálnak. Visszafelé szerepcseré.

9. gyakorlat: felállás a 8. ábra szerint.



A 1-es passzol 2-nek, s fut a 8-as mögé, a védője követi a másik oldalra, s beáll a támadójával szemben. Stb.

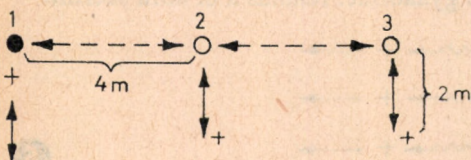
10. gyakorlat: felállás a 9. ábra szerint.



9

Az 1-esnél van a labda. Sípjelre az egyes gyorsan leteszi a labdát, és a nyilak szerint szerepet cserélnek a játékosok; a támadók-ból védők lesznek.

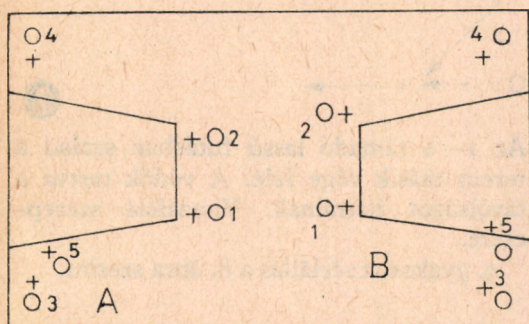
11. gyakorlat: felállás a 10. ábra szerint.



10

Az 1—2—3-as tanulók a nyilak szerint passzolnak egymás között. A védő, ha társánál nincs labda, 2 m-re áll, ha támadója labdát kap, hirtelen melléje fut. Ha az továbbadja a labdát, visszafut a helyére.

12. gyakorlat: felállás a 11. ábra szerint.

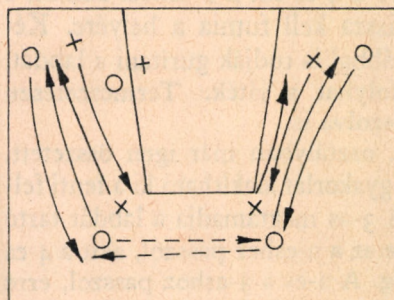


11

Az A csapat 1-esénél a labda, velük szemben a védők. Sípjelre az 1-es leteszi a labdát a földre, s az egész csapat fut a B tér-félre, s feláll védekezni az előbbi védői el-

len. Az 1-es védője felkapja a labdát, ezzel űk lesznek a támadók, és átfutnak B téré-félre támadó felállásba.

13. gyakorlat: felállás a 12. ábra szerint.



12

Az 1-es passzol a 2-esnek, és helyet cserél 3-assal, a védők követik támadóikat. A 2-es a 3-asnak passzol, s a 4-essel cserél helyet stb. A védők ezzel az egyszerű helycserével nemcsak az ellenfél követését tanulják meg, hanem azt is, hogy az ellenfelet követve a pálya különböző helyeire kerülnek.

A támadó és védő feladatok szétválasztása még csak azt jelenti, hogy a gyerekek igen korán — már az alsó tagozatban — tudatára ébrednek, hogy a játék lényege az, hogy az egyik csapat támad, a másik védekezik. Enélkül csak zűrzavaros civakodás-ról beszélhetünk, amelynek célja a labda pillanatokig tartó birtoklása, illetve érintése. Erre a célra igen hasznos gyakorlatnak tekinthetjük a labdarúgást is, amely a labdajátékokhoz nélkülözhetetlen készséget, képességeket fejleszt. A védekezés tanulása csak ezután következik, akkor, amikor a lényeges technikai elemek pontos végrehajtását kezdjük tanítani. Az induláshoz hozzátartozik az indulás elleni védekezés, a labdavezetéshez a követés, kísérés, a dobáshoz a dobás elleni védekezés stb. Ha így kezdjük a játékok oktatását, következik be az a szemléletbeli változás, amely azonos értékűnek tartja a támadást és a védekezést.

1902. május 21-én születtem. Apám *Bély Mihály* (1863–1920) szfv. polg. isk. igazgató, testnevelési szakfelügyelő, aki a nyolcvanas évektől a sportolás egyik népszerűsítője, siófoki nyaralójában a sporttanítványok vendéglátója, a szízes és az egyesületi női torna meghonosítója, több sportág kodifikálója, szakírója, emlékeinek gyűjtője, koszorús bajnoka, okleveles aranyérmese, oktatómestere, tudományos kutatásának kezdeményezője, nemzetközi és olimpiai versenybírája, az iskolai testnevelés egyik reformátora. Én az ő fiatalabb fia, a leghálsabb tanítványa vagyok.

A budai gimnáziumba jártam, de 1913-ban, a VI. kerületi Lehel úti elemi iskola csapatában voltam *Magyar Őrszem*. Később apám kívánságára — aki az iskolai „műhelymunka” (politechnika) rajongója volt — az I. kerületi Fehérsás téri polg. fiúiskola fa- és fémipari *tanonciskolájába* jártam hetenként egyszer délután; az 1916–18-as iskolai szén- és influenzaszünetek alatt az óbudai tornaszerüzemben inaskodtam.

1914-től, az első világháború alatt, apám budai kerületi parancsnoksága alatt működő *Önkéntes Őrsereg*, a *Polgárőrség*, majd a *Népőrség* küldönce, tagja és írnoke voltam. A Tanácsköztársaság idején *Komjádi Béla* (a vízipólózók Komi bácsija) a bányászok élelmiszer-ellátásába beszervezett vonatkísérőnek. A *salgótarjániaknak* nyolc vagon burgonyát, *Tatára* egy vagon dohányt, majd egy vagon kőszót kísértem. Az iskolai szénszünetkor több gimnazistá-



Középen: *Bély Miklós*, jobbra: *Bély Mihály*, balra: *Kováts Nándor*, a gátfutás többszörös bajnoka Siófok, 1906. Kováts N. felvétele

val *Eötvös Loránd* professzor egyetemi előadásaira jártunk. 1919. május elsején, az I. kerület Moszkva téri villamos-végállomás helyén, az akkori BBTE pályán, apám által rendezett női sportünnepségen az atlétikai versenyek egyik térmérője, a kosárlabdabemutató labdaszedője, a kiutalt versenydíjak ($\frac{1}{2}$ kg-os liszt- és sárgacukor-csomagok) felelőse voltam.

Gyermekkoromban *vívóakadémiákon* szerepeltem; *Leszák Károly*, majd *Gellért Alfréd* mesterekkel iskoláztam. 10 esztendei vívástanulás után, 1920-ban, az első *vívóversenyemen* alaposan kipontoztak. Elkeseredtem és több vívóversenyen nem indultam. 1918-tól hazai síversenyeken, majd a Tátrabajnokság futó- és ugrószámában szerepeltem. 1922-ben egyetemi síugróbajnokságot nyertem, 1929-ben, a svájci üschenthali óriás lesiklón aranyjelvényes teljesítményt értem el. 1928-ban a pesti és a bécsi regattákon *junior nyolcasban* versenyeztem. Mint diákatléta és labdarúgó a BEAC-ban szerepeltem — *Budai* álnéven.

1921-ben szereztem meg testnevelő tanári okleveletem. Három éven át az orvosi, egy évig a jogi egyetemen folytattam tanulmányaimat.

1924-ben családi körülményeim miatt kenyérkereső, a VI. kerületi, Kölcsey Ferenc reálgymnázium testnevelő tanára lettem. E munkahelyemen 12 évig keményen dolgoztam, de sikerrel, mert a Kölcsey-sportkör munkája igen eredményes lett. Iskolám tornatermében a *Munkás Testedző Egyesület* birkózóinak és tornászainak edzéseit biztosítottam, ami hozzájárult ahhoz is, hogy 1925-ben, a KISOK első birkózóbajnokságát megrendezzem, ahol az egyik súlycsoportban Kölcsey-diák győzött. Ugyanabban az évben Budapest Legjobb Sportoló Diákja címért atlétika-, torna-, úszó- és tanulmányi előmenetel számokkal összetett vándordíjas versenyt alapítottam, azt 1936-ig szerveztem és lebonyolítottam. (*Budapest Legjobb Sportoló Diákja vándordíjas versenyről.* 1936. 8 p. 3. ábra.) A minisztérium iskolánkban építette az első sportudvart, ami a kézilabda és az atlétika fellendülését jelentette.

Külföldi tanulmányutamon tapasztaltak alapján, hazánkban első alkalommal Kölcsey-diákokkal mutattam be a *felemás korlát* alkalmazását és akkori gyakorlatanyagát. (*Természetes korlátgyakorlatok.* Modern Testkultúra. 1930. okt. — Budai Anna: *Természetes korláttorna bemutatóról.* Ifjúsági Testnevelés. 1930—31. 5. sz.)

1934—35. tanévben, a Kölcseyben, a *mindennapos testnevelésre* kísérletet tettünk. A 40 perces tanórák bevezetésével, az V—VIII. osztályokban nagy sikerrel megvalósítottuk az 1938-as tantervben előírt heti 4 testnevelési óra és a 2 órás sportdélután elállítását 11 sportággal, 5 sportcsoportban, öt kollégámmal. Tapasztalataim között szerepelt:

„5. A sportdélutánokon a tanulók ne osztályok szerint, hanem sportágak alapján legyenek csoportokba osztva, ami lehetőleg az ő óhajuk figyelembevételével történjék, ... hogy mindenki kedvének, képességének, felszerelésének, sőt lakóhelyének és anyagi helyzetének leginkább megfelelő sportolás keretében szeresse meg a testkultúra örömeit.” (*Játékdélutánoktól a sportdélutánokig.* Testnevelés. 1938. 6—7. sz.)

1936-ban, a VIII. kerület Trefort utcai *Tanárképző Intézet* Gyakorlógimnáziumához áthelyeztek, és ettől kezdve 35 éven keresztül a *tanárképzés* területén dolgozhattam.

Új munkahelyemen azért is küzdöttem, hogy a *tanulók katonai előképzését* továbbra is az iskolában oldják meg. Elleneztem a tanulók katonai előképzésére történő kiadátását katonai parancsnokságok hatáskörében működő, iskolán kívüli leventeservezetek részére. Ezért pl. a Testnevelési Főiskola 1937. évi középiskolai tantervi javaslatával szemben ellenjavaslatot készítettem. (*A gimnáziumi testnevelési órák osztályonkénti tanítási anyagának tárgykörei és főbb módszeres egységei.* Magyar Torna. 1938. 11. sz.)

A TF javaslatától eltérően az én javaslatomban a katonai előképzés is szerepelt. A Közoktatási Tanács különbizottsága mindkettőt alaposan megtárgyalta, de az elnökség egyiket sem fogadta el. A harmadikat, a véglegeset (1938), a minisztérium ügyosztálya készítette, melyben a katonai előképzés *nem* szerepelt. Így történt azután, hogy a kiharcolt, tantervi heti 4 testnevelési órából és a 2 órás sportdélutánból később megint csak 2 testnevelési óra lett, mert a tanulók „*nemzetvédelmi nevelésre*” az iskolán kívüli leventeservezetekbe kerültek. Akkor még nem tudtam, hogy lényegében ideológiai harcot folytattam — sajnos nem sok sikerrel —, és ezért évek múlva hiába keseregtem:

„Az a körülmény, hogy az iskola, a katonai előképzés munkalehetőségétől tantervszerűleg is megvált, könnyen elképzelhető, hogy a testnevelést is hasonló sorsra fogja juttatni, és ezzel egyértelműen az iskola mindjobban csak az értelmi oktatás területére fog összezsugorodni úgy, hogy a diákság jellemnevelésének hivatalosan is elismert feladata, néhány esztendő alatt teljes egészében az iskolán kívüli leventeservezet munkaterülete lesz.” (*Mit kell tenni az iskolai testnevelés érdekében?* Testnevelési Tanárok Közlönye. 1941. 4. sz.)

Az idézett szakcikk a *Műegyetem Testne-*

velési Intézetében 1941. március 17-én tartott előadásom kivonata, ahol 47 féle időszzerű javaslatról szoltam. Ezek között szerepelt az egyetemi testnevelési tanárképzés is, aminek megvalósulása mindjobban reménytelenné vált a sportélet politikai eltévelygése miatt. Ezért azt kívántam:

„A Testnevelési Főiskola átszervezésével kapcsolatos tervek (egyetemhez csatolás, a katonai sporttanárképzővel történő fúzió) helyett határozott kézzel meg kell szüntetni azokat az okokat, amelyek a Testnevelési Főiskola elértéktelenítéséhez vezetnek.”

A diákok és felnőttek sportját a diáksport-szervek és a sportszakszövetségek különféle tisztségeinek ellátásával kapcsolatosan szerveztem, irányítottam, vezettem.

A Budapesti Középiskolai Athletikai Club (BKAC, 1921) alapításában részt vettem. A Középfokú Iskolák Sportköreinek Országos Szövetségében (KISOSZ, 1924) mint intézőbizottsági tag és Bp. Észak csoportvezetője dolgoztam. Amikor Központ-tá alakult (KISOK, 1925), a minisztérium a gyors- és a műkorcsolya, valamint a jég-hoki és a síszaosztály vezetésével bízott meg. Ezek szervezési terveit elkészítettem. (Diáksport. Testnevelés-Sport. 1926. 6. sz.)

Terveim alapján öt éven keresztül KISOK-kereteket, -szakelőadásokat, -edzéseket, -korosztályversenyeket, -bajnokságokat szerveztem. Ezek kiemelkedő sportértékét igazolja, hogy a legjobb KISOK-kerettagok évtizeden keresztül e sportágak bajnokságain és nemzetközi versenyein győzelmeket és kiemelkedő helyezéseket értek el. Megkezdődött az az időszak, amikor műkorcsolyázásban az országos bajnokságot diákok nyerték. A KISOK-hokizók elsőik között voltak, akik a bandyról a jégkorongra tértek át. Személyes kapcsolataimat kihasználtam, és Dr. Szent-Györgyi Imre, a korcsolyázóegylet (BKE) elnökének támogatásával éveken keresztül 20 iskolai csapat tagjai részére díjtalan edzési lehetőséget biztosítottam a Műjégpályán. A KISOK bajnoki mérkőzéseken kívül már

1928-ban népes szurkolótábor hajrázta végig a KISOK-válogatott és a BKE, FTC, BBTE, MHC szenior csapataival rendezett mérkőzéseket. A KISOK gyorskorcsolyázó-keret edzései és bajnokságai szintén az utánpótlást nevelték.

1926-tól, az őszi hónapok vasárnapjain, a KISOK sikerrel száraz siedzéseket tartottam. (Szárász sí tréning kezdő- és versenysielők részére. 1930. 16 p. 16 fénykép.) A KISOK-bajnokságon rendeztem hazánkban az első szlalom- (műlesikló-) versenyt. A diáksízők lelkesedését bizonyítja, hogy körlevelemre, egy őszi vasárnap, 104 diáksíző kapával, fűrésszel, fejszével az Annakápolnánál, az MTE sáncon túl, a lejtőt írtotta, és elvégeztük három vasárnap a KISOK-sánc földmunkáját is. (Ifjúsági Testnevelés. 1928—29. 15. sz.)

Személyes kapcsolataim alapján 1926-ban, 12 KISOK-kerettag részére, dr. Guhr Mihály igazgató főorvos díjtalan vendéglátását élveztük Tatranskapolinkán, a Tátra-bajnokságkor. Az évenként ismétlődő vendéglátáskor a KISOK-sízők — elsősorban a Toldy-reál legjobbjai — a szlovák és lengyel ifjúsági versenyzőkkel szemben igen sikeresen szerepeltek.

A Testnevelési Tanárok Egyesületének 1923-tól 1936-ig titkára voltam; tovább tisztséget nem vállaltam.

A Sí Szövetségben 1922-től 1939-ig tanácsstag, főtitkár, és mint az ifjúsági bizottság elnöke tevékenykedtem, majd a sísíző-vetsegből is kiváltam.

A Torna Szövetségben 1923-tól 1931-ig tanácsstag, II. titkár, főtitkár, 1928-ban az amszterdami olimpián a női tornaverseny pontozóbírája voltam. Minthogy a Szövetség a női csapatunk olimpiai szereplése előtt női tornaversenyt még nem rendezett, ezért a női versenytorna megalapozására javaslatokat készítettem:

„2. Kíváncsnak tartom, hogy Szövetségünk a magyar női torna érdekében jövőben, a céloknak megfelelő formában női tornaversenyeket rendezzen.” (Olimpiai jelentésem. MOTESZ Évkönyv 1924—28. 74—77. p.)

A MOTESZ új Versenyszabálykönyvét ennek az igénynek megfelelően szerkesztettem, és 1931-ben első alkalommal megrendeztük a női egyéni és csapat-, valamint az ifjúsági férfi egyéni bajnokságokat.

1932-ben mint az ifjúsági bizottság elnöke nyári ifjúsági edzőképző tanfolyamot szerveztem; kidolgoztam és 1940-ig irányítottam a MOTESZ ifjúsági jelvénytulajdonos versenyszabályzatát. Nyolc év alatt 302 versenyen kiadtunk 14 838 vas-, bronz- és ezüstjelvényt. 1933-ban a legjobb vidékiekkel beindítottuk az ifjúsági tornászkeretet, ahol több későbbi bajnok nevelődött. Az 1934. évi tornász-világbajnokságon, a FIG engedélyével, az első nemzetközi ifjúsági tornaversenyt, ugyanakkor 22 ország képviselőinek részvételével a hatnapos ifjúsági nemzetközi testnevelési kongresszust kezdeményeztem és rendezvényeit szerveztem. (Jelentésem. MOTESZ Évkönyv 1934. 55–77. p.)

A nemzetközi sportéletben elsőnek kidolgoztam az *elektromos hirdetőtábla* nyilvános pontozásra alkalmazott műszaki megoldásának alapelveit, és a műszaki rajzvázlataimat közzétettem. (*Elektromos tornász-zsűri*. Magyar Torna. 1939. 3. sz. 3 ábra.)

1938–39-ben, a MOTESZ ügyintézését miniszteri biztos végezte. Az új alakulásban még egy évig mint a tornaszakbizottság és az intézőbizottság elnöke tevékenykedtem, majd a MOTESZ vezetőségéből végleg kiváltam; szabad időm nagy részét szakirodalmi munkáimra fordítottam.

A testnevelés- és sportszakírói munkámat fiatalon kezdtem. 1922-ben, hollandiai tartózkodásom idején, az amszterdami Európa-evezősbajnokságról tudósítottam a *Sport hírlapot*. Ennek az újságnak voltótör tudósítója voltam.

1925-ben, még mint „kiskorú”, a *Testnevelés—Sport* havi szemlét alapítottam és szerkesztettem. A következő jelentősebb szerzők tanulmányait közöltem: dr. Gerely Jenő, dr. Szent-Györgyi Imre, Nádas Pál, dr. Mező Ferenc, dr. Yolland Artúr,

dr. Dalmadi Zoltán, dr. Siklóssy László, Bodor Ödön, dr. Finály Gábor. A Testnevelés—Sportban közzétettem azt a javaslatomat is, amelyet 1923-ban a Magyar Olimpiai Bizottsághoz intéztem. (*A párisi olimpiára készülő versenyevezősök és atléták téli foglalkoztatása*. Testnevelés—Sport. 1926. 1. sz.)

1930-ban a *Modern Testkultúra* időszaki lapnak tulajdonosa és szerkesztője voltam. Itt közöltem az 1930. évi berlini tartózkodásommal kapcsolatosan Walter Gropius és Moholy Nagy László személyes hatására írt tanulmányomat is. (*Több levegőt és fényt!* Modern Testkultúra. 1930. nov.—dec.) 1931-ben, mint az Országos Testnevelési Tanács (OTT) Sportcsarnok Albizottságának tagja, a *Bauhaus szemléletet* a sportcsarnok terveinél próbáltam érvényesíteni. Szükség volt erre, hiszen az V. kerület Alkotmány utca 6. sz. ház pincéjében épített „Olimpiai Gyakorlótermek” egészen ósdi szemléletet tükröztek.

Felszabadulás előtti szakírói munkám közül saját kiadásaim: *Gimnasztika a kozmetika szolgálatában* (1928. 16 p.). — *A sporttornász ABC-je, a csapatvezetők kézikönyve* (1933. 128 p. 268 fénykép). — *Olimpiai tornaversenyek* (1936. 42 p. 5 fénykép). — *A gimnáziumi testnevelés múltja* (1940. 257 p.). — *Hogyan tanuljunk színi?* (1940. 16 p. 44 ábra). — *Sípedagógia* (1947. 112 p. 66 ábra).

Szakdolgozataim, a felszabadulás előtt a következő folyóiratokban jelentek meg: *Testnevelés—Sport* — *Modern Testkultúra* — *Testnevelés* — *Új Nevelés* — *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* — *Túristák Lapja* — *Testnevelési Tanárok Közlönye* — *Ifjúsági Testnevelés* — *Iskolai Testnevelés és Sport*.

A jelentősebb szakdolgozataim között szép számmal akadnak olyanok, amelyekben a testnevelés és a sport tudományos alapjainak megerősítésére, elsősorban tartalmának kibontakoztatására tettem kísérletet. Meggyőződésem az volt, hogy a Horthy-rendszer végtelenül bonyolult és reakciós társadalmi erőviszonyai között, a testneve-

lés és a sport tudományosan igazolt tényei-
nek gyakorlatban történő érvényesítésére
kell törekednem. Ilyen tendenciák az ál-
tudományos érvek káros hatásait csökkentet-
ték, és a haladást támogató szemléletet erő-
sítették.

Társadalmi nézőpontból foglalkoztatott
mindig az *ifjúság testnevelése, a sportután-
pótlás képzése*. Pl. 1939-ben, amikor az At-
tila utcai tornacsarnokot a főváros a BBTE-
től megvásárolta, azért kardoskodtam, hogy
ne rombolják le, hanem 1500 személyes kis
sportcsarnokká alakítsák át, ahol a megala-
kítandó *Budai Sportiskola* is hajlékot kap-
hatna. Azzal érveltem:

„A délutáni órákban ui. ott az utánpótlás,
a budai diákok és leventék, a részükre felál-
lított vívó-, bokszozó-, birkózó-, tornászcsop-
ortok kereteiben — szakszerű sportirányít-
ás és orvosi ellenőrzés mellett nevelődne-
nek.” (*Budai Sportiskola — Budai Sport-
csarnok*. Magyar Torna. 1939. 12. sz.)

Az *élsport és a tömegsport* ellentmondá-
sait az elitnevelés és a bajnoknevelés össze-
függéseinek kihasználásával kívántam fel-
oldani:

„A sportéletben ma már nem vitás, hogy
a kiválóak kitermelése — a bajnoknevelés
— tulajdonképpen a jobb átlag elérésének
alapfeltétele. Ezzel szemben az átlagminő-
ség fenntartására beállított hivatatos iskola-
pedagógiaiunk, a kiválóak kitermelésével az
átlagot feljavító értékeket kellően nem hasz-
nosította. Pl. a *szellemi csapattorna* gondo-
lata — az osztálytanításon alapuló elméleti
oktatásrendszerünk módszerében hosszú
ideig elképzelhetetlen volt. (*Elitnevelés —
Bajnoknevelés*. Magyar Torna. 1939. 13. sz.)

Az iskolai testnevelés *tudományos értéke-
lése* céljából, a tanulók négy esztendőre ter-
jedő teljesítményfejlődését rögzítő technikai
eljárás kialakításával évekig kísérleteztem.
Azt bizonyítottam 35 évvel ezelőtt:

„Gépstatistikai számítással nagy jelen-
tőségű vitás kérdéseket és gyakorlati problé-
mákat dönthetünk el. Az életkor, a testsúly,
a testmagasság, a tanulmányi előmenetel és
a többi adatok meg a különféle teljesítmé-
nyek variációja alapján kapott eredmények

hasznosítása hozzájárulna ahhoz, hogy az
iskolai testnevelést a *szubjektív* megítélés
vizeiről a *Valóság* révébe juttassuk.” (*Az
iskolai testnevelés értékelése*. Testnevelés.
1937. 4. sz.)

A felszabadulást közvetlenül megelőzően
a *munka és a testnevelés* közötti összefüggé-
sekről írtam, amelyek az előttünk álló tar-
talmi feladatokat sejtették:

„Az iskolai testnevelésben a teljesítmény-
re nevelés a múltban csak fél munkát vég-
zett (sőt sokféle vonatkozásában még any-
nyit sem), mert annak egész rendszere (ha
rendszerrel egyáltalán szó lehet) a társadal-
mi sport lemajmolására zsugorodott össze.
A kísérletek csak kísérletek maradtak, de
kísérleti eredmények nélkül jutottak fele-
désbe. Ott tartunk ma már — vagy ma még
—, hogy az iskolai teljesítményre nevelés
rendszerének és módszerének általánosítá-
sáról szólni túlzás lenne. Hisz' e téren az
alapelvekben is sarkalatos véleménykülön-
ségek vannak. Kísért a múlt is, a patópálos-
kodás, pedig az idő múlik.” (*A teljesítmény-
nevelés*. Iskolai Testnevelés és Sport 1944.
aug.)

A tartalom mellett természetesen foglal-
koztattak a *szervezési megoldások* is. Hiszen
hazánkban, 1868-tól a testnevelés és a sport
a vallás- és közoktatásügyi miniszter (VKM)
felügyelete alá — a VKM-ben a középisko-
lai ügyosztályhoz — tartozott. Az 1913-ban
alakult Országos Testnevelési Tanács
(OTT) a miniszternek csak véleményező
testülete volt. A Tanácsköztársaság idején
a testnevelés az oktatási népbiztoshoz, a
sport — a Testnevelési Ügyek Direktórium
(TÚD) közbeiktatásával — a népjóléti nép-
biztoshoz tartozott. A Testnevelésről szóló
1921:21. tc. alapján a testnevelés és sport
a VKM-ben szervezett testnevelési ügy-
osztályhoz került, és annak intézkedéseit
fedezte az OTT. A Horthy-rendszernek
ez a szervezeti megoldása reakciós tartal-
mat aktivizált. Ezért a sportéletben jelent-
kező eltévelygések következményeit őszin-
tén feltártam:

„A diákok, leventék, katonák, főiskolá-
sok, munkások, kereskedők sportja után

még a meglevő társadalmi egyesületeink sorsáról kell szólni. Ezek az egyesületek szervezetlenségükben az enyészet felé sodródnak. Közös érdekeiket éppen hiúságból vagy irigységből nem tudják összeegyeztetni. A pozícióharcban pozíciókat veszítenek. Anyagi támogatást csak az ügyesebbik tud kiharcolni. A többi pedig a tagdíjából csak vegetál. Soknak nincsen annyi pénze, hogy a felosztását kimondja. Ezekkel a kisegyesületekkel senki sem törődik." („1941” Magyar Torna. 1941. 1. sz.)

A testnevelésben és sportban jelentkező politikai eltévelygések megakadályozására szervezési reformokat is javasoltam:

„A testnevelés országos szervezésére, irányítására és felügyeletére „Testnevelési Hivatalt” kell felállítani. A testnevelés legfőbb irányítása mellékfoglalkozás, néhány mellékjövedelmének alanya ne lehessen. A testnevelést tehát ne sokféle elfoglalt „amatőrök”, hanem főfoglalkozású „hivatások” intézzék. A Testnevelési Hivatal a miniszterelnöknek legyen alárendelve, és ezért azt miniszterelnökségi államtitkár vezesse, aki e tisztségénél fogva a minisztertanács tagja legyen. A jelenlegi sportszövetségek, mint a Testnevelési Hivatal szakosztályai, „irodákban” működjenek.” (Nemzetvédelem — Országépítés — Testnevelés. Magyar Torna. 1941. 5. sz.)

Végül azonban „Az ifjúság honvédelmi nevelésének és a testnevelésének egységes vezetése” tárgyában kiadott 1941. évi ME. rendelet a katonai feladatokat a levonték országos parancsnoka, a polgári feladatokat pedig a társadalmi sport és testnevelés vezetője között osztotta meg. A honvédelmi, valamint a vallás- és közoktatásügyi miniszterek felügyeletére kiterjedő jogkört az ifjúság honvédelmi nevelésének és a testnevelésnek országos vezetője fogta össze. Ezen az úton bontakozott ki azután a testnevelés és sport fasizálódása.

A levanteintézményben semmiféle tisztséget nem vállaltam. Levanteoktatói tanfolyamot sem végeztem. Még katona sem voltam, de 1942. februárban katonai síoktatónak munkaszolgálatra behívtak. Az előnyös

szereződéses alkalmazást nem vállaltam, mert tudtam, hogy az profi minősítésemet jelenti. Még abban az évben háromhónapos póttartalékos kiképzésben is részt vettem. Annak befejezésekor árja származásom igazolását megtagadtam, zászlósi tanfolyamra nem jelentkeztem — leszereltek.

1942 novemberében harmadszor is behívtak. Hadi szolgálatra. „Póttartalékos karpaszományos honvéd” ranggal, munkaszolgálatos síoktató beosztásban három hónapig teljesítettem arcvonal mögötti szolgálatot. A csapattestem parancsnoksága 50/1943. sz. okmánya szerint, a származásom igazolásának hiánya miatt, előléptetésemet nem engedélyezte. Végül postámat nem továbbították, működésemet tábori csendőrszakaszvezető ellenőrizte, visszavonuláskor eltűntnek minősítettek. Amikor mégis hazakerültem, és leszereltek, munkahelyemet nem kaptam vissza. A miniszterium rendeletére, tanügyi érdekből, átmenetileg másik középiskolához osztottak be — helyettesítésre.

A felszabadulás után — a 10 éves próbaszolgálatot — kineveztek gyakorló gimnáziumi tanárnak, az akkori VI. fizetési osztályba. 1947-ben már a Budapesti Pedagógiai Főiskola szervezésében vehettem részt, majd az általános iskolai testnevelés megalkotásán és tanárképzése kidolgozásán munkálkodhattam mint tanszékvezető főiskolai tanár.

1945. március 21-én a Pedagógus Szakszervezet tagja, a testnevelési tagozat egyik szervezője, 1946–47-ben párton kívüli vezetője, az általános iskolai testnevelési utasítás (1946) szerzője, a tagozat által rendezett első szakosító tanfolyam (a levelező oktatás ősi formájának) szakmai szervezője voltam. Mint a tagozat vezetője rendszeresen szakelőadásokat és vitadélutánokat szerveztem, különféle javaslatokat készítettem. (A nevelőképzés reformja és a testnevelés. Köznevelés. 1946. 23. sz. — A 11–15 éves tanulók minősítő sportversenye. Köznevelés. 1947. 9. sz.) A VKM által díjazott pályá-

művem a *Pedagógiai Főiskolák tankönyve* lett. (A *testnevelés elméleti ismeretei*. 1949. 299 p. 187 rajz-ábra.)

1947-ben az *Úttörőmozgalom Nevelési Tanácsának* tagja, 1950-ben *Sárospatakon*, a középiskolai testnevelő tanárok továbbképző tanfolyamainak tanulmányi felelőse voltam. (A *testnevelés időszerű kérdései*. 1950. 148 p. — A *tanfolyamok konzultációs kérdései*. 1950. 22+28 p. Gépírás. TF könyvtár.)

1948–49-ben, a Testnevelési Főiskolán A *nevelőképzők testnevelése* c. és 1953–58-ig, az Eötvös-egyetem bölcsészettudományi karán a *Testneveléstudomány* c. kollégiumok meghívott előadója voltam. 1948-tól, a tudományos minősítés bevezetéséig havi tudományos pótdíjat kaptam. Az első világháború alatt megszűnt *Magyar Testnevelési Társaság* mintájára 1945-ben alakult *Magyar Testneveléstudományi Társaság* szervezésében vettem részt, és annak tagja, majd 1954-ben, az újjászervezett *Testnevelési Tudományos Tanács* tagja, az Ifjúsági és Kaderképzési osztályának elnöke voltam.

1955-ben a *Budapesti Pedagógiai Főiskola* megszűnt. Ekkor a *Testnevelési Főiskolán* adjunktussá történt visszaminősítésemmel a testnevelés- és sporttörténet előadásainak megtartását és e tárgy jegyzetírását vállaltam. (*Testneveléstörténet*. I. 1957. 199 p. 56 ábra. — II. 1958. 237 p. 59 ábra.) 1956 júniusában docensé nevezték ki.

1959-ben, az *Egri Pedagógiai Főiskolán* a szüneteltetett testnevelési tanszéket újjászerveztem, és főiskolai tanári munkakörben annak vezetője lettem. Több mint egy évtizeden keresztül a család és a munkahely között az ide-oda utazgatás sok szabad időmet igénybe vette, de az általános iskolai testnevelőtanár-képzés vezetéséhez szükséges munkalendületemet az sem korlátozta. Egymás után jelentek meg főiskolai jegyzeteim is a reformtervhez: *Testneveléstörténet* (1965. 123 p.) — *Tornaelmélet* (1966. 483 p. 666 ábra.) — *Tankönyveim*: — *Bély—Janischné: Testnevelési játékok* (1963. 323 p.) — *Bély—Dr. Kálmánczhey: Test-*

neveléstudomány 1967. A *testnevelés és sport fejlődéstörténetének áttekintése* (22–99 p.).

Szakdolgozataim egy részét az Egri Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményeiben közöltem: A *tanulók fizikai és pszichikai sajátosságainak szerepe a testnevelésben* (1961) — *Mit igényel a társadalom az iskolai testneveléstől és sporttól?* (1964) — *A Tanácsköztársaság iskolai testnevelés- és sportpedagógiája* (1969) — *A testnevelés- és sportterminológia* (1970) — *Az MSZMP tézisei a testnevelésről, a sportmozgalomról és a felsőoktatás* (Felsőoktatási Szemle. 1960. 2. sz.) — *Az új tudományos megállapításokról* (TF Tudományos Közlemények. 1970. 2. sz.) — *A testnevelés és sport alkotmányjogi ajánlásairól* (Urbanisztika és testnevelés. MTS. 1970.)

1962-ben, 60. születésnapom alkalmából, érdemes és eredményes munkásságom elismerésül az Elnöki Tanács a „Szocialista Munkáért” érdemérem kitüntetését adományozta.

1970. február havában nyugdíjaztak.

● Sportegészségtan és edzéstudomány

„Sportegészségtan és elsősegélynyújtás” címmel jelent meg nemrégiben dr. Frenkl Róbert és dr. Lángfi György füzetek, amely szintén a segédanyag tanfolyam anyaga, de nélkülözhetetlen minden testnevelési munkában. Főleg az elsősegélynyújtás fontos a gyakorló testnevelő számára. E sorozat második kiadványa dr. Nádori László: „Edzéstudomány és módszertan” című füzetek. Lényeges kérdések újszerű megvilágításban — ez lehetne röviden a kiadvány mottója. Ízelítő a kérdéskomplexumokból: az edzés fogalma, feladatai, célja, a sportteljesítmény problémái, a felkészítés folyamata és módjai, az optimális edzés-terhelés és tervezése, technikai és taktikai vonatkozások, a versenyzés által felvetett elméleti problémák stb. A füzetek egyébként postai utánvétellel is kaphatók a Sportpropaganda Vállalat terjesztési osztályán. Budapest VII., Rákóczi út 57/a.



A testnevelési órák hatékonyságának fokozása

TENKEI ANTAL

A téma feldolgozását 1968-ban kezdtem el, majd a következő, 1969/70-es tanévben folytattam, bár a mai napig nem fejeztem be, de elérkeztem oda, hogy az eddig feldolgozott anyagot leírjam, rögzítsem. Az 1968–1971 között eltelt 3 évből adódik, hogy az egyes órákon feldolgozott tananyag alkalmanként nem azonos a ma érvényben levő testnevelési tanterv anyagával. Ennek ellenére az a véleményem, hogy az alapvető elvek ma is azonosak és alkalmazhatók.

Az anyag feldolgozásánál a célom: az órákon foglalkoztatott tanulók egyéni adottságainak figyelembevételével testi képességük és mozgásműveltségük maximális fejlesztése, továbbá a testnevelés sajátos eszközeivel hozzájárulni a nevelés céljának eléréséhez és a tanulók mozgásigényének kialakításához.

Közvetlen cél: a testnevelési óra (45 perc) hatékonyságát úgy fokozni, hogy a rendelkezésre álló idő és feldolgozott anyag híven szolgálja az általános célt. A tanulók emocionális tényezőinek kihasználásával fokozni ambíciójukat, a pszichológiai és fiziológiai fejlődés koordinált — lehetőségekhez mérten — maximális kihasználása a testi képességek fejlesztése érdekében.

A hatékonyság fokozásához, illetve ennek eléréséhez az alapvető kiindulási pont a tantervi anyag. A tantervi anyagban már adva van a lehetősége, az ésszerű anyagcsoportosítással ezt ki is lehet használni. A feldolgozásnál figyelembe vettem a rendelkezésemre álló tárgyi feltételeket is.

1. Ma már mindenki, aki testneveléssel foglalkozik tudja, hogy a heti 2 testnevelési óra rendkívül minimális, és felvetődhet a kérdés, vajon eleget tud-e tenni a testnevelés általános céljának, követelményének a testnevelő tanár ilyen minimális óraszám mellett. Ez azt jelenti, hogy 6 évtől 18 évig, évi 66 óra áll rendelkezésre a testnevelésre. A társadalom fejlődése, az iskolai reform és a megmaradó heti 2 óra bizonyos ellentmondásokat rejt magában, mert a kulturált lakáshelyzet, közművesítés következtében a gyermek életéből a mindennapi élettel járó fizikai tevékenységek kiesnek. Egyre több az ülőtevékenység, tanulás, tévézés stb. Ezek előrebocsátásával mégis azt kellett vizsgálnom, hogy a rendelkezésünkre álló időben a lehető legtöbbet próbáljam adni, illetve megpróbáljam a rendelkezésre álló heti 2 testnevelési órát maximálisan hatékonytá tenni.

Meggyőződésem, hogy a társadalom fejlődése, szocializmust építő társadalmi rendünk, az emberért történő tenni akarás, a jövő generációjáért érzett felelősség nemcsak a felismerésig vezet el, hanem változást is eredményez. A mozgást meg kell szeretetnünk tanulóinkkal, hogy életelemüké váljon. „Századunk betegsége, a mozgáshiány neuraszténiára, elhízásra, érszűkültre vezet, vagyis a szervezet korai előregedését idézi elő. Egyetlen mentségünk a rendszeres mozgás, a sport. A sport éppúgy a mai ember természetes szükségletei közé tartozik, mint az alvás.” (Anatolij Korobkov, a moszkvai Testnevelési Kutató Intézet igazgatója.)

2. Az általam végzett vizsgálatokhoz a legegyszerűbb módszert használtam fel; a tanulók pulzusszámának alakulását mértem meghatározott időközönként. Meghatároztam az induló pulzust az óra kezdetén, majd a rendelkezésemre álló 45 percet felosztottam. A felosztás módja a következő: $6 \times 7 \text{ perc} + 3 \text{ perc} = 45 \text{ perc}$. A felosztásban figyelembe vettem az órát követő 10 perces szünetet, mely átöltözéssel telik el, és viszonylagos nyugalmat eredményez, így 10 perc után ismét vizsgáltam a tanulók

egy percre eső pulzusszámát, hogy e viszonylagos nyugalmi állapotról visszajelentést kapjak. A testnevelési óra az oktató-nevelő munka egészének része, és így nem lehet közömbös az sem, hogy tanulóink a fokozott terhelés következtében milyen fizikai állapotban várják, illetve töltik el a következő elméleti órát.

Az óra részekre való felosztása a következő:

- 3 perc az óra szervezésére fordított idő,
- 7 perc bevezető rész a szervezet előkészítésére,
- 7 perc gimnasztikai, célgimnasztikai gyakorlatok,
- 7 perc csoportos foglalkozási forma a
- 7 perc testnevelési óra anyagának fel-
- 7 perc dolgozására,
- 7 perc befejező rész.

3. Megfigyeléseim menete a következő volt:

A testnevelési óra kezdésekor kiválasztásra kerülő három tanulónak megszámoltam az 1 percre eső alappulzusszámát, és ezek átlagát vettem az induló pulzusszámnak. A kapott induló pulzusszámot grafikonon rögzítettem — úgyszintén az óra 7 perces beosztásának megfelelő értékeket is —, és így megkaptam a tevékenységi, hatékonysági görbét. Középiskolai II. leány- és III. leány- és fiúosztályok testnevelési óráin végeztem méréseket.

A feldolgozott órák adatai:
Középiskolai II. leányosztály
1968. IV. 6. 46. óra.

Tananyag: magasugrás lépő technikával (85—95 cm). Gyakorlás. A csoportok foglalkozási anyaga:

I. cs.: Magasugrás lépő technikával. Elsősorban a lendítésre és a csípőnek a lécfölötti helyzetére kellett ügyelniük. (A várakozók e csoportnál gumikötéllel végeztek törzs- és karerősítő gyakorlatokat.)

II. cs.: Kézilabdával lövőcsel, majd átadás és kapura lövés. A gyakorlatot páronként hajtották végre, félpályáról indulva (pályaméret 40×20 m).

III. cs.: Súlylökés 3 kg-os súlygolyóval helyből. (Minden tanulónál volt súlygolyó.)

A befejező 7 percből 6 perc kézilabdajáték volt, 1 perc pedig járás karkörzéssel, légzőgyakorlatokkal.

Középiskolai III. leányosztály
1968. IV. 17. 53. óra.

Tananyag: széles vonalú támadás (kézilabda) rendezett védelem ellen.

A 3×7 perc foglalkozási anyagot úgy osztottam be, hogy a 3 foglalkoztatott csoport 2×7 percet játsszon, 7 percet pedig magasugrással töltsön el. Az ugrási feladatot fokozatosan emelkedő magasságon hajtották végre, szemből nekifutással. Közvetlen célom aláb ugróerejének fejlesztése volt.

A befejező 7 perc felosztása a következő volt: 4 perc futás könnyű feladatokkal, 3 percet pedig az óra értékelésére fordítottam.

Középiskolai III. fiúosztály
1968. IV. 7. 48. óra.

Tananyag: súlylökés kidobókörből, oldalfelállással.

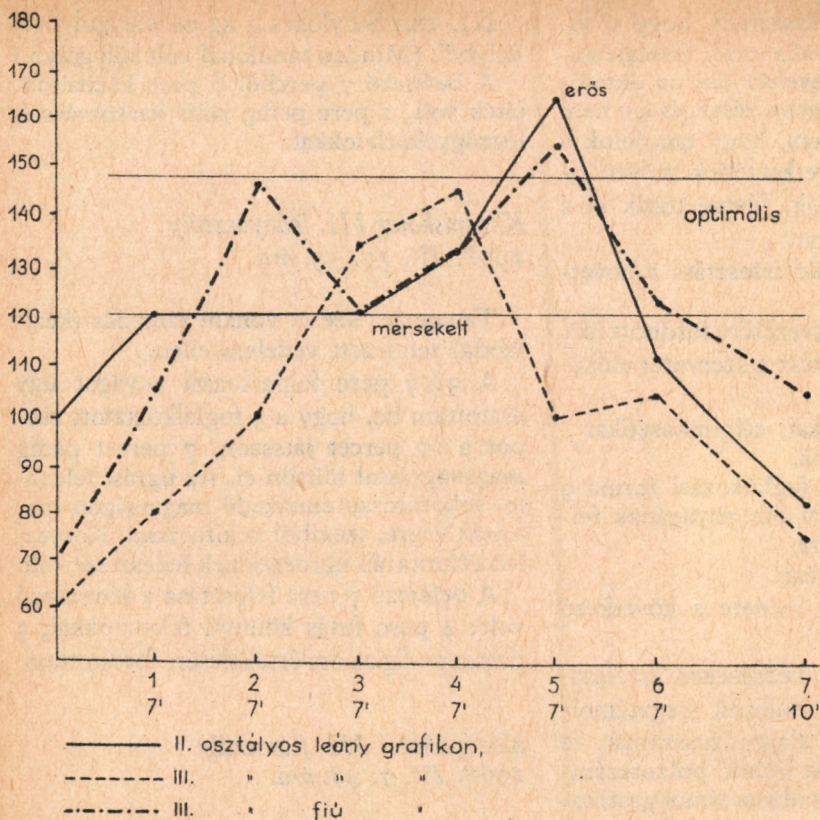
I. cs.: Súlylökés dobókörből 4 kg-os súlygolyóval. A súlygolyók és a dobókörök száma 4—4 volt. (A dobást nem végzők 16 kg-os súlyzóval térdugózást végeztek törzsfordítással.)

II. cs.: Kézilabdával kapura lövés felugrással magasugrólécen át. A magasugróléc elhelyezett magassága 180—200 cm között váltakozott, a csoportban részt vevő tanulók magasságának megfelelően.

III. cs.: Nyújtón térdfellendülés. (E csoportban gumikötéllel önállóan gyakoroltak azok, akik a nyújtón nem dolgoztak.)

A befejező 7 percben 3 perc párfogó játék volt 6×6 m-es területen, majd ezt követően járás, légzőgyakorlatok és végül az óra értékelése.

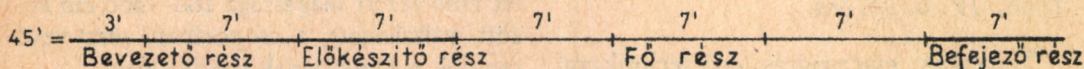
Az általam felosztott órarászeknél minden esetben a kiválasztott tanulók pulzusát, illetve pulzusszámát rögzítettem. Ennek adatait a következő grafikonon ábrázolja:



4. Értékelés. A grafikonról leolvasható, hogy a feldolgozott anyag lehetővé tette a folyamatos terhelésadagolást, módot adott egy-egy csoportban önálló feladat elvégzésére, és így a foglalkoztatás folyamatosságát biztosította.

Az óra ilyen szervezésével az adott idő maximálisan kihasználható.

Az órákat 4 részes felosztásban terveztem a 7 percre való felosztás igazodott a résztervezésekhez, és a vizsgálat folyamatosságát szolgálta.



A bevezető rész osztályfoglalkozás keretében történt, és megfelelt azon követelményeknek, hogy a tanulókat szervezeten, az élettani elvek figyelembevételével készítsem elő fokozatosan a nagyobb terhelés elviseléséhez. A grafikonból leolvasható, és ezt a feladatot sikeresen valósítottam meg.

A második órarész feldolgozott anyaga nem emelte egyértelműen a már elért élet-

tani szintet. A II. osztályos leányoknál már eleve magas volt az 1 percre eső pulzusszám. (Döntő itt az a tényező, hogy a tanuló óra előtt játszottak.) E tanulóknál a további terhelés már nem eredményezhetett növekedést a pulzusszámban, így célja is arra szorítkozott, hogy az elért élettani állapotot azonos szinten tartsa. Ebben az órarászban kaptak helyet a rávezető, célgimnasztikai gyakorlatok is.

A csoportos foglalkozásnak az előbb vázolt formáját azért választottam, mert így hatékonyabban tudtam kihasználni a rendelkezésre álló időt. Minden csoportnak adva volt egy fő feladat, és önállóan összeállítható gyakorlati anyagot is el kellett végezniük. Mint a grafikonból látható, a fő rész 3×7 perce alatt a terhelés fokozódott. A fő feladat elvégzése, a kiegészítő gyakorlatok végrehajtása biztosította a szervezet fokozott igénybevételét.

A befejező részben azt kívántam elérni, hogy egyrészt kellemes érzelmi hatással távozzanak az óráról a tanulók, másrészt pedig a szervezet megnyugodjék, és a következő órára való átmenet zavartalan legyen.

Érdekes külön értékelni a végzett anyag feldolgozását. A II. osztályos lányok esetében ez a következő képet mutatja:

I. csoport (magasugrás). A vizsgált tanulók magasugrás utáni pulzusszáma percenként 120 volt. A pulzusszám növekedése tehát a Brown-féle táblázat szerint mérsékelt terhelést jelent. Ez elsősorban a feldolgozott anyag természetéből és technikai jellegű feldolgozási módjából adódik.

II. csoport (súlylökés). A súlylökés jobban biztosította a folyamatos tevékenységet. Javította a helyzetet az is, hogy minden tanuló súlygolyóhoz jutott, így folyamatosabb volt a mozgásvégrehajtás. A percenkénti pulzusszám — 136 — optimálisnak nevezhető.

III. csoport (kézilabda). A csoport foglalkozási anyaga nagyobb kiterjedésű mozgásvégrehajtást és sokoldalú ideg-izom tevékenységet követelt. Ennek megfelelően a pulzusszám percenként 160 volt, s ennek alapján a kapott terhelés erősnek nevezhető.

5. Eddigi tapasztalataimat összefoglalva megállapítható, e szerény próbálkozás pozitív következtetésekkel járt, bár nyilvánvaló, hogy a kevés tanuló vizsgálata, az óra sajátos anyaga nem vezethetett olyan következtetésre, amely mindenhol, minden tanulóközösségre alkalmazható. Általánoságban azonban olyan elveket tartalmaz,

amelyeknek alkalmazásával a testnevelési órák hatékonyságát fokozhatjuk. A pulzusszám-változásoknak e módszer szerint történő mérése lehetőséget ad az általánosításra. A Brown-féle táblázat az átlag pulzusszám 135—140 között ingadozott, ami optimális terhelésre enged következtetni. A feldolgozásban több alkalommal hivatkoztam a Brown-féle táblázatra, s ez a következő:

Végzett munka osztályozása	Pulzusszám/perc
I. A. Enyhe	100
B. Mérsékelt	120
II. C. Optimális	140
D. Erős	160
III. E. Maximális	180
F. Túl erős	180 felett

● Sportpedagógia

Az MTS OT agitációs-propaganda osztályának kiadásában megjelent Győri Pál „Sportpedagógia” c. füzet, amely a segédanyag tanfolyam anyagát tartalmazza. A kötet felöleli a testi nevelés történetét, majd áttekintést ad a sportpedagógia alapjairól. Többek között tárgyalja a sportolók értelmi, közösségi nevelését, esztétikai, izlésbeli formálásuk lehetőségét, illetve a politechnikai képzés módszereit. Rámutat a szerző arra az egyre közismertebbé váló tényre, hogy a testi nevelés a személyiség sokoldalú fejlesztésének egyik fontos összetevője. Egyre gyarapodó sportpedagógiai irodalmunk nyeresége ez a kötet, melyet haszonnal forgathatnak az edzőkön kívül a testnevelő tanárok is. A téma iránt részletesebben érdeklődők számára itt jegyezzük meg, hogy egy német sportpedagógiai könyv is megjelent a közelmúltban: G. Hecker—A. H. Trebels: Sportdidaktik. Wuppertal, Kastellaun. Továbbá egy román tanulmány is ezzel a témával foglalkozik „A nevelés és a sport pedagógiai problémái” címmel. (N. N. Ceausescu: Pedagogie. Bucuresti, 1970. Stadion.)

A nevelés módszerei – az edző fegyvertára

MIHAIL JOSZIFOVICS SZTANKIN

Nem máról holnapra lett a céllövés magyar bajnoka Kisgyörgy Lajosné. Volt idő, amikor nemhogy a szurkolók, de még a sportszakemberek sem ismerték a leányka nevét. Komolyan kezdett járni az edzésekre, s az egyik első szereplése után egy kitűnő magyar edző azt mondta neki: „Csak gyakorolj szorgalmasan kicsi, és viszed valamire, neved lesz!” „Úgy elöntött a méreg, hogy a lélegzetem is elállt – meséli Kisgyörgyné. — De ettől kezdve a tréning lett az életem értelme. Az eredmény: néhány hónap múlva bajnoki cím.”

Ebben az esetben bonyolította a helyzetet, hogy az ismert sportember leereszkedő vállveregetése azt váltotta ki az önértékes leányból, hogy ne csupán álmodozzék a győzelmi babérról, hanem komolyan meg is küzdjön érte.

De vajon helyes-e mesterségesen előidézni az ilyen helyzetet? Ismerve, milyen pszichikai sajátosságok jellemzik a sportolót, ilyen vagy olyan módszerrel ösztönözhetjük-e, hogy a sportpedagógus meggyőződése szerinti, kellő irányba fejlődjék ki aktivitása? Bizonyos, hogy ezt meg lehet tenni. Már megvan az erkölcsi nevelés módszeres eljárásainak a rendszere ehhez, de ez az eljárásrendszer még nem tökéletes, távolról sem teljes. A tapasztalt edző kezében azonban már ma is a nevelés erőteljes, hatékony eszközként válhat minden módszeres fogás.

Nevelő eljárásoknak nevezzük az erkölcsi nevelés módszereinek azokat az elemeit vagy alkotórészeit, amelyek segítségünkre

vannak minden módszeres eljárás rugalmasabb és hatékonyabb alkalmazásában.

Ugyanakkor szem előtt kell tartani azt is, hogy ezek a módszeres eljárások csak abban az esetben segítik a nevelőt a maga munkájában, ha azokat nem epizódyszerűen mint alkalmi rendszabályokat alkalmazza, hanem természetes alkotóelemekként beépíti a maga egész oktató-nevelő tevékenységébe.

A sportolók erkölcsi nevelésének módszeres eljárásai között a következőket tartjuk számon:

Az analóg magatartás tudatosítása

Az edző munkatervébe szervesen illeszkedjenek a sportolókkal a haza, az emberiség nagy alakjai, a kiváló sportolók életéből vett személyekről, esetekről folytatott beszélgetések, arra törekedve, hogy felkeltse a rábízott sportolóknak az ambíciót, hogy kövessék a nagy példákat, példaképüknek válasszák a nagy embereket. A népművelésben ilyen céllal a meséket, a népi képzetet megálmodta történetek igazságait, a közmondásokat, szólásmondásokat tárgyalják meg. A sportolók előtt szóba kerülhetnek ugyanezek, az alkalomnak megfelelően válogatva, hogy példaként szolgáljanak egy-egy hiba tanulságának a megtárgyalása során. Ekkor az edző olyan történetet, anekdotikus esetet, népi mondást fűz a témához, hogy az találó legyen az alkalomhoz.

Ha azt veszi észre az edző, hogy a kezdők sportiskolájának tanulói között többeket hatalmába kerített a lustaság, ezeket maga köré gyűjti, és elmondja nekik, hogyan viszonyult a munkához pl. M. Margolin, a híres lőfegyverkonstruktor. Történetét jó az elején kezdte:

— Néhány évvel ezelőtt történt, hogy Venezuela fővárosában, Caracasban N. Kalinyicsenko, a szovjet céllövő világcsúcsot állított be a pisztolylövésben. Körülötte termett azonnal egy csomó szenzációéhes amerikai újságíró. Egyikük kivette a világbajnok kezéből a pisztolyt és megfogtatva, megtapogatva, aprólékos figyelem-

mel vizsgálva, fekiáltott: „Bizony ahhoz, hogy ilyen fegyvert konstruáljon valaki, magának is jó céllövőnek kell lennie! Biztos kéz, éles szem kellett hozzá!” A szovjet bajnok meg akarta mondani, ki készítette a pisztolyát, aztán mégis úgy döntött magában, hogy nem engedi olcsó szenzációvá dagadni egy ember sorsát, egy szerencsétlen sorsot. Arról volt szó ugyanis, hogy a fegyver tervezője a háborúban elvesztette a szeme világát. Vak. És vakon is dolgozik. Hogyan? M. Margolin, mielőtt megadja a részletrajzokat, letesz a rajztábla mellé egy gombolyag fonalat és egy csomó gombostűt. Meghatározza egytől-egyig a vonalakat úgy, hogy gombostűt szúr mindegyik kitapogatott vonal két végére, aztán fonállal összeköt két-két gombostűt — mindegyik fonal két végpontját. Tovább tapogatva a rajzot, most agyagból rakja fel a részleteket, és csak amikor megvan a formák domborzata, s megbizonyosodik róla, hogy nincs hiba a részletekben, szedi ki a gombostűket és adja ki a rajzot kivitelezésre.

Az elbeszélés közepe táján a lustákra nézve, már megeshetett az ember szíve megilletődöttségük láttán. A vak konstruktőr életéről, a munkában tanúsított szívóságáról szóló elbeszélés jobban hatott a tanítványokra, mint akármilyen szidás. De pozitív eredményt csak akkor lehet elérni ezzel a módszerrel, ha a csoportban nem huzzuk egyenesen kapcsolatba az elbeszélést a sportoló tanúsította magatartással, a megtörtént esettel. A pedagógus ilyenkor úgy beszéljen, mintha valamiről csak mellékesen kezdene mesélni valamit, s egyáltalán nem gondolna arra, hogy kiknek, milyen hátrázott céllal mond el egy történetet. A mi gyerekeink elég okosak ahhoz, hogy rájöjjenek, miért beszél a nevelőjük éppen most erről vagy arról, s biztosan levonják maguk számára az eset tanulságát.

A megterhelés fokozása

Itt említjük a nevelő egy sajátos feladatát, amely legnagyobb mértékben a pedagógus tervszerű tevékenységében gyökerezik.

A tanító ugyanis megtanítja a sportolót, hogyan ismételve meg a gyakorlatait a rendszeres, sorozatos edzéseken, csak-hogy minden alkalommal magasabb fokon, mint az előző alkalommal (vagyis az előbbi hét vagy az előző hónap edzéssorozatának keretében). Ilyen módon foglalkozásról foglalkozásra fokozódik az edzéseken adagolt megterhelés mértéke, megállás nélkül. A mindig újabb és újabb nehézségeket folytonosan leküzdeni: ez erősíti a sportolónak a maga erejébe vetett hitét, növeli munkaképességét és munkaszeretetét, állóképességét, győzni akarását.

A sportoló önerejébe vetett hitének erősítése

Nagyon fontos az, hogy idejében segítsünk az embereknek hinniük önmagukban. Mindig vannak a sportban bátortalan, félénk, a maguk erejében nem bízó sportolók. Az önbizalom hiányát gyakran vezethetjük vissza arra, hogy a fizikai kondíció fejlődésében mutatkoznak elégtelenségek, például mert a sportoló a maga akaratától független okok miatt sorozatosan mulasztani volt kénytelen az edzéseket. Az elbátortalanodás csökkenti a teljesítőképességet, lelassítja a bonyolultabban koordinált mozgások elsajátításának ütemét. A sportoló ezzel ismét csak jobban lemarad társai mögött, ami zárkózottá teszi, kedvét szegi, reménytelenné arra, hogy érdemes testkultúrájával foglalkoznia.

Az ilyen tanítványoknak mindig az edző ellenőrzése alatt kell tudniuk, érezniük magukat. Megtehetjük, hogy a valóságosnál jobb időt közlünk velük a befutott távolságra. Vagy abban a pillanatban, amikor a gyengének bizonyult tanítvány túljutott az erejéhez mért magasságra feltett ugrólécen, a lécet észrevétlenül 3—5 cm-rel magasabbra állítjuk. A sikerült ugrás után azon nyomban rá kell bírni az ugrót, mérje meg maga, mennyit teljesített, s a sikert a sporttársaival is tudomásul vettetjük.

Világos, hogy a „szent hazugságból” nem csinálhatunk rendszert. De sajátosan

egyeti esetekben mint módszert, sikerrel alkalmazhatjuk.

Azért, hogy az önbizalom híján elbátorlanodott sportoló hinni tudjon magában, hogy feladja félrehúzódsát, és ismét elfoglalja helyét a kollektívában, céltudatosan olyan helyzetbe hozzuk, olyan körülményeket teremtünk számára, amelyek segítik legjobb oldaláról megmutatkozni társai előtt. A szellemi tekintetben fejlett sportolónak, aki például sokat olvasott, tájékozott az irodalomban, az lesz a feladata, számoljon be a társai előtt egy érdekes, új könyvről, amelyet legutóbb olvasott. Máskor másik tanulót, aki ügyesen bánt a szerszámokkal, s akinek jó technikai érzéke van, odaállítjuk segíteni a többieknek a sílécet viaszolásában, segítsen jól felkötni a lécet, azután az edzés után összekötni, kipeckelni. Vagy biztosítsa a teremben a tornaszerek rögzítését, a gerendák stabilitását stb.

Felelősségérzet a verseny sikeréért

A sportolót olyan környezeti feltételek vegyék körül, amelyek biztosítják a nyugalomát, hogy a verseny kimenetelére gondolván, ne nyugtalanítsa, hányadik helyet éri el.

Ezt tartotta szem előtt a melbourne-i olimpiai játékokra készülő bajnoknő, L. Latinyina edzője, M. Misakov. Miután látta, hogy tanítványa, éppen egy komoly betegségen átesve, igen drukkol, ezt mondta: „Most az egyszer ne csinálj magadnak gondot abból, hogy hányadik helyen végzel, Larissza. Megegyeztem a bizottsággal, hogy kereten kívül indulj. Most tehát csak magadnak dolgozol a versenyen.”

Valójában azonban, mint a korábbi versenyein is, órá számítottak elsősorban a csapatban, de most a tudta nélkül. Az edző szavai megnyugtatták a bajnoknőt. Magabiztosan csinálta végig a versenyprogramot, s aranyérmes lett.

Meg kell jegyeznünk, hogy ezzel a módszerrel roppant csínján kell bánnunk. Csak-

is tapasztalt és magabiztos tudású sportoló esetében alkalmazhatjuk, olyanoknál, akik átmenetileg veszítették el önbizalmukat.

Elterelés

Ilyen vagy olyan módon, de el kell hogy vonja a sportoktató a csapat figyelmét a figyelemlazító gondolatoktól, beszédtemákról, s terelje rá a figyelmet ismét a foglalkozáson sorra kerülő feladatokra.

Bevált eszköze annak, hogy véget vessünk a beszélgetésnek, és újra rákényszerítsük a kikapcsolódók figyelmét a feladatra, ha automatikusan teljesítettjük velük a rájuk eső feladatot, amellyel a társaik gyakorlataiba dolgoznak bele, mint pl. az adogatás, a labdaátvétel stb., vagyis akire rákerül a sor, annak meg kell tennie azt, ami a csapatban a maga szerves feladata. Akár ilyen gyakorlattal is visszavezetheti az edző a csapatot a közös, egységes munkába: „Figyelem! 2 lépés előre, jobbra, hátra arc! Lépés jobbra, balra, 3 lépés előre, hátra arc! Indulj!”

B. Sztoljarov, a könnyűatlétika sportmestere mondja: „Van úgy, hogy megérkezik az ember az edzésre, és senkinek sincs kedve dolgozni. E. Rohlinról tudom, hogy ő például sohasem próbálja erőltetni ebben az esetben a munkát. Csak annyit mond: No, jó! Nem szívesen futnátok, hát ne fussatok! — és maga kezd bemelegíteni, megdolgoztatja a lábizmait néhány körrel. Ám alig tesz néhány lépést, és látom, megjött a társaság kedve, egymás után csatlakoznak mesterükhöz, futnak, teljes edzésben vannak.”

Közvetett eljárás

Van rá mód, hogy a kívánt magatartást, tevékenységet ne közvetlenül, ne parancsszerű rendelkezéssel, hanem úgy érjük el, hogy a sportolót számára érdekesnek tessz, vagyis olyan tevékenységbe vonjuk be

előbb, amely rendszerint semmi közös vonást sem mutat a speciális sportággal.

Tudjuk, régen a sportoló szinte rendszerint csinált abból, hogy sportszerűtlenül éljen, túlhajtotta a dohányzást, tüntetően kimutatta, mennyire semmibe veszi az edzéseket. Nagy erőfeszítéssel lehetett csak meggyőzni arról, hogy magának is művelnie kellene magát, önállóan. S riportalanunk ma már így beszél a Testnevelési Főiskola első éve után: „Magam sem értem, hogy hiába nem volt úgyszólván egyetlen perc szabad időnk sem, kitűnő volt a hangulat, össze sem lehet hasonlítani a régebbi munkakedvünkkel. Tele vagyunk ambícióval, legszívesebben úgy folytatnánk ma az edzéseket, ahogyan a mester diktálta a normákat az első hetekben tavaly.”

„Az erények tettekből fejlődnek ki, nem pedig üres beszédből.” (Comenius. J. Nagy Didaktika. Az 1939-es moszkvai Ucspedgiz kiadás 2. kötete, 230. l.). Nagyon fontos, hogy olyan foglalatossággal töltse a sportoló a szabad idejét, amelyben örömet leli, s amelyet hasznosnak is érez. Elfoglaltságnak választhatja a szépirodalmi művek olvasását, a gyakorlati alkotó munkát, zenét, festegetést, bélyeggyűjtést, filmezést, éremgyűjtést. Ezzel egyben azt a legfontosabb feladatát is teljesíteni kell tudnia a sportoktatónak, hogy tanítványai elsősorban a maguk legtermészetesebb hazafiúi kötelességüket teljesítik példaszerűen: elsőek a tanulásban és elsőek a termelőmunkában.

Távlatokat tárjunk a sportolók elé

Mintegy húsz évvel ezelőtt volt, hogy A. Tlij, ma az OSZSZSZK érdemes tanára, a főiskola elvégzése után az Adige Autonóm Terület egyik középiskolájába került testnevelő tanárnak. Az iskolában azt látta, hogy a tanulók a labdarúgáson kívül semmi egyéb sportot nem űznek. Az új tanár nem akarta az első napokban megtörni a hagyományt. Megbeszélte a tanulókkal a meccsük egy-egy részletét, tanulságait, s ezt igen jó

taktikával tette: meggyőzően tért ki arra, hogy a labdarúgónak elengedhetetlen tulajdonsága a sokoldalú fizikai felkészültség, enélkül nem alakul ki jó csapat, elképzelhetetlen a színvonalas játék. A testnevelő tanár megbízható ítéletével szuggesztív és szemléletes elemzést nyújtott arról, hogy miért nem sikerül a játékokban egy-egy áttörés, miért volt lassú a támadás, miért volt a játékosokban a meccs vége felé annyi megtorpanás, kevés erőnlét. Ha gyenge, felületes a felkészülés, veszít a csapat a meccseken.

Aztán beszélt a tanár tanítványainak, a fiatal sportolóknak arról; milyen hatása van a különböző testgyakorlatoknak az emberi szervezetre; arról, hogy az egészségi állapotra jó hatással van, az egészséges testi fejlődést kedvezően befolyásolja az, ha a sportoló a maga speciális sportágán kívül más sportokkal is foglalkozik; elmondta, hogy a sokoldalú fizikai edzés mindig segítség, amikor sikerrel kell helytállnia az ellenféllel szemben, békében viszont a győzelem záloga a sporttereken vívott küzdelmekben.

Fokozatosan kezdte bevezetni óráin a gimnasztikai elemeket s egyéb foglalkozásokat. Így jutottak el a tanulók a testnevelési órák során olyan belátásra, hogy távlataik nyíltak a jó labdarúgáshoz, természetesen azért, mert a testnevelési órákon szigorúan igazodtak a tanár adta foglalkozási tervhez.

Meglepő reakálás a sportolók magatartására

Ha a sportember a maga indulatos állapotában hangoskodik, gorombán szól a társaihoz, megfélekedzik a kötelező sportszerű modorról, nem feltétlenül szükséges őt túlkiabálni, hogy komoly szóval követeljük meg a fegyelmezettséget és a közösség hangneméhez való alkalmazkodást. Sokszor elég az, és eredményt érünk el vele, ha nyugodtan ennyit mondunk: „Kifáradtál, fújd ki magad, de ha akarod, abba is hagyhatod mára az edzést, mert ilyen állapotban nehéz lenne folytatnod.”

A sportoló azt várta, hogy feddés, megrovás, rendreutasítás következik. Az ilyen szavakra, mint az edző reagálása volt, rendszerint lehiggad. A válasza? Rendszerint ez: „Folytatom az edzést.”

„Jól van, csak ne hajtsd túl magad. Látnod, káros hatással van rád!” — És nyugodtan lehet folytatni a munkát, a foglalkozás végeztével azonban, ha nem látszik tanácsosnak szó nélkül hagyni a fegyelmeztetlenséget, megteheti az edző a megfelelő lépést: ekkor a sportoló már teljesen megnyugodott, könnyebben és természetesebben veszi a feddést, a rendreutasítást.

Paradoxon

Előfordul, hogy a sportolók olyan helyzetet teremtenek, hogy lehetetlenné válik folytatni az edzést, nevetgélnek, megmosolyogják az edzőt. Bár végül épp ők maguk, a renitenskedők kerülnek váratlanul nehéz helyzetbe. Ilyenkor, ha a pedagógus hidegvérű, fontos, hogy határozott legyen, különben nem tudja megvédeni tekintélyét. Csak határozott, állhatatos szigorral. Így kell gondolkodnia akkor is, amikor „tudja nem tudomásul venni a kihívó magatartást.” Azzal győz, hogy nem jön ki a sodrából.

Egy iskola atlétái nehezen viselték el, hogy elkerült az iskolájukból az az edző, akit már nagyon szerettek, s új tanárt kaptak a helyébe. Hűvös, tartózkodó idegenkedéssel fogadták az órán. Ridegen, vizsla szemmel figyelték, vajon tud-e valamit kezdeni velük. Valahogy lement az első óra, s az új tanár megjegyezte: „Meg vagyok elégedve a felkészültségükkel. Az az érzésem, hogy meglesz közöttünk a munkához a jó összhang, tehát jó eredményeket érhetünk el. A következő foglalkozáson már megterheléssel dolgozunk. Készítsék el hozzá otthon az öveket, töltsék meg homokkal.”

A következő edzésre érkezve, még a kölcsönös üdvözlésre sem került sor, csak a na-

gyon derűs hangulat fogadta a tanárt, mindenki vigyorogva sandított felé, várva a tanár reagálását. Némelyik tanuló a szó szoros értelmében csak görnyedezett a több kilós homoköv súlya alatt. Ekkor döbbsen rá magában az edző, hogy elfelejtette közölni a sportolóival, milyen nehezek legyenek az övek. Mit csináljon most? Ismerje be a hibát, és most közölje azt, amit az előző órán elmulasztott? Más jutott eszébe. Mintha nem vette volna észre a komédiát, kezdte a bemelegítést. A vigyor eltűnt az arcokról az első gyakorlatnál. Rövid időn belül a tehertől görnyedezők is kezdték bírni a súlyt, hogy ne valljanak szégyent társaik előtt. Negyed óra múlva kifogástalanul ment minden.

„Mi a baj?” — kérdezte csak úgy mellékesen a tanár. Nehéz az öv? Vegyék le. Azt akartam, hogy maguk készítsék el otthon, a maguk erejéből és elképzelésük szerint. Többé nem fordult elő, hogy nevetéssé akarta volna tenni a csoport az új edzőjét.

És még egy másik eset. Egy moszkvai iskola nyolcadik osztálya valamennyi tanulója utcai ruhában várta tanárát a testnevelési órán. „Otthon felejtettük a tornaruhát!” — jelentették ki a gyerekek ártatlan képpel. „Kár — sóhajtozott sajnálkozva a tanár. Kosárlabdázni akartam ma veletek, ezt írja elő a tanmenet. De nem baj, rendgyakorlatokat iktatunk be mára.”

Elmaradt a várt szidás, megrovás. De a negyvenöt perc intenzív gyakorlatai és meletgyakorlatok után megvolt a hatás. Többé nem fordult elő, hogy az osztály „otthon felejtse” a tornafelszerelést.

A nevelőmunka gyakorlata sok módszert kínál, amellyel hatni lehet a sportoló fiatalokra. Ezek a módszerek a nevelőmunka technológiájából következnek. Ismerni és alkalmazni kell őket — ez erős fegyver az edző kezében.

Az egészséges életért

(Egy vezércikk margójára)

Ritkán szoktunk szakirodalmi tájékoztatónkban napilap-cikkre utalni. Most azonban ezt tesszük, és legszívesebben teljes egészében idéznénk a Magyar Nemzet 1972. június 3-i számának „Egészséges élet” c. vezércikkét. Meg kell azonban azt is mondanunk: sajnos ritkán kerül a testnevelés vagy a sport a vezércikkbe. Így érthető örömmel vesszük most elő a jól megírt, tömör cikket, és egy gondolkörrel szeretnénk bővíteni azt. A cikk helyes és találó megállapításai között is talán a leglényegesebb volt az, amely a testnevelés elhanyagoltságára és ennek megszüntetésére vonatkozott. A modern kor „univerzális gyógyszerét”, a testmozgást általában elvetjük, lenézzük. „A ma embere számára természetes a fogmosás, a test tisztán tartása, de nem természetes a testedzés...” Pedig — tehetnénk hozzá — nemzetközi statisztikai adatokból kiténik: Magyarországon minden negyedik ember elhízott! „Nincs gazdája az egészségügyi jellegű sportolásnak. A sportágak szakszövetségeinek az a dolguk, hogy eredményes legyen a versenysport. Ügyködik ugyan a szakszervezet, a KISZ, próbálkoznak az üzemi, vállalati tömegsportbizottságok — de ez édeskeves” — olvashatjuk a cikkben. A szerző, Zsolt Róbert, felcsillantja azonban a megoldás egyik reménykeltő módját is. „Most talán mégis történik valami. A Hazafias Népfront V. kongresszusa a népfrontmozgalom feladatai közé sorolta a tömegsport kibontakoztatásának elősegítését, a feltételek megteremtésének szorgalmazását.” Való igaz: a népfrontbizottságok sokat tehetnek az áldatlan állapot megszüntetéséért. De véleményünk szerint első számú segítő partnerek lehetnek — és kell, hogy legyenek — ebben a munkában a testnevelők. A testnevelés és a sport — akár biológiai, akár pedagógiai vagy szociális szempontból nézve — komplex probléma, megoldása komoly szak tudást igényel. Ahogy növekszik tehát a testnevelés társadalmi fejlesztésének, gondozásának igénye, úgy van egyre nagyobb szükség a szakemberekre, elsősorban ránk, testnevelőkre. Tudjuk, hogy ott „bábáskodtak” eddig is a testnevelők pl. a soproni, normafai és a többi erdei tornapálya építésénél és egyéb sportjellegű mozgalom szervezésénél. De nem árt még erőteljesebben hangsúlyozni, tudatosítani egyik legfontosabb feladatunkat: az ember egészséges életmódjának biztosításáért folytatott harc segítését. Minden testnevelőre szükség van ehhez. Különösen sokat segíthetnek azonban — főleg a kezdeményezésben és szaktanácsadásban — azok a tanárok, akik egyben a helyi Hazafias Népfront tagjai vagy tanácsstagok és más vezető beosztás birtokosai.

„Most talán végre történik valami” — írja a

cikk szerzője. Azokhoz a testnevelőkhöz szeretnénk végül szólni, akik — alapos vagy alaptalan indokokra hivatkozva — már „lemondtak” arról, hogy valaha is történik e téren valami Magyarországon. A begubózás, a pusztaság szemlélődés, de még a szimpla „drukkolás” sem helyes magatartás. Nem elég megállapítani a hiányosságokat — van bőven, és lesz még sokáig —, nem elég „központi intézkedést” sürgetni, várni a készlet, az „objektív feltételek” megteremtését. Nekünk magunknak kell elsősorban tevékenykedni ennek érdekében. Sok pályára, erdei tornateremre, számtalan felszerelésre és egyébre van még szükségünk, a korszerű testnevelés-tanításról nem is beszélve. És nem utolsósorban: szemléleti változás kell! El kell érniük, hogy a mindennapos testnevelés az emberek tudatában — értékrend-szerében — végre megfelelő helyre kerüljön, mondjuk oda, ahol a fogmosás áll jelenleg. (Még néhány évtizede ugyanis Magyarország a fogkefe-fogyasztási statisztikák legalján szerepelt!) Mindannyian felelősek vagyunk ezért, és úgy véljük, feltehetjük a kérdést magunknak: *valóban* megtettünk-e *mindent* e cél érdekében? Nem szeretnénk hasztalan moralizálásba esni, épp ezért befejezésül annak a meggyőződésünknek adunk kifejezést, hogy ez a feladat — bármennyire nehéz és sokszor reménytelennek látszó — nem illuzórikus ábránd, hanem valósan megvalósítható kötelességünk! Ebből kiindulva — és a vezércikkhez kapcsolódva — úgy véljük, nem üres moralizálás e kötelesség felismerésére és megoldására való buzdítás.

Takács F.

Dr. Rókusfalvy Pál Általános lélektan

(A Magyar Testnevelési Főiskola jegyzete. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 227 l.)

Általános lélektanról írni nem könnyű és nem is hálás feladat. Nem könnyű, mert a tudományos kutatás következtében egyre jobban felszaporodott tényanyagok közül mind nehezebbé válik a legfontosabbak, leglényegesebbek kiválasztása. A „hálátlan” feladatot pedig az jelenti e vonatkozásban, hogy már sokan és sokszor írtak ilyen témájú könyvet; lehet-e akkor újat, érdekeset mondani?! Igenis lehet, s erre legjobb példa a szerző tudományos igényű, korszerű szemléletmódban és élvezetes, őszinte stílusban megírt jegyzete, amelyben „cselekvésközpontúan” — azaz a testnevelőtánc-képzés céljainak megfelelően — tárgyalja és rendszerezi az általános pszichológia ismeretanyagát.

A jegyzet a következő főbb fejezetekre tagolódik: *Bevezetés* (5–40. old.), amelyben olyan

alapvető kérdésekről van szó, mint a különböző pszichológiai irányzatok (introspekciós lélektan, fizioiógiai pszichológia, behaviorizmus, alaklélektan stb.), de nem pusztán az ismertetés szintjén, hanem a dialektikus materialista determinizmus elvi alapját kitűnően értő és ismerő szakíró kritikai szemléletében megjelenítve.

Az *ember pszichikus funkciói* c. fejezet (41–192. old.) lényegében a megismerő (érzékelés, észlelés, emlékezés, gondolkodás stb.) tevékenységgel foglalkozik. Külön ki kell emelni ebből a *cselekvés* problémáit tárgyaló alfejezetet, mert erről — a számunkra alapvető kérdéstről — ilyen részletességgel és ilyen modern sportszemléletbe ágyazottan nálunk még nem írtak. Azt kell mondanunk, ha semmi más új nem volna ebben a jegyzetben (pedig van bőven!), ezért az egyért is érdemes lett volna megírni és kiadni.

A „Személyiség” kérdéseit tárgyalja az utolsó fejezet (193–227. old.), majd a tárgymutató és a szakirodalom (96 kitűnő szakkönyv, illetve tanulmány) ismertetése zárja a jegyzetet, amelynek ábrái Szijj Zoltán igényes munkáját dicsérik.

E rövid ismertetés keretében nem vállalkozhatunk arra, hogy e munkát érdemének és színvonalának megfelelően méltathassuk. Egy tényezőre — az újszerűségére — azonban ismételtelen fel kívánjuk hívni a figyelmet. Mi az új benne? A szemléletmódja. Nem elszigetelten tárgyalja az egyes részfunkciókat, hanem mindig az „egész ember” viszonylatában, továbbá a testnevelés és sport területéről vett szemléletes példák alkalmazásának lehetőségeit kihasználva. Ilyen módon könnyen érthetővé válik az általános lélektanok a tanárjelöltek szemléletformálásában és jövőendő oktató-nevelő munkájukban betöltött alapvető szerepe és jelentősége.

Új jegyzete van tehát tanárképzésünknek, de sajnos csak ötszáz példányban megjelent és csupán a főiskolai hallgatók részére hozzáférhető jegyzete, holott *könyv* formájában is szükség lenne rá, mert már végzett tanáraink is nagy hasznát vehetnék! Reméljük, hogy e kívánságunk teljesítésének nem lesz komoly akadály.

N. Gy.

Páder János

A kosárlabdázás oktatása

Budapest, 1971.

A most megjelent „A Kosárlabdázás Oktatása” című főiskolai tankönyv megfelelt a várakozásnak. A szerző felhasználta benne mindazt, ami korábbi munkáiban jónak, célszerűnek bizonyult. Helyet kapott könyvében az a gazdag tapasztalati anyag, amelyet a kosárlabdázás oktatásának legkülönbözőbb szintjéről alkalma volt összegyűjteni.

A könyv behatóan foglalkozik az alapképzés problematikájával, a középszintű képzés részleteivel és az Edzőképző Főiskola szakanyagát is tartalmazza. Mindez megkövetelte a hazai és a nemzetközi szakirodalom ismeretét. Innen az a rendkívül gazdag anyag, ami a most megjelent munkában megtalálható.

Az oktatás a játékosok sporttevékenységének egész idejére kiterjed, a kosárlabdázónak mindig újat kell tanulnia. Az ezzel kapcsolatos igen nagy mozgás- és elméleti anyag rendezése nehéz feladat, és sok szempont szerint történhet. A szerző bemutatja a sportági mozgásanyag és a játékra vonatkozó elméleti ismeretanyag egészét párhuzamosan a képzés mindhárom (alap-, közép-, felsőfok) szintjének problematikájával.

E jellegénél fogva a könyv felhasználható az iskolai testnevelés tantervében szereplő kosárlabda-anyag oktatásában, de az élcsapatok felkészítésében is.

A könyvet felhasználó szakembernek mindig a megfelelő fejezetekből kell összeállítania azt, amit alkalmazni kíván. Ahhoz azonban, hogy ezt az összeválogatást jól végezze el, átfogó képpel kell rendelkeznie a mű egészéről. Minden bizonnyal a helytelen gyakorlat a hibás abban, hogy a szakemberek többsége azt a megoldást szereti jobban, ahol az anyagfelsorolás megegyezik a gyakorlati munka haladási menetével. Természetes, hogy a legkülönbözőbb képzési szinten egyaránt érvényesíthető anyaggazdagságot tartalmazó szakmunka ezt csak akkor biztosíthatta volna, ha külön-külön adta volt a kezdőkkel foglalkozó testnevelő tanár, a képzetebbekkel dolgozó edző stb. számára az oktatási programot, a gyakorlatanyagot és módszereket. Ez a megoldás egyszerűsítette volna a felhasználást, de nem biztosította volna azt a nagyon jelentős kényszert, hogy a sportág oktatásában tevékenykedőknek a képzés egészéről is átfogó képük legyen.

A célszerű felhasználáshoz nagyon jó segítséget ad az az oktatási egységekre lebontott részletes tematika, amelyet „A kosárlabdázás alapismereteinek oktatási menete” c. fejezetben találhatunk meg. Ennek ellenére is szükséges azonban, hogy az, aki e könyvből sokat szeretne felhasználni, tanulmányozza át az egész munkát.

Némileg kifogásolható a labda nélküli mozgás és a labdakezelés szétválasztása, de a technika és a taktika bizonyos értelemben vett elkülönítése is. Az előbbi csak részben enyhíti „A játékos labda nélküli mozgása” c. fejezet végén található összefoglalás egyik gondolata: „A labda nélküli mozgások oktatása és elsajátítása közben már a labda-

János Nyiri: Die Bewertung der Körpererziehung in den Mittelschulen, die Grunddokumente und ihre Verwirklichung	97
Wassilij P. Nasarow: Zur Studierung der Bewegungsfertigkeiten bei Kindern ..	100
Dr. Ferenc Bakonyi: Die Auswahl der Kinder zur Leichtathletik in den Schulen ..	102
János Szabó: Die Trennung der Verteidigung und des Angriffs in den Spielen ..	107
Miklós Bély — über Miklós Bély	111
Antal Tenkei: Die Steigerung der Effektivität der Unterrichtsstunden	118
Michail J. Stankin: Die Verfahren der Erziehung sind Waffen in der Hand des Trainers	122

RUNDSCHAU

FACHLITERATUR

kezelés oktatására is sor kerül, ezért kapcsoljuk össze a jól ismert mozgáselemeket a labdakezelés gyakorlásával. „Egészében mégis az érződik ebben a fejezetben, de már korábban is, hogy az oktatás kezdetén a labda nélküli mozgások, mintegy a képzés speciális előkészítése, önállóan szerepelnek, előfeltételét képezik a labdakezelés oktatásának. Figyelembe véve, hogy milyen korú tanítványoknak és milyen céllal tanítjuk a kosárlabdázást, úgy érzem nagyon fontos, hogy először a játékot szeressék meg. Ez a vonzalom motiválja később tanulási szándékukat. Itt sem szabad szem elől téveszteni, hogy ebben a játékban minden mozgás, minden képesség a labdával van valamilyen közvetlen vagy közvetett összefüggésben. Erre az összefüggésre folyamatosan utalni kell, hogy a helyes értelmezés biztosított legyen és ez is újabb motivációt jelentsen az odaadó munka érdekében. Az oktatás szelleme igényli, hogy önmagáért valót — vagy annak látszót — ne oktassunk.

A kellő célszerűség szem előtt tartása vonatkozik a technikai képzés egészére is. A technika önmagában nem lehet célszerű tevékenység, csak valamilyen ésszerű alkalmazás, felhasználás esetén. Ez esetben viszont már taktikáról van szó. Ez később a szerző szavaiból is kitűnik: „A taktika leegyszerűsítve ismeretek alkalmazását jelenti.” Ez a felfogás sem érződik azonban következetesen, pedig az egyes „technikai” elemek oktatásában is döntő fontosságú kell legyen az a taktikai elképzelés, amelyiknek szolgálatába állíthatjuk azt.

Ezek a vitatható hiányosságok egy hagyomá-

Янош Нири: Оценка физической культуры в средних школах, основные документы и их претворение в жизнь	97
Василий П. Назаров: К изучению двигательного навыка у детей	100
Д-р Ференц Бакони: Подбор детей для лёгкой атлетики в восьмилетней школе	102
Янош Сабо: Разделение нападения и защиты в играх	107
Миклош Белы — о Миклоше Белы	111
Антал Тенкеи: Повышение эффективности уроков по физической культуре	118
Михаил Я. Станкин: Приёмы воспитания — сильное оружие тренера	122

ОБЗОР

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

nyos felosztásból következnek, amelyek a korábbi csapat-sportjáték szakkönyvekre is jellemzőek voltak. A szerző gondolatai, magyarázatai, a gyakorlatok csoportosítása az egyes technikai elemek oktatásánál tulajdonképpen tisztázza ezt a kérdést, de mégis megteveszthet a technikának és a taktikának ez a különválasztása, mert olyan elképzelést alakíthat ki, hogy megfelelő fizikai előkészítés után rátérünk a technikai oktatásra, majd a taktikát oktatjuk és ebből kialakul a játék. Ezt a tévedést jelen esetben elősegítheti az is, hogy az egyébként igen jó oktatási menet táblázatában a játék jellegére, a tanult mozgáselemek átvitele érdekében alkalmazott játékokra, de általában a játékra szánt idő arányára a képzés többi teendőinek idejéhez viszonyítottan, nem esik szó.

Különösen színes, érdekes és egyszerű megfogalmazásában is teljes a lerohanásokkal kapcsolatos ismertetés. Néhány mondatban is világos képet kaphat a könyv tanulmányozója, erről a ma is lényeges, de értékének nem megfelelően alkalmazott taktikai megoldásról. A felsorolt gyakorlatanyag is ideális, célszerű és változatos. Úgyszintén hasonlóan szemléletes a védekezési rendszerekről írott fejezet.

Az ábrák nagyon szemléletesek, és biztosítják a teljesebb megértést. Úgyes megoldás, hogy a fényképsorozatok nincsenek rögzítve a könyvben és így jól alkalmazhatók szemléltetéshez. A 40 db fényképsorozat, jól szemléltető képeivel, remek kiegészítője ennek az értékes munkának.

Arday László

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

**a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál**

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft

fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162

**Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán
feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól
kezdve kéri!**

A testnevelés tanítása



AMŰVELŐDÉSÜGYI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972

5



A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Burka Endre

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc

Bognár Károly felvétele

E számunk munkatársai: dr. Bugyi Balázs, az orvostudományok kandidátusa, főorvos, Budapest; N. Gombos Marianna pszichológus, Budapest; dr. Herendi Vilmos főorvos, Budapest; Marancsics Imre szakfelügyelő, Zalaegerszeg; Molnár Dezső vezető szakfelügyelő, Székesfehérvár; Nagy Sándor tanár, Budapest; dr. Nagy Tamás MTS OT munkatársa, Budapest; Takács Ferenc főiskolai adjunktus, Budapest.

TARTALOM

Molnár Dezső: A tanterv atlétikai anyaga és a honvédelmi nevelés	129
N. Gombos Marianna: A köredzés alkalmazásának lehetőségei az iskolai testnevelésben és sportban	138
Nagy Sándor: Csapatfoglalkozás az úszás tanításában	142
Marancsics Imre: Ellenőrző lap a teljesítmény értékelésére	150
dr. Bugyi Balázs: Az iskolai testnevelés újszerű propagandája	153

SZEMLE

SZAKIRODALMI FIGYELŐ

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17-21.
OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238,
228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó,
Budapest V., Szalai u. 10-14. — A kiadásért felelős:
dr. Vágvolgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta
— Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél,
a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap
Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.)
közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással
a KHI 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfi-
zetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok
beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76.
sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
72.8170 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

A tanterv atlétikai anyaga és a honvédelmi nevelés*

MOLNÁR DEZSÓ

I.

Ha a honvédelmi nevelést mint a nevelés egyik átfogó feladatát tekintjük, feltétlenül meg kell határoznunk a helyét az iskolai oktató-nevelő munkában.

Az általános iskolában a tanulókat komplex nevelési hatások érik, ezen nevelési tényezőkön belül szerepel a hazaszeretetre nevelés s az ehhez szorosan kapcsolódó honvédelmi nevelés is. A honvédelmi nevelés nem járulékos feladat az egyes tantárgyakban (pl. történelem, osztályfőnöki óra, testnevelés stb.), hanem magától kínálkozó nevelési lehetőség, melyet feltétlenül maximálisan ki kell aknáznunk ifjúságunk, népünk, a szocialista tábor biztonsága érdekében. Ez a tevékenység nem lehet időszakos jellegű, nap mint nap folyamatosan kell végezni, hogy tanulóinkban a megfelelő fogalmak rögződjenek, szokások kialakuljanak, fizikai képességük állandóan növekedjen.

Ez a törekvés tanulóifjúságunk közvetlen érdekét is szolgálja, hisz a haza védelme minden állampolgárnak kötelessége. A katonai szolgálat nemcsak szellemi, de komoly fizikai követelményeket támaszt a hadköteles nemzedékkel szemben. A testnevelés körében végzett honvédelmi nevelési tevékenység nem valamiféle „katonásdi játék”, hanem a tanulók sokoldalú, gyakorlatias, az élet adta különböző szituációkhoz

jól alkalmazkodó mozgásműveltségének, fizikumának, állóképességének, gyors helyzetfelismerő és cselekvőképességének ki fejlesztése.

II.

Dolgozatomban az iskolai testnevelési tanterv atlétikai anyagán keresztül szeretném bemutatni, hogyan alakíthatók ki a széles körű alkalmazásra nevelés közben azok a cselekvésrendszerek, melyek többek között a honvédelmi készség egy jelentős részét képezik. Eközben talán sikerül némiképp érzékeltetnem azt is, hogy a testnevelőkre a honvédelmi nevelés területén milyen felelősségteljes munka vár.

Az atlétika a testnevelés és a sport legfontosabb eszközének, a testgyakorlatoknak egyik igen értékes ága. Mint versenysport kiválóan alkalmas az ember fizikai képességeinek, adottságainak, mozgáskészségének, valamint tudati, szellemi tulajdonságainak fejlesztésére, jellemének formálására. Alapvető gyakorlatait a tanulók szabadon, képességeiknek megfelelően kedvük szerint is végezhetik. Gyakorlása szabad levegőn történik (időjárásirányító tényezők-höz való alkalmazkodás), nem szerigényes, így az atlétika a nevelő kezében értékes nevelési eszköz, melynek segítségével egészséges, edzett, minden oldalúan fejlett ifjúságot formálhat (beleértve a honvédelmi nevelés követelményeit is).

A honvédelmi nevelés bevezetésének tényét a nevelők, köztük a testnevelők is bizonyos tartózkodással fogadták. Ez objektív és szubjektív okokkal magyarázható.

Az objektív okok között említhetjük azt, hogy eleve érezhető volt, hogy a honvédelmi nevelés feladatainak jelentős része a testnevelőkre fog hárulni.

Volt egyfajta tartózkodás is az ismeretlentől. A tartózkodás egyik oka az volt, hogy a testnevelők java része nő, s a honvédelmi ismeretek oktatásához a nők úgy szólván semmiféle előzetes felkészültséggel nem rendelkeztek.

* A Testnevelési Főiskola egyéves szakmai-módszertani tanfolyamán készített dolgozat.

Az első év nagy szervezési gondjai után nagyjából elhelyezkedtek a foglalkozási témák a tananyagban, mindennek kialakult a maga helye. Hogy milyen terhelést kaptak a testnevelő tanárok, nagymértékben függött az iskolák vezetőitől. Voltak olyan iskolák, ahol a honvédelmi nevelés problémáival egy tanárt terheltek, másutt egészséges munkamegosztás alakult ki. Ahol gyenge az iskolavezetés, ott ma is problémák vannak. Különösen a sok tanulócsoporthoz tartozó iskolák küszködnek ilyen gondokkal. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ma már a honvédelmi nevelésben nem annyira a szervezési gondok dominálnak, hanem mindinkább a tartalmi munka válik meghatározhatóvá.

A honvédelmi nevelésnek, különösen az általános iskolákban részben direkt, részben indirekt módon kell érvényre jutnia.

Közvetett módon úgy, hogy maga a tantárgy hagyományos tartalma — esetleg némi „sarkítással” — objektíve hozzá tud járulni a honvédelmi neveléshez.

Az, hogy ez a munka direktebbé vált, érezhető abban is, hogy az alaki gyakorlatokban a honvédségi előírásokat figyelembe veszik. A honvédségi formulákhoz való igazodás általánosabbá vált, az akadálypályák jelentősége a tanulók teljesítőképességének növelésében, a teljesítések intenzitása direktebb módon nyilvánul meg.

Volt egy olyan felfogás is — és ez egyik végletnek tekinthető —, hogy a testnevelés úgy, ahogy van, alkalmas a honvédelmi nevelés megoldására. Sokan azt gondolták, hogy elég, ha a gyereket megtanítjuk ugrani, futni, dobni, függeszkedni. A csalódás akkor következett be, amikor a tanulók nagyon sok helyen felkészítetlenül mentek a honvédelmi napra. E felfogásból sokféle zavar keletkezett: kezdve a balesetektől, egészen addig, hogy sok volt a várakozási idő, a gyerekeknek unalmas volt, egyszóval a rendezvény csalódást okozott. Két év tapasztalatai alapján megállapíthatjuk, hogy kevés az, ha a tanítási órán honvédelmi napra való felkészülést nem végzünk. A felkészítésnek egyik oldala az, hogy a tanulók

tudják és ismerjék a honvédelmi nap programját és célját. A szűk sportági anyag önmagában nem biztosítja a teljes értékű felkészítést. Be kell iktatnunk nagyon intenzív képességfejlesztő gyakorlatokat, amelyeket pl. az egyes atlétikai ágak is megkövetelnek, s ha ezeket egy kicsit polarizáljuk, már honvédelmi nevelésre is direktebben tudunk felkészíteni.

A honvédelmi testnevelésnek és a sportági képzésnek közös alapja az általános fizikai képzés.

Futások

A futás egyik legfontosabb alappozíciónk. Olyan erőnléti ellenálló képességet ad a tanulóknak, amely szükséges követelmény az összes testgyakorlati ágakhoz, valamint a honvédelmi testnevelési készség fejlesztéséhez is.

Az általános iskolai tanterv futásanyaga: kitartó futás (900—1200 m/5 perc), gyorsfutás 60 m-es távon, valamint akadályfutás 80—100 m-es távon, 4—5 akadállyal.

Gyorsfutás (vágtafutás)

A vágtafutás gyakorlásával főként a gyorsaságot fejlesztjük, de nagymértékben segíti a gyorsasághoz nélkülözhetetlen erő fokozását is. A vágtafutás rövid idő alatti nagy erő kifejtését igényel, ami élettani vonatkozásban (tápanyag-felhasználás, oxigénhiány) fontos alkalmazkodást vált ki a szervezetben.

A vágtafutás tehát, a tanulók életkori sajátosságaihoz mért pihenők közbeiktatásával, a tanulók fejlődési sajátosságait figyelembe vevő távokon és megfelelő ismétlésekkel kiválóan alkalmas a gyorsaság és erő fizikai képességeinek fejlesztésére.

Vágtafutás előkészítése

A futógyorsaság fejlesztését a tanulók pszichológiai, anatómiai és fiziológiai sajátosságainak figyelembevételével kell végeznünk.

- a) A gyorsaság fejlesztésére felhasználunk olyan gyakorlatokat, amelyek a mozgások gyorsaságának fokozódásához vezetnek. Ilyenek a futójátékok, váltófutások, sorversenyek, gyors iramban végzett járások, futások.
- b) Reakciógyorsaság fejlesztését szolgáló gyakorlatok lehetnek: járás, futás közben adott jelre fordulatok (fél, egész); futás közben adott jelre guggolás, ülés, fekvés stb.; futás közben adott jelre ujjakkal talajérintés, valamilyen kéziszser (kézilabda, kislabda stb.) megérintése, felemelése ritmusváltozás nélkül; indulások különböző testhelyzetekből; fogójátékok; álló és térdelő rajtgyakorlatok.
- c) Gyorsasági erőgyakorlatok: ezek különböző ugrásgyakorlatok egy vagy páros lábon; akadályfutások (tömöttlabdák, zsámolyok, tornapadok, négykézláb-helyzetben levő, bakot tartó társ fölött történő átugrások stb.); futások tömöttlabdák vagy más eszközök cipelésével; indiánszökdelések, futóugrások, galoppszökdelések.

A vágtafutás oktatása

A vágtafutás oktatásában a fokozatosság elvének betartása igen fontos. Nagy izommunkát igénylő mozgás, de a jó vágtafutótól megkívánjuk, hogy a legnagyobb sebességű futás közben se merevedjen le, mozgása laza, ritmusos legyen.

A futógyorsaság növelését a következő gyakorlatokkal oldhatjuk meg: repülővágta, iramfutások, váltogatott iramban végzett futások, taposó futások, vágtazás kezdése lassú futásból.

Repülővágta

A repülővágta lényegét meg kell magyaráznunk tanulóinknak (induló mozdony, gyorsuló kocsi példája). Gyorsaságukat fokozatosan és állandóan növeljük addig a határig, ahol még erőlködésmentesen, lazán

tudnak futni. Ezzel a tempóval tegyenek meg 4—6 lépést, azután fokozatosan lassítsanak. Itt kizárólag a laza, erőlködésmentes mozgást tartjuk szem előtt.

Figyelmeztessük tanulóinkat, hogy a „kiengedés” után a törzsüket ne döntsek hátra, hanem továbbra is maradjanak az előredőlt futó testtartásában, ugyanis a repülővágta ennek az a legértékesebb része, mert a tanuló így erőfeszítés nélkül a megszerzett lendülettel sodródik előre, s figyelmét a helyes kar- és lábmunkára (a futás technikájára) tudja összpontosítani. A repülővágta távja 40—50 méter legyen, 3—4-szer ismételtethetjük egymás után.

Pihenőképpen a lefutott távon sétáljanak vissza a tanulók. A repülővágta csoportosan oktathatjuk, így az órából nem sok időt vesz igénybe. Ha nem fő része az órának, az előkészítő rész vége felé az órák jó részénél alkalmazhatjuk.

Iramfutások

Iramfutások alatt közepes iramú futásokat értünk, melyeket könnyedén, lazán, de egyenletes iramban végeznek a tanulók. A jó technika kialakításához szintén elengedhetetlen. A táv hossza 40—60 m legyen, 3—4-szer ismételve, majd pihenőként sétákat iktassunk be. Úgy gondolom, a tempó (iram) meghatározásával az óra bármelyik részében alkalmazhatjuk.

Váltogatott iramban végzett futások

Itt a tanulók a megadott távolságot különböző iramban futják le. Pl. 75 m-es futásban lehet:

20 m max. iramú futás — 10 m sodródás;
15 m max. iramú futás — 15 m sodródás;
15 m max. iramú futás —.

A megfelelő távolságokat vonalakkal jelöljük meg. Ezt csoportos osztályfoglalkoztatás keretében oldjuk meg.

4—5 tanuló induljon egy csoportban. A futások között adjunk lehetőséget pihenésre!

A fokozó iramú és váltogatott iramú futásokkal nemcsak a technikát, hanem a tanulók alapgyorsaságát és gyorsasági állóképességét is nagymértékben fejleszthetjük. Ezt segíti még elő a *taposó futás*, mely tulajdonképpen helybenfutás enyhe térdeléssel, lassan kezdődő, majd gyorsuló lábmunkát jelent, előredöntött törzssel. A vágta-zást lassú futásból is indíthatjuk sípszóval. A teljes gyorsaság 4–5 lépésig tartson, de ilyen indulást egymás után csak egy-két esetben gyakoroltassunk.

A futógyorsaság fejlesztése közben ügyelnünk kell arra, hogy a futások intenzitása és a pihenési szakaszok váltakozása ne okozzon a tanulóknak túl nagy oxigénadósságot. Nem kellő körülményekkel végzett oktatás esetén az általános iskolai tanulóknak intervallterhelést okozhatunk, melyet a gyerekek szervezete nehezen visel el. A futás irama tehát ne legyen olyan erős befejezéskor, hogy az a tanulók életkori sajátosságaihoz mérve túlterhelést okozzon, és a pihenés ideje legyen kellően hosszú.

Jobban bírják a serdülőkorúak az egyenletesebb, egyéni alkalmazkodóképességükhöz szabott futást.

Kitartó futás

Az állóképesség, a gyorsaság, erő és ügyesség mellett egyike azoknak a fizikai alapképességeknek, amelyeket a tanulók sokoldalú képzése érdekében szintén ki kell fejlesztenünk. Nem lehet, nem is szoktunk egyes testgyakorlati ágak között vagy azokon belül értékbeli megkülönböztetéseket tenni, azonban a honvédelmi nevelés követelményeit szem előtt tartva a kitartó futás talán a leglényegesebb mozgásforma az általános állóképesség kifejlesztésében.

Általános állóképesség alatt olyan fizikai tulajdonságot értünk, ami arra képesíti az embert, hogy egy bizonyos erősségű munkát hosszú időn át tud végezni, és egy időegység alatt nem romlik a teljesítménye. Kitartó futással minden ember állóképessége jól javítható, még ha annak az egyénnek ereje, gyorsasága, ügyessége az átlag

alatt is van. Az állóképesség fejlesztésére a következő gyakorlási formákat javaslom:

mezei futás,
vegyes gyakorlási forma,
ismétlő futások,
kitartó futás,
akadályfutás.

Mezei futás

A mezei futás alkalmazása az iskolai testnevelésben, figyelembe véve a honvédelmi nevelés kívánalmait, elsőrendű feladat. Minden iskolában nyílik lehetőség mezei futás gyakorlására. A tanulókat nagyobb csoportokban is lehet foglalkoztatni. Gyakoroltatása nem okozhat problémát, technikája megegyezik a közepes iramú futások technikájával, csak még nagyobb lazaságot, könnyedséget, óvatosságot követel meg művelőitől. Részávokra bontva gyakoroltassuk, pihenőket beiktatva. Kellő mértéktartással, türelemmel iskolás korúakkal eljuthatunk 2000–3000 méterig. Természetesen ez függ a terep- és domborzati viszonyoktól.

A tanulók állóképességét, ruganyosságát, könnyed, laza mozgását s nem utolsósorban akaraterejét is nagymértékben fejleszti.

Vegyes gyakorlási forma

Főképp bemelegítéskor használjuk. Gyakorlatai lassú futásból, utánlépéses futásból, indiánszökdelésből, taposásból, mérsékelt, magas térdemelésből, fokozó futásból állhatnak.

Ismétlő futások

Ebben a gyakorlási formában a futótávot részávokra osztjuk. Az egyes távok lefutása után pihenőként járást, laza taposást, lazítást iktassunk be (az egyes részávok ne haladják meg a 200 métert). A részávokat lendületesen, egyenletes iramban, lazán futtassuk.

A részávok és az iram növelésével óvatosan bánjunk! Vegyük figyelembe a gyen-

gőbb képességű fiúkat, és a lányokat lehetőleg külön csoportban gyakoroltassuk!

Ha a felsorolt gyakorlási formákat kellő rendszerességgel és intenzitással végezzük, tanulóink „felőnek” a kitartó futás általános iskolai követelményéhez. Ez lassúbb iramú, de megszokítás nélküli futás legyen.

A tantervi követelmény természetesen a 8. osztály év végi teljesítményéhez legyen mérhető. Szeptembertől kezdve folyamatosan növeljük a tempót, először résztávokra bontva, a fent leírt módon.

Ne hagyjuk ki a téli hónapokat se! Ésszerű futásgyakorlatokat iktassunk be — a fokoztatosság elvét megtartva — a hidegebb időszakokra is. Minél jobban toljuk ki a tornatermi foglalkozás időpontját. A bemelegítő futásokat inkább kinn a friss levegőn végeztessük, mint a teremben.

A futások végeztetésével kapcsolatban meg kell még említeni, hogy a gyakorlás helye legyen változatos, fussanak a gyerekek terepen, parkban, erdőben stb. Tartsuk egyszerű akadályokkal, hogy ne legyen unalmas nekik.

Iktassunk be kiadós futással járó (pl. több fogóval történő) játékokat, ami arra készíti a gyerekeket, hogy tartósan mozogjanak, és ne nézzék, hogy a másikat kergeti a fogó. A futó-állóképesség fejlettsége a honvédelmi napra való felkészülés szempontjából sem érdektelen, mert a gyerekek az egyik állomásról a másikra általában futva kell menni, és ha nem rendelkezik tartalékkal, nem tudja jól megoldani az akadálypálya-feladatokat sem.

Ehhez állóképességre van szükség, és azt nem lehet egy előképzetlen, fel nem készített tanulóknak a honvédelmi nap első versenyén megszerezni.

Ugrások

Az ugrásoknak nemcsak a testgyakorlatokban, hanem a mindennapi életben is igen nagy jelentőségük van. Az ugrások elvégzéséhez ruganyosság, ügyesség, robbanékonyság, kedvező súlyponthelyezés, ritmus-, tér- és egyensúlyérzék, erő, bátorság,

határozottság, szemmérték, türelem, gyorsaság stb. szükséges. E feladatok megoldása céljából szükséges az ugrások rendszeres és gyakori ismételése, valamint az alsó végtagok izomzatának megerősítése.

Ha az ugrásokat a tanulók változatos körülmények között is végre tudják hajtani, már a honvédelmi testnevelés célkitűzései egy részének is eleget tettünk. Csupán azaz, hogy távolt vagy magasat ugratunk a tanulókkal, általános fizikai képességük nem fejlődik kellő mértékben, be kell iktatnunk nagyon intenzív ugróügyességi és ugróerő-fejlesztő gyakorlatokat is.

Úgy tűnik, hogy ez a testnevelőnek nem is jelent különösebb problémát. Honvédelmi testnevelési feladatok végrehajtásánál azonban nem elegendő a tanórai képességfejlesztő gyakorlatok végeztetése, mert a honvédelmi versenyeken a tanulók egész más szituációkban hajtják végre a versenyszámokat.

Például árokugrásnál nem puha talajra kell leérkezniük. Az 1,40 m-es távolságot akkor tudja a tanuló minden nehézség nélkül átugorni, ha az ő teljesítőképességének maximuma nem ennek a távolságnak a közelében van, hanem legalább 3–4 m közötti a távolugró-teljesítménye.

Ez azért is fontos, mert nem két lábbal érkezik a talajra, hanem egy lábra, és zökzenőmentesen tovább is kell futnia. Távolugráskor a gyereket ahhoz szoktatjuk hozzá, hogy egy bizonyos távolságról nekifutva az elugródeszkára „jöjjön ki” a lépés. Az árokugrásnál pedig lépéskorrekciókat kell végeznie ahhoz, hogy az akadályt futólépésszerűen vehesse. Az árokugrás részben távolugrás, melynél azonban ritmus- és kombinációkészség is szükséges.

A honvédelmi testnevelés szempontjából egyrészt fontos a tanuló távolugró-ügyességének növelése — ne legyen probléma átugrani a 150–160 cm-t —, másrészt a különböző távolságról való nekifutás gyakoroltatása. A kimért nekifutással való ugrás mellett meg kell tanítani a lépéskorrekciók végrehajtására is, mert akadályok átugrása biztonságosan csak akkor lehetséges,

ha a tanuló mindig az elugró lábáról tud elugorni. Ezért ilyen gyakorlatokat is szükséges beiktatni, továbbá végeztessünk a tanulókkal sorozatugrásokat, hármassugrás-szerűen és egy lábon is. Lényeges az alacsony szerre — számolyra, gerendára — nekifutással, rálépéssel való felugrás, majd az onnan továbbfutás gyakorlása.

Olyan ugrásféléseket is iktassunk be a gyakorlásba, melyeknél a talajra érkezés nem fejezi be az ugrást, hanem abból tovább kell futni. Fontos ezért, hogy a talajra érkezéskor ne legyen túlságosan nagy a zökkenés. Szoktatnunk kell a tanulókat arra, hogy szilárdabb, keményebb talajra is puhán érkezzenek le.

Dobások

A dobások a szervezetet általánosan sokoldalúan foglalkoztatják. A dobást széleskörűen kell alkalmazni mind a tanórai testnevelésben, mind pedig a honvédelmi testnevelés során történő felkészítéshez.

A dobásoknál a szerek súlya feleljen meg a tanulók életkorának és erejének, mert ellenkező esetben sérülések is történhetnek (rándulás, ficam). A dobás tanítása előtt meg kell erősítenünk a felső végtag izmait és ízületeit. Erre a célra felhasználhatjuk az általános testfejlesztő gyakorlatokat, de fontos, hogy sokféle dobószer álljon rendelkezésre. Lássuk el az egész osztályt kislabdával, babzsákkal, kavicszsákkal is.

A honvédelmi testnevelés szempontjából igen fontos megemlíteni a célba dobást és annak oktatását. A gyerek akkor tud biztonságosan célba dobni, ha dobóteljesítményének legalább kétharmadára van a cél, amit el kell találnia. Pl. ahhoz, hogy egy 20 m távolságra levő célba biztonságosan beletaláljon, minimálisan 30 m távolságra kell tudnia dobni. Ne jelentsen problémát a 20 m-re való eldobás, célba találás.

Ügyelni kell a mélységi és az oldalirányítás feladatára, melyek fokozottabban jelentkeznek a célba dobásnál. Legtöbb problémát a mélységi irányítás jelent. A jó izomérzékelés kialakítását a változatos célba do-

bások mellett elősegíthetjük azzal, ha a célba dobás gyakorlásakor időnként a látást kiiktatjuk, pl. csukott szemmel dobhatjuk a tanulókat, vagy kerítés mögül, és csak szóbeli közléssel irányítjuk, hogy mennyivel nagyobb kell dobniuk. Ezeknek a módszereknek a helyességét, hatékonyságát adatok is bizonyítják. Nagymértékben javítja a gyerek kinezisztikus érzékelését.

Foglalkoznunk kell a változó testhelyzetekben történő dobásokkal is. A változó testhelyzet kényszeríti a tanulót arra, hogy a dobás mozgáselemei közül a leglényegesebbekre ügyeljen. Általában a dobásoknál azokat a mozgáselemeket végeztessük, amelyek szükségesek a megjelölt távolság eléréséhez. Ha 2—3 m-re van a cél, ehhez elég a kar hajító mozgulata; ha távolabb, 10—15 m-re kell dobni, akkor már a vállelfordításra is szükség van; ha még messzebb, akkor oldalterpeszből kell a dobást indítani, és a szert egész hátranyújtva kezdeni meg a mozgást, hogy minél hosszabb úton történhessen a szer gyorsítása. A célba dobásnál előfordulhat, hogy nincs elegendő hely a teljes dobómozgás elvégzéséhez. Ezért kell begyakorolni azt, hogy a legfontosabb elemek — befejező elemek —, tehát a vállfordítás és a kar hajító mozgása minél hatékonyabb legyen, a távolsághoz szükséges dobóerőt biztosítsa. A változó testhelyzetből való dobás gyakran lehetetlenné teszi, hogy a mozgás más elemeit is bekapcsoljuk, így pl. térdelésben valóban csak a vállfordítással és a kar hajító mozgulatával lehet a kellő dobóerőt biztosítani, kis körből vagy számolyról végzett dobás esetében sem tud megfelelő oldalterpeszt felvenni a tanuló. A legnehezebb változat is élményt nyújt a tanulóknak, pl. egy karon támaszkodva, oldalt fekvő támaszban csak a kar hajító mozgulatával végezhető el a dobás.

A sok, változatos, különösen a kényszerhelyzetek megtanítják a tanulót arra, hogy tudjon operálni a dobó mozgás elemeivel: a vállfordítással, a berántással stb.

Feltétlenül szükséges megemlíteni, hogy a távolba dobásoknál a kéziszert problémát jelent. Az 5—6. osztályban a kislabdával

megoldottnak látom a helyzetet, de a 7–8. osztály fiútanulóinak a kislabda súlya könnyűnek bizonyul (bemelegítés ellenére is előfordul a rándulás, főleg a könyökízületben). Javasolom olyan kéziszerkek kiadását, melyeknek alakja megfelel a harci gránát alakjának, 2–3 súlyfokozatban is készülhet, minimum 25 dkg, maximum 35 dkg, anyagát tekintve pedig kevésbé balesetveszélyes műanyag, esetleg tömörgumi (a csoportos osztályfoglalkoztatási forma miatt).

Akadályfutás

Az akadályfutás a legnagyobb mértékben veszi igénybe a futóképességet. Ezért a „futásformák” sokszori gyakoroltatása után végeztessük a tanulókkal, figyelembe véve a változatos terep nehézségeit.

A tanulót hozzá kell szoktatni ahhoz, hogy egyenetlen talajon való futás közben kompenzálni tudjon. Ennek a készségnek a kialakulása automatikusan megy végbe. A megfelelő kompenzációs készség hiánya sérülésekhez vezethet.

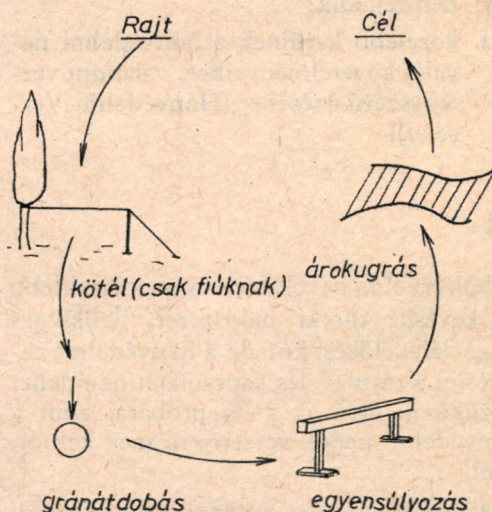
Az általános iskolai testnevelési tanterv a 8. osztály részére az akadályfutást 80–100 méteres távon 4–5 akadállyal szabja meg. Az „Üttörő Honvédelmi Verseny” követelményei ennél jóval magasabbak: 400 m-es távon kötélmászás (vízszintesen feszített kötélén), gránát-, kislabdadobás, lövészet, egyensúlyozás, árokugrás, sebességszállítás.

Tény, hogy átlagosan egy osztály elé nem emelhetünk olyan követelményeket, mint a versenyre felkészülő néhány tanuló elé. Mindezek ellenére az a meggyőződés, hogy az akadályversenyt (a lövészet és a sebességszállítás kivételével) 200 m-es távon osztálykeretben is lebonyolíthatjuk.

A pálya kijelölésénél nagy gondot fordítottunk annak talajára (lehetőleg füves legyen), s találunk a kötél rögzítésére alkalmas, megbízható helyet (két fa).

A pálya pihenésre is ad lehetőséget, hisz a kislabda (gránát) dobásánál tanulóink „kifújhatják” magukat.

A leegyszerűsített akadálypálya rajza:



Akadályok leírása

Kötélmászás: kb. 3 m hosszú, 2 m magasán kifeszített kötél leküzdése lajhármásházzal, csak fiúk részére. (Ügyeljünk a kötél biztonságos rögzítésére!)

Gránát (kislabda) célba dobása:

Fiúknak 15 m, lányoknak 10 m távolságra, a dobóvonalal párhuzamos irányú 6×2 m-es árokba, nekifutás nélkül. A dobás testhelyzetét (álló, fekvő, térdelő) tetszés szerint szabjuk meg.

Egyensúlyozás:

2–3 m hosszú, 10–20 cm széles, kb. 50 cm magas gerendán. Ezt a célt szolgálhatja kidőlt fatörzs vagy tornapad is.

Árokugrás:

Fiúknak 150 cm, lányoknak 120 cm széles árok átvágása. (Itt helyesnek tartom, ha csak kijelöljük az átvágandó távolságot, így elkerülhetjük a nemkívánatos baleseteket.) E pálya — tapasztalatom szerint — nem maximalista, ugyanis tanulóink mindegyike a 8. osztályban megerőltetés nélkül le tudja küzdeni ezeket az akadályokat s a kb. 200 méter távot. Ezzel kétirányú eredményt tudunk elérni:

1. tanulóink erőnléte, állóképessége, ügyessége, akaratereje nagymértékben fejlődik;
2. közelebb kerülnek a honvédelmi nevelés követelményeihez, valamint versenyszerű üzéséhez (Honvédelmi Verseny).

III.

A honvédelmi nevelésnek vannak direkter és kevésbé direkt módszerei. Szükséges a speciális előkészítés, de a honvédelmi nevelés és a testnevelés kapcsolatát nem lehet leszűkíteni arra az 5–6 próbára, amit a honvédelmi napok versenyein meg kell oldani.

A futóképességet például a testnevelési órákon is nagyon sokféleképpen tudjuk fejleszteni, különböző kéziszer, labdák alkalmazásával.

A gyakorlásnál igen alkalmas a játékos módszer. Meg kell azonban különböztetni a játéksituációt és az úgynevezett játszadózást, amikor a tanulók csak elkomolytalanok a feladatot. A játékos az, hogy a gyakorlás mindig valamilyen játékelőfordulásba kapcsolódjon, és ez készítse a tanulót gyakorlásra. Ha a feladat nem elég érdekes, izgalmas, akkor a tanulóban nem lépnek működésbe azok a belső késztető erők, melyek a nagyobb erőfeszítésre ösztönöznek, és ezzel képességei fejlődését is elősegítik. A gyermek szívesen végez olyan feladatokat, melyekkel bebizonyítja, hogy le tudja győzni társát.

A játékos feladatoknak, szituációknak nagyon sok változata van. Kisebb gyerekeknél már maga a feladat változatos vághajtása is élményt jelent. Pl. különböző testhelyzetekből dobhatjuk a tanulókat, amelyekben a célszerű mozdulatokat maguknak kell megtalálni. De a játék középpontjába kerülhet a teljesítmény is, pl. sorozatugrásoknál: három vagy négy ugrással ki jut messzebbre? (Csak csapatjáték formájában.) A váltóversenyek különösen alkalma-

sak a honvédelmi készségek fejlesztésére. Természetesen a játékos az, hogy minden mozgást csak játéksituációban végeztessünk, de a játékon belül bizonyíthatja be a tanuló, hogy a kérdéses mozgásokat mennyire gyakorolta be, ezek hasznosításával ön maga és csapata számára dicsőséget szerezhet. A siker, a győzelem érdekében nagy erőfeszítésre képes, s ezzel olyan „önterhelést” végez, amely egyébként egyszerű utasításra végzett gyakorlás esetén be sem következne.

Mindenki által ismertek azok a problémák, amelyeket a tevékenység motivációjában az osztályzatok túlzott szerepe okoz. Helytelen, ha a tanuló csak azért teljesít egy-egy feladatot, hogy 5-ös osztályzatot kapjon. A játéktevékenységben lényeges, hogy maga a tevékenység, az ott elért sikerek ösztönözzenek jobb eredményre. Ez a motívum az osztályozással a tevékenységen kívülre kerül, s ezzel csökken a játék nevelő értéke is. Ugyancsak helytelen az, amikor a tanár tekintélye, utasítása ösztönzi cselekvésre a tanulót. Ezek a motívumok megszűnnek, amikor a tanuló elhagyja az iskolát.

Olyan motívumokat kell kialakítanunk, melyek a jegyek után is cselekvésre indítanak. Arra kell törekednünk, hogy a tanuló azért terhelje magát, mert izgatja az eredmény elérése, a feladat megoldása.

Jó hajtóerőnek bizonyult az órákon való felkészülésben annak tudatosítása, hogy a tanult mozgások a honvédelmi rajversenyeken való sikeres szereplést segítik elő. Jó, ha a tanulók figyelmét ráirányítjuk a kiadott feladatok céljára. Ez a cél lehet perspektivikus is: a honvédelmi napokon való sikeres szereplésen túl a katonai szolgálat nehézségeinek elviselése. A tanórai gyakorlások legyenek céljellegűek.

A felkészülésen túl beszélnünk kell még a honvédelmi rajversenyek lebonyolításáról. Nem eléggé megtervezettek, az időt nem eléggé hasznosan kitöltők ezek a rajversenyek. Sok az állási idő. A várakozó csapatok részére nem adnak külön érdekes fel-

adatokat, pedig ezek kiküszöbölésével nagyobb élményt kaphatnának gyerekeink.

Szakfelügyelői munkám során néhány hasznos kezdeményezéssel is találkoztam. Pl. a honvédelmi napokat megelőzően házi-versenyeket is rendeztek. Több esetben szerveztek akadályversenyeket, harcijátékokat.

A honvédelmi nevelésben nagy segítséget nyújtott, hogy megyénk több iskolája az MHSZ-en kívül más szervezetekkel — honvédség, munkásőrség, ifjúságardisták stb. — felvette a kapcsolatot. Sok helyen bevonják a szülőket is az előkészületi, ill. előkészítési munkába, de még a versenyek lebonyolításába is.

IV.

Ahhoz, hogy a honvédelmi testnevelésben rejlő lehetőségeket minél jobban kihasználhassuk, fontosnak tartom a következőket:

1. a testnevelési óraszámok növelése;
2. a 7—8. osztályban a testnevelési órakon a koedukáció megszüntetése. A lányoknál és a fiúknál más-más a követelményszint, jobban kellene differenciálnunk;
3. szükséges a testnevelés megbecsülésének egy szintre hozása városon és falun egyaránt.

Összefoglalás

Ha az atlétika oktatását — összekapcsolva a honvédelmi testnevelés direkt és indirekt módszereivel — az 5. osztálytól kezdve folyamatosan növekvő terheléssel, technikáját koncentrikusan bővülő ismeretekkel gazdagítjuk, biztosított lesz tanulóink magas fokú mozgásműveltsége, valamint általános értelemben vett álló- és alkalmazkodóképessége.

Ennek hasznát az egyén és a társadalom egyaránt érezni fogja.

IRODALOM:

Tiboldi Tibor: A rendgyakorlatok és a honvédelmi előképzés. A Testnevelés Tanítása, 1965. 4. sz. 112—113. l.

Tiboldi Tibor: Tapasztalatok az általános iskolai tantervről és nevelési tervről. A Testnevelés Tanítása, 1965. 6. sz. 163—165. l.

Tóth Dezső: Tornafeladatok akadályok leküzdésével. Sport és Tudomány, 1963. 1. sz. 30—31. l.

Varga Sándor: Gondolatok a hazafias és honvédelmi nevelésről a testnevelésben. A Testnevelés Tanítása, 1966. 5. sz. 141—144. l.

Bóra Ferenc: A tanulók sportszeretetének felhasználása a hazafias nevelésben. A Testnevelés Tanítása, 1967. 4. sz. 101—102. l.

Bodó István: A Kommunista Ifjúsági Szövetség és a Magyar Honvédelmi Sportszövetség együttműködésének néhány tapasztalata. Budapesti KISZ Élet, 1963. 7. sz. 42—43. l.

Peterdi Pál: Sport és honvédelem. Család és Iskola, 1967. 9. sz. 5—7. l.

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTERIUM
illetékes osztályának kérésére tesszük közzé az alábbi tájékoztatást:

„A középfokú tanintézetek múlt évi budapesti fedettpályás atlétikai bajnokságain és egyéb szabadtéri tömegversenyek során törhetetlenségével rendkívül tartósságot bizonyító »Tordai-Karakas«-féle műanyag magasugróléc ez év végén, 424,— Ft-os áron a sportboltokban már kapható lesz.

Az igények sorrendi kielégítése végett az iskolák műanyag ugróléc iránti igényüket közvetlen rendeléssel a TRIÁL sportosztályára küldjék (Bpest VI., Népköztársaság útja 4.) Pichler Gusztáv előadónak, vagy a vidéki sportboltok vezetőinek is leadhatják továbbítás végett.”

A köredzés alkalmazásának lehetőségei az iskolai testnevelésben és sportban

N. GOMBOS MARIANNA

A köredzés igen rövid idő alatt a testnevelés- és sporttudomány egyik legelterjedtebb fogalmává vált. Számtalan területen alkalmazzák valamelyik változatát a gyógytestneveléstől az élsportig, különböző szinteken. Kezdetben a Morgan—Adamson által kidolgozott circuit-traininghez nem fűztek vérmes reményeket; az eredmények és a fiziológiai kutatások azonban azóta igazolták elképzeléseiket. Az NDK-ban Manfred Scholich volt a módszer egyik legfőbb támogatója, aki a német Testnevelési Főiskolán alaposan kidolgozta munkatársai segítségével az élettani alapokat és a különféle variánsokat. Kutatómunkájáról és eredményeiről több ízben beszámolt, népszerűsítve a köredzés válfajait és buzdítva a szakembereket ezek következetes és tudományos alapokon nyugvó alkalmazására. Legutóbb a Theorie und Praxis der Körperkultur 1971-es 1. sz. melléklete közölte „Kreistraining” címmel a 2. átdolgozott kiadást. Főleg ennek alapján ismertetjük most a módszer lényegét és szabályait, szem előtt tartva alkalmazásának lehetőségeit az iskolai testnevelés keretein belül. Célunk az volt, hogy az olvasó átfogó ismereteket szerezzen a módszer valamennyi fontos kérdéséről, az elméleti alapoktól kezdve egészen a gyakorlati alkalmazásig.

Kezdjük mindjárt a fogalom meghatározásával. M. Scholich említett művében a német nyelvű szakirodalomban elterjedt Kreistraining fogalmát így definiálja:

„Köredzésen és variánsain értjük az erő, gyorsaság és állóképesség és főleg ezek

komplex formáinak, mint erő-állóképesség, gyorsasági állóképesség, gyorsasági erő fejlesztésére és tökéletesítésére szolgáló gyakorlatok hatékony szervezőmódszertani formáit a mindenkori terhelési módszer alapján, olyan egyszerű és nem komplikált gyakorlatok alkalmazása alapján, amelyeket a köredzés szimbóluma szerint egy hosszabb ideig változatlan gyakorlatprogramba állítottak össze.”*

Az edzésterhelés terjedelmét egyénileg állapítják meg, amikor az úgynevezett „maximálistest”-ben elért eredményt veszik alapul. Így kerülhető el a túlterhelés. A köredzés alkalmazásával lehetővé válik, hogy egyidőben több sportoló, akár egy egész osztály végezzen egyénileg adagolt edzést, vagy pontosan meghatározott időben megszabott szünetekkel, vagy pedig egyre rövidülő gyakorlatidőben, amely alatt teljesíteni kell a pályaszakasz követelményeit. A teljesítmény ellenőrzésére teljesítménykártyákat használnak, amelyek egyben az új edzésadagot is megállapítják. A módszer alkalmazásához feltétlenül szükséges, hogy ismerjük azokat az *élettani törvényszerűségeket*, amelyek fontos szerepet játszanak a fizikai teljesítőképesség fejlesztésében.

Az erő az izom keresztmetszetétől függ: minél vastagabb az izom, annál erősebb is. Az izomkeresztmetszet-növelés az időegység alatti nagy erő kifejtéssel, illetve maximális teljesítőképesség 90—100%-ával érhető el.

Az izomnak közben vagy az egyén saját testsúlyát, vagy valamilyen állandó (medicinlabda), esetleg változó súlyt (tárcsás súlyzó) kell legyőznie. A súly legyőzése közben csak igen rövid ideig fejthetünk ki erőt, mivel a szervezet nem képes arra, hogy az energiaátalakításhoz szükséges mennyiségű oxigént az időegység alatti nagy erő kifejtés közben készenlétben tartsa. Ezért kerül a szervezet részben oxigénadósságba. Az *erő kifejtés nagysága, időtartama és az oxigénadósság között nyilvánvaló össze-*

* i. m. 3. o.

függések vannak. Erős külső ellenállással szembeni nagy erő kifejtésekor az ismétlések (erőgyakorlatok) számától függően jelentős oxigénadósság keletkezik, azaz az izom nagy erő kifejtésekor anaerob (oxigénadósság) feltételek között feszült állapotban van. Ez pedig a fiziológia jelenlegi ismeretei alapján az izom vastagodását segíti elő. Az oxigénadósság erős túlsavasodást von maga után a szén-dioxid, tejsav és más savas anyagcsere-végtermékek miatt, így gyors lokális (izom-) és centrális (idegi) elfáradást idéz elő. A fiziológiai munkavégző képesség ennek következtében erősen lecsökken. Ezért fontos, hogy nagy erő kifejtés után a helyreállítódás elősegítése érdekében pihenőszünet következzen. A tapasztalatok szerint kb. 3–5 perc alatt egyenlítődik ki az oxigénadósság; természetesen ezt mindig a gyakorlat fajtája és jellege határozza meg.

A gyorsasági erő javítása szubmaximálisan expozív erő kifejtést igényel. A szubmaximális erő kifejtés kb. a 75% (erőgyakorlatok) és 80–90% (futás) körül van a maximális teljesítőképesség területén.

Ezért ismételhetjük meg az erőgyakorlatokat egy sorozaton belül gyors egymásutánban akár tízszer is.

Szubmaximális erő kifejtés, illetve a maximális teljesítőképesség 75%-ának bevezetése után gyors gyakorlatkivitelezés esetében a munkavégző képesség helyreállításához 90–180 mp szünet szükséges.

Az erő-állóképesség és a gyorsasági állóképesség akkor fejleszthető és tökéletesíthető, ha az erő kifejtés a maximális teljesítőképesség 50–60%-át (erőgyakorlatok) vagy 60–70%-át (futás) veszi igénybe. Ez egy közepes–szubmaximális erő kifejtésnek felel meg. Ezáltal szériánként 10–20-szor ismételhetjük. Az erő-állóképesség úgy fejleszthető, ha az erőgyakorlatokat a saját testsúlyhoz adott kiegészítő teher nélkül a maximális ismétlés számával végeztetjük.

A savasodás a relatíve csekély erő kifejtés következtében később és fokozatosabban megy végbe, mivel csak a gyakorlatozás kezdetén uralkodnak anaerob feltételek. Az

oxigénadósság azért csekély, mert a gyakorlatozás alatt a fellépő oxigén szükséglet egy részét fedezi a szervezet. Így a fizikai teljesítőképesség egy relatíve rövid, nem tökéletes pihenőszünetben, illetve egy „kifizetődő szünet” alatt edzetteknél 45–90 mp, nem edzetteknél 60–120 mp alatt nagyjából helyreáll.

A „kifizetődő szünet” kb. első harmadát jelenti annak az időnek, amely a teljes kipihenéshez szükséges. Ebben az időben a pihenőfolyamatok különösen gyorsan mennek végbe. A pulzusfrekvencia 180–200/percről 120–140/percre esik. Ezzel a részpihenéssel újra lehet kezdeni a terhelést, ezért „kifizetődő”. Az alkalmazkodási folyamatokat, amelyek a légzés-, szív- és keringésreguláció funkcionálisan magasabb szintjéhez vezetnek, jelentős részben a szünet és annak kialakítása támogatja.

Az alap-állóképességet fiziológiailag az határozza meg, hogy az anyagcserefolyamatok túlnyomórészt anyagcsere-egyensúlyban és az összes szervrendszer egyensúlyában, az úgynevezett „stady state”-ben zajlanak le. Ha az erő kifejtés a gyakorlatozás során csak mérsékelt, azaz a maximális teljesítőképesség 40–60%-ára tehető, az általános állóképesség még tovább javítható. Ezáltal lehetséges egy gyakorlatot térben és időben igen hosszan kitágítani, pl. 30 perces tartós futást kb. 5–6 km-en mérsékelt tempóban. Igen sokrétű gyakorlatok is végezhetők kis terjedelemben szünet nélkül, állandó váltakozásban, 10–30 perces összidőtartammal. Az elfáradás itt nem függ a nagy oxigénadósságtól, amely itt csaknem jelentéktelen, mivel a gyakorlatozás közbeni csekély erő kifejtéstől a fiziológiai munka aerob feltételek között zajlik. Az ilyen aerob munkafeltételek kritériumának azt kell tekintenünk, hogy a pulzusfrekvencia a kezdeti gyors emelkedés után meghatározott és állandó szinten marad. Az edzettségi és egészségi állapotnak megfelelően a pulzusfrekvencia a kiválasztott mérsékelt erő kifejtéstől függően legalább 150/perc, és a 200/percet nem lépheti túl. Az itt fellépő elfáradást is az energia- és

tápanyagok magas szintű felhasználása okozza (Hultman—Bergström, 1966).

A testnevelés-elmélet szakemberei a gyakorlás közben a szervezetre ható terhelés nagyságát a külső terhelés intenzitása és terjedelme közötti viszonyként fejezik ki. Intenzitás alatt értjük a meghatározott időegység alatti erő kifejtést, terjedelem alatt pedig a gyakorlás időtartamát vagy az ismétlések számát. A külső terhelés meghatározása intenzitás és terjedelem szerint lehetővé teszi a belső terhelés módjának és mértékének meghatározását. A következőkben bemutatjuk, hogy milyen mérhető fiziológiai kritériumai vannak az intenzitásnak és terjedelemnek; azaz milyen módszerekkel állapítható meg a külső terhelés hatására létrejött belső terhelés mértéke. Ehhez tisztázni kell, hogyan serkenthetők munkára a szervek és szervrendszerek, és ez az élő szervezetben hogyan vezet el az alkalmazkodáson át a változásokhoz.

Azok a meghatározott erősségű ingerek, amelyek túllépik az ingerküszöböt, ingerlik az izomszövetet, amely erre izomösszehúzódással reagál. A vázizomzat kontrakciójára elvben a munkavégzés fizikai törvénye érvényes ($\text{munka} = \text{erő} \times \text{út}$). Az izommunka nagysága kifejezhető:

$\text{izommunka} = \text{felemelt súly} \times \text{magasság}$.

Az emelési magasság az ingererősségtől függ: annál magasabb, minél erősebb az inger. Egy erős inger minden izomroston áthullámoz, míg egy gyenge inger csak az izomrostok egy kis számát hozza kontrakcióba. Az izommunka nagyságát mkp-ban fejezzük ki. Ehhez járul az időfaktor, pl. mkp/sec; ilyenkor beszélünk teljesítményről (pl. $75 \text{ mkp/sec} = 1 \text{ LE}$). Mivel azonban a fiziológiában nem minden izommunka fejezhető ki mkp nagyságban (pl. az izometriás izommunka esetében, bár energia szükséges, ez fizikai értelemben, mkp-ban jelentkező munkát nem jelent), vagy a szervek és szervrendszerek munkájánál, amelyeket izomtevékenység hoz létre, Lehmann alapján használjuk a fiziológiában a „munka” kifejezést, ha egyik energiaforma egy másikra alakul át.

A külvilág olyan ingereit, amelyek fiziológiai értelemben munkát váltanak ki, Bykov szerint differenciált tevékenységformákban jellemezhetjük, pl. a testi munkavégzést a produkció folyamata és a testgyakorlatokat tudatos mozgástevékenység jellemzi. Ezeket a történéseket a fiziológia tudományágai, a munka- és sportfiziológia vizsgálja. Semmiképpen sem törekszünk arra, hogy a testgyakorlatokat az ingerekre redukáljuk. Tudatában vagyunk annak, hogy a gyakorlásnak mint tudatos mozgástevékenységnek értékes nevelési lehetőségei vannak. Meggyőződésünk azonban mégis az, hogy a gyakorlás és a testgyakorlat pedagógiai kategóriáit nemcsak olyan alapvető politikai-erkölcsi, esztétikai, etikai és akarati tulajdonságok nevelése és kialakítása szempontjából lehet kezelni, mint pl. önuralom, célratörés stb. A gyakorlatozás másik oldala a szervezetre gyakorolt ingerhatás. A pedagógiai gyakorlatozásnak éppen ezért alapvetően a munka- és sportfiziológiai, az anatómiai és biomechanikai ismeretekből kell kiindulnia, mivel ez ellenkező esetben a terhelés és pihenés kölcsönhatásában megnyilvánuló hibákhoz vezethet. Ezek viszont a gyakorlatozó szervezetében múló vagy maradandó sérülésekhez is vezethetnek. Ezért előnyös, ha a sporttudomány terminológiájában nem használunk új kifejezéseket, amelyek esetleg tévedésekhez is vezethetnek.

A fiziológiai kifejezések használata a gyakorlatozás problémájának jellemzésekor a terhelés és pihenés szempontjából azért indokolt és elengedhetetlen, mert a gyakorlásból olyan fejlesztő ingerek indulnak ki, amelyek befolyásolják az alkalmazkodó folyamatokat. Az izommunka, amely a gyakorlatozással kapcsolatos, befolyásolja a munka intenzitásával az elfáradás létrejöttét és jellegét, valamint a belső terhelés módját és mértékét. A terhelés nagyságához támpontot nyújt az edző és a testnevelő számára a külső látható jelek mellett (izzadás, kipirulás) a percenkénti pulzusfrekvencia, a kipihenőképesség, illetve a terhelés utáni pulzusvisszatérés egy teljes vagy

nem tökéletes pihenőszünet vagy egy egyé-
nileg különböző hosszúságú „kifizetődő
szünet” alatt. A sportorvos az oxigénfel-
használás, a szívverésvolumen, a vérnyo-
más és az anyagcsere paramétereinek segít-
ségével meg tudja állapítani a belső terhe-
lés módját és mértékét a gyakorlatozás ha-
tására létrejövő külső terhelés alapján.
Ahhoz, hogy az intenzitás kifejezését he-
lyesen alkalmazzuk, azt kell leszögeznünk,
hogy egy gyakorlat ingererőssége, amely
jellegénél fogva hatást gyakorol a szerve-
zetre, az intenzitás döntő alkotó része. Az
erőkifejtés intenzitása az izmokra, idegekre
és szervekre gyakorolt ingererősség nagy-
sága és ezzel minden, a gyakorlatban részt
vevő szerv és szervrendszer intenzív fizio-
lógiai munkájának hatása szempontjából
döntő jelentőségű. Ezekből adódnak a gy-
akorlatozás alatt és az után mind a pulzus-
frekvencia mérhető értékei, mind a moz-
gástulajdonságok differenciált vagy komp-
lex fejlesztése és tökéletesítése.

Az intenzitás (időegység alatti erőbeve-
tés) és a terjedelem (ismétlések, a gyakorlat
időtartama) között közvetlen kapcsolatok
vannak, amelyek meghatározzák az elfárad-
ás fokát.

Minél többet hat az inger erőssége az
időegység alatti erőlkifejtés nagy intenzitása
révén a szervezetre, annál hamarabb követ-
kezik be a munka és gyakorlás hatására az
elfáradás. Soha nem kombinálható a maxi-
mális vagy nagy erőlkifejtés a nagy terjede-
lemmel.

Az izmokban minden tevékenység kez-
detén egy bizonyos oxigénadósság keletke-
zik. Mihelyt az izmokban az időegység
alatt szükséges oxigénmennyiség elegen-
dővé válik az összes, ez idő alatt képződött
tejsav és egyéb végtermékek oxidációjához,
leltrejön az anyagcsere úgynevezett stabil
állapota. Az anaerob bomlási termékek fel-
halmozódása, melyek a tevékenység kezde-
tekor képződtek, mivel az oxigénszállítás
kevesebb volt az oxigénszükségletnél, az
oxidáción keresztül a munka befejezése
után is kiegyenlíthető (az oxigénadósság
törlesztése).

Az időegység alatti növekvő erőlkifejtés-
sel egy állandóan növekvő oxigénszükséglet
jár együtt. A nem edzetteknel relatíve azo-
nos munkaintenzitásnál úgy emelkedik a
szívverés-frekvencia, hogy fedezze a fellépő
oxigénszükségletet. A percenként 180—
200-as pulzusfrekvencia jelzi a helyes ter-
helésadagolást. Ennél a frekvenciánál még
gazdaságosan dolgozik a szív-keringési
rendszer, az anyagcsere azonban már jelen-
tősen megváltozik. Ha a pulzusérték 200
fölé emelkedik, a nagyobb frekvencia elle-
nére csökken a percvolumen, azaz a szív-
keringési rendszer gazdaságtalanná válik.

A pulzusfrekvencia csökkenése viszony-
lag azonos szinten maradó munka esetén
ezért úgy fogható fel, mint az eredményes
alkalmazhatóság kritériuma és a megja-
vult edzettségi állapot jele.

Ezeket az ismereteket kell a gyakorlatok
megszervezésénél figyelembe venni. A test-
nevelés gyakorlatainak új szervezeti-mód-
szertani formáit a fiziológiai ismereteken
alapuló módszerekkel összefüggésben kell
alkalmazni az erő, gyorsaság, állóképesség
mozgástulajdonságok fejlesztésében és tö-
kéletesítésében. Ezeket a módszereket az
intenzitás- és terjedelemterhelés faktorai-
nak differenciálása alapján dolgozta ki M.
Scholich munkatársaival, figyelembe véve a
terhelés és pihenés közötti dialektikus ösz-
szefüggést. Ezért terhelési módszerekként
is kezelhetők.

HELYESBÍTÉS

Folyóiratunk 1972. 3. számában „Testi fej-
lettségi tesztek az USA-ban” c. cikkünkben két
sajtóhiba fordult elő.

A 93. oldalon a 2. táblázat harmadik gyakor-
lata: „4 × 30 láb futás, sec (120 láb = 36,5 m)”
a helyes szöveg.

A 94. oldalon a 4. táblázat harmadik gyakor-
lata: „4 × 30 láb, sec” a helyes szöveg.

A hibákért szíves elnézést kérünk.

Csapatfoglalkozás az úszás tanításában

NAGY SÁNDOR

Általános szempontok

Ahhoz, hogy egy kísérletből általános következtetéseket tudjunk levonni, szükségünk van arra, hogy a kísérlet során minden lehetőséget figyelembe vegyünk, azokat jól kihasználjuk. Vonatkozik ez egyrészt az adott tárgyi és személyi feltételekre, de vonatkozik elsősorban azokra az általában kevésbé adott, inkább rajtunk múló pedagógiai szempontokra is, amelyek az eredményes kísérlet feltételeit jelentik.

Egy kísérletben az általános és konkrét feladatok általában együtt jelentkeznek. Nemcsak elméleti kérdések vetődnek fel, pl. hogy a testnevelésben egy-egy mozgás vagy mozgássorozat megtanítható-e, hiszen egy-egy kísérlet elméletileg általában jól indokolt és előkészített, hanem az is, hogy az az ismeret vagy mozgás milyen életkorban, milyen fokon tanítható, és mennyire eredményesen. Tehát konkrét, gyakorlati dologról van elsősorban szó: szervezési és gyakorlati-módszertani szempontok egyaránt fontosak.

Nyilvánvaló azonban az is, hogy egy kísérlet célja és feladata sokkal bonyolultabb, és állandó kölcsönhatásban van az elméleti elképzelés és a gyakorlati megvalósítás. Feladatunk tehát elsősorban az, hogy ezeket az elméleti megfontolásokat a gyakorlatban megvalósítsuk, és a tanítás olyan módon történjen, hogy a tanítás tapasztalatainak felhasználásával megint általános, elméleti megállapításokhoz (az előzetes elméleti megállapításokon alapulókhöz, de

azoknál mélyebbekhez, gyakorlatilag meg-alapozottabbakhoz) jussunk.

A pedagógiában, véleményünk szerint, elsősorban módszertani szempontok miatt van szükség kísérleti oktatásra. Egy-egy kísérlet — és ebből a szempontból mindegy, hogy sikerült vagy nem sikerült kísérletről van-e szó — az esetek többségében jelentősen előreviszi a tanítás ügyét. A kísérleti oktatásban „nyíltan” csap össze a „rég” és az „új”. A pedagógiában, elsősorban gyakorlati közelsége miatt, más úton nehezen érhetünk el eredményeket.

A kísérleti oktatás második évét

az 1970–71-es tanév tapasztalatai alapján szerveztük.* A tavalyi évben figyelmünket elsősorban az oktatás beindítására kellett fordítani, viszonylag kevesebbet tudtunk foglalkozni a tanítás módszertani kérdéseivel. Nem mintha egy pillanatig is megelégedtünk volna ennek fontosságáról, de a tanítás feltételeinek megteremtése fontosabb volt. Az oktatás célja a tavalyihoz hasonló (Budapesten, a XI. kerületben minden második osztályos tanuló tanuljon meg úszni), a kísérlet körülményeivel azonban most nem foglalkozunk részletesen.

Érdeklődésünk középpontjában a tavalyi tanévben elsősorban az állt: milyen eredményt érnek el a második osztályos tanulók az úszásoktatásban. Végső soron ennek döntő szerepe van abban, hogy a jövőben alkalmazzák-e máshol is az úszásoktatás ilyen formáját. Szeretnénk a tanítás módszerét a tavalyinál részletesebben megmutatni, és indokolni, miért éppen ilyen tanítási módszert választottunk. Kialakításában az úszni tanulók létszáma döntő szerepet játszott.

A résztvevők létszámát

nagyon körültekintően határoztuk meg. Míg a tavalyi évben ezt „adminisztratív” alapon állapítottuk meg, addig az idén fi-

* A három évig tartó kísérleti úszóoktatásról részletesen beszámoltunk a Testnevelés Tanítása lapjain, az 1971/2. 3. és 5. számokban. A továbbiakban, minden külön megjegyzés nélkül, ezekre az eredményekre hivatkozunk.

gyelembbe vettük a menet közben történt változásokat is. Ezzel, mint az a számszerű értékelésből kiderül, „kedvezőtlenebb”, de feltétlenül realisabb képet kapunk a tanítás körülményeiről. Elsősorban azokra gondolunk itt, melyek a tanítást gátolják. Ilyen jellegű volt pl. a hiányzó pedagógus helyettesítésének kérdése is. Ennek a tavalyi évben még csak „csíráként” jelentkező problémáját nem tartottuk lényegesnek, az idei évben azonban egy osztály értékelését nem lehetett elvégezni a kísérő pedagógus hiányzása miatt, és ez a felmentett tanulók számának növekedésében is jelentős szerepet játszott. Egy-egy influenzajárvány, ha nem figyelünk kellően, több heti munkát tehet semmissé. Az alábbi táblázattal az úszásoktatásban részt vevők létszáma mellett a létszámban történt változásokat is érzékeltetni szeretnénk.

Létszám:	Az oktatás kezdetén	Gyakorlók száma	Értékelhetők száma
Iskolák száma	12	12	12
Osztályok száma	33	33	32
Tanulók száma	808	774	738
Százalékos arány	100	95,8	91,5

A felmentett tanulók száma

az oktatás során olyan kicsi volt, hogy nem befolyásolta a tanítást. Az oktatás kezdetén 34 tanuló kért felmentést, részben betegségeire hivatkozva (16 tanuló), részben egyéb indok alapján (13 tanuló). Nem kért felmentést 5 tanuló, de az órákon nem jelent meg. Sajnos a felmentettek száma a tanítás megkezdése után nőtt, egy-két foglalkozás után még 11 tanuló kért felmentést, vagy egyszerűen nem vett részt az órákon. Mivel az oktatáson való részvétel teljesen önkéntes, az indokolatlan felmentések számát nagyon nehéz csökkenteni. Ilyen aránnyal a jövőben is számolni kell, a teljes részvétel valószínűleg az oktatás kötelezővé té-

telével sem lenne elérhető. Az idei év kedvező arányát legszemléletesebben a felmentett tanulók százalékaránya mutatja legjobban:

Tanév	Tanulók össz-létszáma	Felmentettek száma	%
1970/71			
Őszi oktatás	867	76	8,76
Téli oktatás	242	63	26,03
Tavaszi oktatás	869	101	11,76
Tavalyi összesen	1111	164	14,76
1971/72			
Őszi oktatás kezdete	808	34	4,2
befejezése	808	45	5,57

A felmentések osztályonkénti száma

már a kevesebb felmentés miatt is kedvezőbben alakult. Tulajdonképpen csak egy osztályban hátráltatta a munkát. Ebben az osztályban 22 tanuló közül 9-en kértek felmentést. (Az egyik gyerek testvére az elmúlt tanévben úszástanulás alatt agyhártyagyulladászt kapott. Szerencsésen meggyógyult ugyan, de a szülők véleménye az, hogy a gyerek az uszodában kapta a fertőzést. Ennek hatására a többi szülő is féltette a gyermekét, nem engedte az uszodába. Egy-egy még viszonylag szerencsésen végződő betegség is ilyen jelentősen befolyásolja a tanítást. Ilyen esetben a máskor rendszerint eredményes meggyőzés sem segít.) A következő táblázat nagyszerűen érzékelteti a felmentések csökkenésének tendenciáját, osztályok vonatkozásában:

Felmentettek száma összesen	Osztályok száma	
	1970-71	1971-72
0	8	8
1-2	10	21(!)
3-4	9	3
5-6	8(!)	0
7-9	0	1

Az úszás anyagát

a tantervben előírtak szerint tanítottuk. A tanulók megtanulták a gyorsúszás kar- és lábtempóját, a folyamatos gyorsúszást nem meghatározott lélegzetvétellel, a hátúszás lábtempóját. Egyes osztályokban kísérletképpen tanítottuk a pillangóúszás kartempóját és a mellúszás kartempóját is. A tavalyinál korábban, már a harmadik foglalkozáson gyakorolhatták a tanulók a talpas ugrást is.

A foglalkozások száma a tavalyinál egy-két alkalommal több volt, az egyes osztályok a foglalkozásokról a legritkább esetben maradtak el. Egy osztály kivételével legkevesebb 7 alkalommal tanultak úszni.

Az elért eredmények részletes vizsgálata és számszerű értékelése előtt szükséges röviden leírni a tanítás módszerét. Bár a tanítás módszere, az elért eredmény és az értékelés módja között elválaszthatatlan kapcsolat van, mégis szükséges azoknak az elgondolásoknak az elemzése, melyek nélkül a tanítás jelenlegi rendszerének kialakítását, esetleges továbbfejlesztését indokolni nem tudnánk.

A tanítás módszere

A tananyag elsajátítását sok egymástól erősen eltérő körülmény befolyásolja. Elméleti és gyakorlati okok egyforma szerepet játszhatnak ebben. Nyilvánvaló, hogy csak ezeknek az okoknak alapos ismerete és körültekintő elemzése, majd a gyakorlatban való ellenőrzése, a folyamatnak ismételt végrehajtása ad lehetőséget arra, hogy változtassunk a tanítás módszerén, emeljük annak színvonalát. Ennek a gyakorlatban kipróbáló elgondolásnak az alkalmazása nem jelenti azt, hogy sikerül kialakítani egy teljesen új, minden előzménytől független módszert. Rendszerint a kiindulási állapot az eddig felhalmozott ismeretek adják, a túllépés csak ezeknek alapos ismeretében lehetséges. A kísérletező és újító kedv már az évszázados iskolarend, osztályrendszer és tantárgybeosztás miatt sem lehet

teljesen parttalan. Az évszázados „iskolarend” azonban veszélyt is rejt magában.

A tanítás eredményesebbé tételének ilyen gátló tényezője a jelenlegi osztálytanítási rend. Az oktatást minden gyerek, minden tárgyból ugyanabban az osztályban kapja, és ez a tanítás eredményessége szempontjából hátrányos. A probléma lényege, hogy egy-egy osztályba nagyon ritkán és véletlenül kerül a taníthatóság szempontjából homogén tanulóifjúság. Ezért a tanár arra kényszerül, hogy a tanítás színvonalát a közepes színvonal közelében tartsa, hisz a tananyagot mindenkinek el kell sajátítani. Bizonyos szelekció feltétlenül előnyös lenne, de erre sajnos, a jelenlegi tanítási rend mellett nagyon kevés lehetőség van. A tanulók tantárgyankénti ideális különválasztására és tanítására a közeljövőben nem valószínű, hogy sor kerül, ezért a megoldást az osztálykeretek megváltoztatása nélkül kell keresni. Nem feladatunk itt ennek a koncepciónak a kifejtése. A kérdést erősen leszűkítve, csak a testnevelés vonatkozásában vizsgáljuk, mert úgy látjuk, hogy itt elvi és gyakorlati dolgok egyaránt azt mutatják, hogy ilyen elképzelésen alapuló tanítási mód elképzelhető és megvalósítható.

A csapatfoglalkozás

formájában történő tanítás a testnevelési órákon általánosan elfogadott. Az egyes csapatok különböző gyakorlatokat végeznek, meghatározott időben és módon váltják egymást, óra végére minden csapat elvégez minden gyakorlatot. Elképzelhető azonban olyan csapatfoglalkozási módszer is, mikor a csapatokat úgy alakítjuk ki, hogy az egy csapatba tartozók azonos tudással rendelkeznek, az egyes csapatok között azonban lényeges tudásbeli különbség van. Nyilvánvaló, hogy ilyen gyakorlási formánál az egyes csapatok gyakorlási anyaga lényegesen különböző lesz, az egyes csapatok tudásszintjének megfelelően. A leggyengébb csapatok alig-alig fognak a tantervben előírtakkal megbirkózni, a legjobb-

bak viszont a tantervben előírtaktól lényegesen többet megtanulhatnak, nem kényszerülnek minden órán a számukra könnyű gyakorlatokat ismételni.

Ezeknek az elképzeléseknek a gyakorlati megvalósítása azonban nem könnyű. Nem arra gondolunk itt elsősorban, hogy egy ilyen gyökeresen új tanítási módszer kialakítása szükségszerűen magával hozza a szervezési, fegyelmezési és egyéb problémákat, hanem elvi nehézségek is felmerülnek. Ilyen gyakorlati mód kialakítására a heti két testnevelési óra kevés, másrészt az órákon nagyon változatos mozgásokat kell megtanítani, és ezek alapján a csapatok kialakítása nem mindig lehetséges. Az ilyen tanítási mód mellett jelentkező nehézségek nincsenek mindig arányban az elért eredménnyel.

Az úszás tanításánál

a tanulóknak csak egyfajta mozgássort kell megtanítani. Ennek a mozgássornak a megtanítását könnyíti, hogy ezek a mozgások egyszerűek (karkörzés, láblebegtetés) és ciklikusak. Nehezíti, hogy ezeket a mozgásokat idegen környezetben, a vízben kell végrehajtani. Tehát lehetőség van arra, hogy a foglalkozásokat olyan csapatok kialakításával szervezzük meg, amelyek ugyanolyan fokon ismerik az úszást.

A 7—8 éves gyerekek tanítása során az ilyen jellegű csapatok kialakítása szinte magától adódik, mert a siklást már tudók és a siklást még nem tudók együttes tanítása lehetetlen. Ez a különbség már a 2—3. foglalkozáson mutatkozik, de a tanítás során nem csökken, hanem nő. Ha ragaszkodnánk a szokásos foglalkozási módszerekhez, nem tudnánk eredményesen tanítani, szinte senki sem sajátítaná el kellő színvonalon az úszást. Lényegileg a leggyengébbek hátróznának meg az előrehaladás ütemét.

Az egyes foglalkozásokon részt vevők nagy száma is abba az irányba „kényszerített”, hogy a tanítás új formáját alakítsuk ki. Az úszástanítás régi módszere gyakorlatilag kevésbé eredményesnek mutatkozott.

Az eddigi tapasztalatok az előmenetel szerint kialakított csapatfoglalkozásokat illetően kedvezők, a gyengébb előmenetelű tanulók nem akadályozzák a jobbakat az úszás magasabb színvonalú elsajátításában.

Az így kialakított gyakorlati forma azért is figyelmet érdemel, mert a jelenlegi uszodahelyzet szükségszerűen hozza magával, hogy az egyes foglalkozásokon az előírtnál sokszor jóval nagyobb létszámú csoportokkal kell foglalkozni. Csak így lehet elérni, hogy egy meghatározott területen (város, kerület) egy adott korosztálynál (pl. ötödikes tanulók) teljességre törekedjünk.

A csapatok kialakítására

Általános receptet adni nem lehet, mert a csapatok kialakítását sok körülmény befolyásolja. Ilyenek az uszoda mérete, rendeltetése, vízmagassága, hőmérséklete, a tanulók életkora, előképzettsége, a gyakorlás ideje, összóraszáma, az oktatást végző személyek tapasztalata, száma stb. Ezért csak azokra a legfontosabb szempontokra hívjuk fel a figyelmet, melyek döntően befolyásolják az ilyen jellegű csapatok kialakítását.

1. A kiválasztás „mérceje” pontosan meghatározott legyen. Ez a határozottság nem azt jelenti, hogy az úszás tanítása során sohasem változhat, hiszen az elsajátítás foka szerint „emelni kell a mércét”. Vigyázzunk, hogy a „magasságemelés” mindig a tanulók tudásszintjéhez igazodjon, mert csak akkor teszi eredményessé a tanítást.
2. Tegyük lehetővé, hogy az egyszer már kialakított csapatból, ill. csapatba ki, ill. be lehessen kerülni. Egy meghatározott csapatba kerülés kritériuma csak az adott foglalkozáson mutatott tudásszint lehet. Általában serkentő az a tudat, hogy valaki bekerülhet a legjobb csapatba, de az ellenkező hatás sem elhanyagolható. Ennek segítségével általában sikerül a tanulók

igyekezetének állandó magas fokú intenzitását fenntartani. Ez az eljárás a tanár különösebb erőfeszítése nélkül serkenti a tanulókat jobb munkára.

3. A csapatba kerülés kritériuma csak az lehet, ha a csapatnál megkövetelt szintet állandóan teljesíteni tudja a tanuló. Mindenki egyszerre és ugyanazt a gyakorlatot végzi, tehát könnyű ellenőrizni, ki hogyan hajtja végre a feladatot. Ez teszi lehetővé azt is, hogy az oktatás objektíven, az eredmények értékelése egzaktan történjen.
4. Ha túlságosan ügyelünk arra, hogy egy-egy csapatba csak azonos tudású tanulók kerüljenek, könnyen juthatunk olyan helyzetbe, hogy nagyon sok csapatot kell alakítani. A tudásszint csak annyiban lehet meghatározó, hogy az egy csapatba tartozók ne zavarják egymást a gyakorlásban. Tapasztalataink szerint lehetőleg páros számú csapat teszi lehetővé a folyamatos gyakorlást, legtöbbször a kettő vagy négy. Az egyes csapatok egymással szemben az úszoda falánál helyezkednek el. Míg az egyik csapat végzi a gyakorlatot, a másik pihen, és fordítva. Együttes gyakorlásra csak ritkábban kerülhet sor, a tanulók a megállás nélküli gyakorlást nem bírnák.

Az értékelés, ellenőrzés egzaktságát

is lehetővé teszi a tanításnak fenti szempontok szerint kialakított módszere. Csak azonos tudású tanulók maradhatnak egy adott csapatban, az együttes gyakorlás közben szinte minden mozgásnál lehetőség nyílik a tudásszint ellenőrzésére. Sokkal kevésbé lehetséges a szubjektív értékelés vagy tévedés, mint egyszeri ellenőrzés esetén. Az értékelés során hajlamosak vagyunk arra, hogy az egyes követelményeket az egyes osztályokhoz igazítsuk (sokszor oly módon, hogy ezzel magunk sem vagyunk tisztában), az értékelésnek csapatok szerinti módja ezt a veszélyt kiküszöböli. A sok osztály között csak egységes követel-

mények kialakításával lehet rendet tartani. A kísérleti oktatás első évében az elért eredmények sok „szubjektív elemet” tartalmaztak, jelenlegi eredményeink a testnevelésben lehetséges egzakttság jóval magasabb fokát érik el. Ez az értékelési mód általában alacsonyabbnak mutatja az elért eredményeket annál, amit az egyszeri és egyénenként mutatott teljesítmények alapján állapítunk meg. A csapatfoglalkozáson történő értékelés során csak az olyan eredmény kap elismerést, amit a tanuló sokszor teljesített. Az egyszeri teljesítménynek, tehát a kellően nem alapozott tudásnak nincs befolyásoló hatása.

Az egyes csoportok 7–8 alkalommal vettek részt a foglalkozásokon. Feljegyeztük a tanulók úszótudását a második, ötödik és nyolcadik alkalommal. Az értékelés alapja általában mérhető teljesítmény volt. A technikai végrehajtást, az úzás minőségét ritkábban vettük figyelembe. Tapasztalatunk az, hogy rendszerint a technikailag jobb végrehajtás tesz lehetővé hosszabb távú vagy hosszabb ideig tartó úzást. Kísérletet tettünk a tavalyi évben az eredmények minőség szerinti feljegyzésére, de olyan változatos végrehajtási módokkal találkozottunk, hogy ez az értékelés módját áttekinthetetlenül bonyolulttá tette. Nem segített az oktatás eredményesebbé tételében.

Siklani tudott a második foglalkozáson a tanulók 32,23%-a. A siklást a vízhez szoktató gyakorlatok után végzett lebegési kísérleteket követően kellett végrehajtani. Minden tanulót egyenként néztünk meg, csak azt a siklást fogadtuk el, amely teljesen nyújtott testtel, 3–5 mp-ig és 2–3 méterig tartott. Minden tanuló két kísérletet tehetett, ez általában elegendőnek mutatkozott annak megállapítására, hogy ki tudja a siklást megfelelően. A siklani tudók és siklani nem tudók kiválasztása főleg a csapatkialakítás szempontjából volt érdekes, a harmadik foglalkozástól az órákat az így kialakított csapatok szerint szerveztük. A siklani tudók csapatát *úszóknak* neveztük (hisz a siklás félig úzás), a siklani nem

tudókat *gyaloglóknak* (akik nem emelik fel a lábukat a medence aljáról). Az „úszók”-nak tanítottuk a gyorsúszást, a hátton siklást, a talpas ugrást, a „gyaloglóknál” a fő feladat a vízhez szoktatás és a siklás megtanítása volt. A továbbiakban az egyes csoportok két csapatra választása nem tette lehetővé a differenciált foglalkozást, ezért szükség volt négy csapat kialakítására. A csapatfoglalkozás ilyen formája általában az ötödik foglalkozásra alakult ki.

A siklani tudók és nem tudók különválasztása a csapatkialakítás mellett egyrészt megmutatja a tanulók „előképzettségét”, másrészt sejteti a várható eredményt. Érdekes és nem teljesen váratlan, hogy a tanítás második foglalkozásán már siklani tudók és a tanítás befejezése után jól úszók aránya szinte megegyezik:

Siklani tud (2. foglalkozás)	246 tanuló	32,23%
Gyorsúszás 7,5 m (8. foglalkozás)	263 tanuló	34,47%

A tanítás egyes mozzanataira most nem térünk ki, csak az ötödik foglalkozásra kialakult követelményszintet és az ennek alapján kialakuló csapatbeosztást és létszámot írjuk le. Talán egy olyan, főleg pszichikailag jelentős követelményt kell kiemelni, mely az oktatás minden szakaszában jelentős szerepet játszott. Már az első foglalkozások után igyekeztünk a tanulókat arra előkészíteni, hogy a kb. 7,5 méteres medencét át kell úszni. A siklás, a kar- és a lábtempó megtanítása után a tanulóban nem tudatosodik egyértelműen az a tény, hogy ő már képes fennmaradni a víz tetején, sőt előrehaladni, és a szükségesnél gyakrabban rugaszkodik el a medence aljáról.

Ha ezt az előkészítést elmulasztjuk, a későbbi előrehaladást jelentősen akadályozni fogja. Éppen a tanítás leglényegesebb mozzanatát nem sajátítják el: a tanulás után képesek lesznek a mély vízben való úszásra is.

Az ötödik foglalkozáson

az alábbi teljesítmények alapján alakítottuk ki az egyes csapatokat:

Minősítési szint	A minősítés anyaga
Úszó	Siklás levegővétellel, 15–20 mp Gyorsúszás-lábtempó 4–5 m Gyorsúszás karral, lábbal, 5–7 m Siklás hátton, 10 mp Talpas ugrás
Haladó	Siklás levegővétellel, 10–15 mp Gyorsúszás-lábtempó, 3–4 m Gyorsúszás karral, lábbal, 4–5 m Siklás hátton, 8 mp Talpas ugrás
Kezdő	Siklás levegővétel nélkül, 5–8 mp Gyorsúszás-lábtempó, 1–3 m Gyorsúszás karral, lábbal, 2–4 m Siklás hátton, 3–5 mp Talpas ugrás
Gyalogló	Arc betétele a víz alá, levegő kifújása, 3–5 mp Siklaskísérlet önállóan, 1–5 mp Siklás segítséggel, 3–8 mp Gyorsúszás-lábtempó társsal, 3–5 mp

Az így meghatározott követelmények alapján az egyes csapatok kialakítása nem volt nehéz. Az egyes csapatok nagyrészt azonos tudású gyerekekből álltak. Ebből a szempontból a legváltozatosabb képet a gyalogló és a kezdő csapat mutatta. A csapattal történő egységes foglalkozás itt mutatkozott a legnehezebbnek.

Ez az oktatási forma lehetővé tette, hogy a tanulókkal egyénileg is foglalkozzunk. Tapasztalataink szerint a siklani még nem tudó tanulók a siklást csak egyéni foglalkozás útján tudják elsajátítani. Míg teljes

csoportok egyéni foglalkoztatása lehetetlen lett volna, a 6–10 gyerekből álló gyalogló csapatok egyéni tanítására maradt idő.

Az egyes csapatok száma és létszáma a következő módon alakult:

Csapat	Létszám	%
Úszó	112	15,18
Haladó	158	21,40
Kezdő	217	29,40
Gyalogló	251	34,01
Összesen	738	100,00

Az első időszak utolsó óráin

tovább differenciáltuk a követelményeket, igyekeztünk olyan adatokat kapni, amelyek nagy pontossággal írják le a tanulók úszástudását. A legnagyobb különbség a gyalogló csapat tagjainál mutatkozott, ezért itt három minőségi fokozatot különböztettünk meg. A kezdő csapatnál is mutatkoztak különbségek, külön megjegyeztük azokat, akik a hátonsiklás-gyakorlatot nem tudták jól végrehajtani. Ez rendszerint azoknál a gyerekeknél mutatkozott, akik újonnan kerültek át ebbe a csapatba. Úgy gondoljuk, ez az értékelés a tavalyinál és az ezt megelőzőnél realisabb képet mutat.

Itt szeretnénk megjegyezni, hogy az értékelt tanulók között nem volt olyan, aki félt volna a víztől. Valószínűleg az olyan gyerekekből adódott menet közben a felmentések szaporodása, akik nehezebben barátkoznak meg a vízzel. Akik részt vettek az órákon, a vízben bátran mozogtak (pl. játék alatt jól meg lehetett figyelni), de a siklás tanulásakor a lábukat mégsem akarták felemelni. A legválogatosabb próbálkozások sikertelenek maradtak a tanulók bizonyos százalékánál. Ezek a tanulók csak heti többszöri foglalkozás esetén tanulnák meg a siklást. A tavalyi tanévben is ugyanezt tapasztaltuk, megnyugtató magyarázatot azóta sem találtunk az ilyen esetekre.

Minőségi szint	A minősítés anyaga
Úszó	Páros lábú elrugaszkodással siklás Gyorsúszás karral, lábbal, 7,5 m Hátúszás-lábtempó, kar magas tartásban, 5–7 m Pillangóúszás-kartempó (egyes csoportoknál), 5–7 m
Haladó	Páros lábú elrugaszkodással siklás Gyorsúszás-karral, lábbal (gyenge minőséggel), 6–7 m Hátúszás-lábtempó, 4–6 m Pillangóúszás-kartempó (egyes csoportoknál), 3–5 m
Kezdő	Gyorsúszás-lábtempó, 3–4 m Gyorsúszás karral, lábbal, 3–5 m Siklás hátton, 3–8 mp
Gyaloglók	a) Siklás, 1–5 mp Siklás, gyorsúszás-lábtempó-kísérlet, 1–5 mp
b)	Merülés a víz alá, 3–5 mp Siklaskísérlet társ- vagy deszkasegítséggel, 1–5 mp Gyorsúszás-lábtempó segítséggel, 1–5 mp
c)	Arc betétele a vízbe, 1–3 mp Lábát még segítséggel sem emeli fel

A minősítési szintek alapján a tanítás őszi eredménye a következő:

A csapat elnevezése	Létszám	%
Úszó	129	17,49
Haladó	134	16,58
Kezdő	241	32,65
Gyaloglók a)	117	15,85
b)	98	13,28
c)	19	2,57
Összesen	738	100,00

A gyalogló csapat, a tanulók 31,70%-a nem sajátította el megfelelő szinten az anyagot. Ez a szám azonban önmagában szem-

lélve félrevezető lehet. A gyaloglók csapatainak három részre bontása éppen azt szemlélteti, hogy kik azok, akik csak gyengén, és kik azok, akik egyáltalán nem sajátították el az anyagot; a tavaszi oktatáson várhatóan kik azok, akik még megtanulnak úszni, és kik azok, akik valószínűleg nem taníthatók meg. Az a) és a c) csapatnál, úgy gondoljuk, nem lehet vita, az előbbi megtanul, az utóbbi nem tanul meg úszni. Marad a b) csapat, akik társ vagy deszka segítségével kísérletet tettek a siklásra, úszásra. Nem szeretnénk túlságosan optimista kijelentést tenni, de az a véleményünk, ha ezek a tanulók tavasszal mind a nyolc foglalkozáson gyakorolni fognak, év végére 3–4 métert úszhatnak.

Pontosan a gyalogló csapatnál kell hangsúlyozni a minden foglalkozáson való részvétel fontosságát, mert ezen a területen mutatkozott eddig a legnagyobb nehézség. Sajnos ezek a tanulók az órákon rendszeresen vesznek részt, a hiányzók jelentős részét ők adják. Nem lehet a gyengébb eredményt minden esetben a hiányzásra fogni, de kétségtelen, hogy a vízzel nehezebben barátkozó gyerekeknél egy-egy hiányzás is jelentős. Míg a jobb előmenetelt mutató csapatoknál a hiányzás általában nem jelentett komolyabb problémát, itt megakadályozta a minimális előrehaladást is.

A tavalyi és idei tanév eredményeinek összehasonlítása

Úgy gondoljuk, hogy mostani értékelésünk olyan szempontok alapján történt, melyek önmagukban is reális képet adnak a tanulók úszástudásáról, megmutatják, milyen területeken mutatkoznak nehézségek, hol kell a tanítást körültekintőbben megszervezni. Ennek ellenére az a véleményünk, hogy az értékelés még mindig jelentős relatív elemet tartalmaz. Ezért a tavalyi és az idei eredmények összehasonlítása nagymértékben finomítja az előbb kapott képet. Erre az összehasonlításra még akkor is szükség van, ha világosan látjuk, hogy éppen a legkritikusabb ponton, a siklani éppen megtanulók értékelésében mutatkozik a legnagyobb különbség. Ez nem véletlen. A tavalyi szintek változtatására éppen azért volt szükség, mert nem mutatták elég differenciáltan a tanulók tudását, nem vették figyelembe azt, hogy az egyes fokok milyen előrelépést tesznek lehetővé. Ezért még viszonylagos objektivitásuk esetén sem mutattak valós képet.

A legjelentősebb változás, hogy az idei évben, éppen a differenciált foglalkozások miatt, a tanulók úszástudása sokkal nagyobb volt.

A következő táblázat mutatja a tavalyi és az idei eredményeket:

Minőségi szint, csapat elnevezése		Létszám		%	
tavaly	idén	tavaly	idén	tavaly	idén
Ötös (5)	úszó haladó	239	129 134	30,73	34,07
Négyes (4)	kezdő	208	241	26,43	32,64(!)
Hármas (3)	gyalogló, a)	174	117	22,1	15,85
Kettes (2)	gyalogló, b)	112	98	14,39	13,28
Egyes (1)	gyalogló, c)	54	19	6,7	2,57
Összesen		787	738	100,00	100,00

A táblázat egésze azt mutatja, hogy a követelmények emelésének ellenére a tanulók úszástudása emelkedett. Ezt az emelkedést

véleményünk szerint elsősorban a tudásszint szerint kialakított csapatfoglalkozás tette lehetővé.

Az eredmények kedvezőbb alakulását más körülmények is előnyösen befolyásolták (a szülők és a pedagógusok jobb hozzáállása, az oktatást végzők körültekintőbb munkája stb.), ezekre most nem tudunk kitérni. Egyrészt az oktatásban jelentőségük kevésbé döntő, de elemzésük még ennek figyelembevételével is a jelenlegi lehetőségénél nagyobb terjedelmet igényelne.

Nem tudtunk foglalkozni a tanítás során alkalmazott más tanítási módszerekkel sem.

Ezek fontosságát azonban részletes tárgyalás nélkül is hangsúlyozni szeretnénk. Lényeges kérdéseket kellett megoldani például a légzés tanításánál, az egyes mozdulatok gyakoroltatásánál is. Ezekre a kérdésekre a jövőben még szeretnénk visszatérni. Jelenleg legfőbb feladatunknak azt tekintettük, hogy a tavalyihoz hasonlóan adatokat közöljünk az úszásoktatás ilyen formájáról, de most azt is igyekeztünk megmutatni, hogy ezeket az eredményeket milyen tanítási módszerrel értük el.

Ellenőrző lap a teljesítmény értékelésére

MARANCSICS IMRE

A testnevelés tantárgy gyakorlati jellege szükségessé teszi, hogy a teljesítményértékelés eredményét, az ellenőrzés érdemjegyeit ne közvetlenül az osztályozónaplóba írja be a testnevelő tanár, hanem — az elméleti tárgyak gyakorlatától eltérően — erre a célra egy külön ellenőrző füzetet vagy lapot vezessen, illetve valamilyen más egyéb formát alkalmazzon. Erre szükség volt a régebbi tantervek követelményeinek ellenőrzéséhez is, amikor előírt szintek alapján kapták a tanulók az érdemjegyeket. Ma még inkább szükséges ez, ha a jelenleg érvényben levő tantervi koncepciónak megfelelően akarunk eljárni az ellenőrzés és osztályozás terén, ha teljes mértékben meg akarunk felelni a tantervi utasítás erre vonatkozó összes előírásainak. Talán elég, ha erre csak egy mondatot idézek a tantervi utasításból: „a tanulók teljesítményében

mutatkozó *fejlődést*, javulást kell elsősorban figyelembe venni”. Nehéz és szinte lehetetlen a tanulók fejlődését figyelembe venni, ha a tanár nem jegyzi fel magának valamilyen formában a tanulók eredményeit. Ezenkívül figyelembe kell venni a *sokrétű információszerzés* különböző formáit (az egyes sportágak ellenőrző gyakorlatain kívül a folyamatos ellenőrzés jegyeit, a szorgalmi jegyeket, a tanórán kívüli sporttevékenységet, a felmentéseket stb.), amely összetevőkből alakul ki a reális félévi és évi végösszefoglaló, a tanuló teljes képe. Nyilvánvaló, hogy minden információs jegyet nem írhatunk azonnal az osztályozónaplóba (hely hiányában sem).

Megyeinkben ma már nem lehet találni olyan középiskolai testnevelő tanárt, aki az órán ellenőrzés alkalmával azonnal az osztályozónaplóba írja az érdemjegyeket. Meg kell viszont jegyezni, hogy erre a célra sokféle egyéni formát alkalmaztak eddig. A legnagyobb százalékban a hagyományos „ellenőrző füzetet” vezették, különböző formákban. Az ellenőrző füzetnek nagy hátránya viszont az, hogy minden év elején sok időt vesz igénybe a nevek és az ellenőrző gyakorlatok beíratása, a fejrovat elkészítése, a vonalazgatás stb. Éppen ezért az utóbbi időben — különösen az új tanterv bevezetése óta — egyre több nevelő próbálkozott, kísérletezett érdekes egyéni formákkal, azokból a fontos elvekből kiin-

Testnevelési ellenőrzőlap

[illegible]

dulva, hogy a tantervi utasítás szellemében a lehető legrealisabb osztályzatot tudja kialakítani, a legáttekinthetőbb, a legegyszerűbb formában és a legkevesebb adminisztrációval. Az 1971. X. 28-án megtartott megyei középiskolai szakmai munkaközösségi továbbképzésen a „Teljesítményértékelés, követelményrendszer és a tanulók személyiségbeli különbözőségei” című témával kapcsolatban megtárgyaltuk a fenti kérdéseket is. Erre az alkalomra terveztem a mellékelt testnevelési egyéni teljesítményértékelő lapot, melyet röviden csak „testnevelési ellenőrző lapnak” neveztem el. A testnevelők többsége (90%-a) ezt a formát célszerűnek és jónak értékelte. Megkértem ott nyomban arra, intézzem el a sokszorosítást megfelelő példányszámban, hogy ezután ők is áttérhessenek ennek alkalmazására. A zalaegerszegi Csány László Közgazdasági Szakközépiskola házinyomdájában ezt sikerült is megoldani, és az ellenőrző lapokat minimális önköltségi áron (1 db = 28 fillér) az iskolákhoz egy hónapon belül eljuttatni.

Ezek után röviden ismertetném a mellékelt ellenőrző lap alkalmazására vonatkozó néhány fontosabb tudnivalót (bár azt hiszem, eléggé áttekinthető és egyszerű). Osztályonként egy-egy fűzős dossziéba annyi lapot kell tenni, ahány tanuló van az osztályban, és névsor szerint ráírjuk a nevüket. A következő években ezt már csak az elsős osztályokban kell elvégezni, a magasabb évfolyamú osztályokban az év elején csak a kimaradt vagy a bukott tanulók lapjait kell kivenni, ill. áttenni a megfelelő dossziéba. A tanulók eredményei és érdemjegyei így *négy éven keresztül* erre a lapra kerülnek. Az *ellenőrző gyakorlatokat* a tantervi követelményeknek megfelelően tüntettem fel a fejezetben, természetesen a megyei középiskolák tárgyi feltételeinek megfelelően. De nem jelenthet különösebb gondot, ha egyes iskoláknál ezek eltérőek, a különböző tárgyi feltételek miatt (pl. gyűrű helyett nyújtó van, vagy kézilabda helyett röplabdát tanítanak). Ilyen esetekben pillanatokat alatt át lehet javítani a lapokat. Az

előírt sportágak, az atlétika, a torna és a sportjátékok ellenőrző gyakorlatai mellett a tantervi utasításnak megfelelően a *szorgalom és az aktivitás* értékelésére is terveztem rovatot. Ezenkívül az *iskolai szakosztályi* és a különböző *sportegyesületi* tevékenységeket is értékelhetjük rajta. A „Megjegyzés” rovatba az egyéb szükséges nevelési vagy egészségügyi jellemzőket (esetleges sérülést, betegséget, felmentést stb.) jegyezhetjük fel. Meg kell jegyeznem, hogy atlétikában szándékosan vettem előbbre az egyes futó-, ugró- és dobószámok *technikai ellenőrző gyakorlatát*, és utána a versenyszerű eredményt, csak azért, hogy a tanulók fejlődését *négy éven át* megfigyelhessük, és *ezt a fejlődést értékelhessük*. Az egyes sportágak ellenőrző gyakorlatai után biztosítottam helyet a *folyamatos ellenőrzés* érdemjegyeinek leírására. Ezután következik az egyes sportágak részeredményeiből kialakított érdemjegy rovata. A sportági végső jegyet ajánlatos más színű tollal lezárni, ezt a jegyet azután az osztályozónaplóba is be kell írni, és a tanulók ellenőrző könyvébe is be kell íratni (pl. atlétikában október végén).

Szakközépiskolában csak ezeket az érdemjegyeket vezetjük át az osztályozónaplóba, a gimnáziumokban pedig ezek lesznek a *négyszögbe írt ún. „témazáró”* jegyek. Természetesen itt a részjegyeket is be kell írni az egyes időszakok befejezése után.

Befejezésül összegezném a „testnevelési ellenőrző lap” előnyeit:

1. Egy tanulóról a négy év alatt csak *egy lapot kell felfektetni*.
2. A legjelentősebb előnye, hogy *a tanuló fejlődését négy éven keresztül figyelemmel lehet kísérni*.
3. A tantervi követelmények alapján minden tanulóról *világos, tiszta kép alakul ki*, ha a testnevelő tanár következetesen és precízen vezeti az ellenőrző lapot, és így a tantervi utasítás szellemében nyugodt lelkiismerettel adhatja meg félévenként a megérdemelt végső osztályzatot.

4. Csökkenti a testnevelők megterhelését, mivel minimális munkával az adminisztrációval jár.
5. Az iskolavezetés, az ellenőrző szervek és a szülők számára is *reprezentatív dokumentum* a tanulók testnevelési munkájáról.

A fenti szempontok alapján alkalmazásra ajánlom más megyék testnevelőinek is, amennyiben elfogadhatónak találják. Érdeklődés esetén, ha egyes megyékben sokszorosítási gondok merülnének fel, rendezés után a lapokat a fenti címen és áron elkészítjük, és utánvétellel megküldjük.

Az iskolai testnevelés újszerű propagálása

DR. BUGYI BALÁZS

Az iskolai testnevelés tanításában alapvető követelmény magának a testnevelésnek fokozott megkedveltetése, minden vele kapcsolatos, mellékesnek tűnő, vagy éppen egyenesen kényelmetlen tevékenységnek olyanná tétele, hogy az iskolások az oktatás valamennyi szintjén ellenszenvüket legyőzzék vele szemben, vagy éppen megkedveljék azt. A pszichológiai ráhatásnak számtalan formájával találkozhatunk. Új ráhatási módot jelent az iskolások részére készített gyermekfalinaptárnak a testnevelés propagálásában történő hasznosítása, amely az előző években nem találkoztunk.

A Német Demokratikus Köztársaság Egészségügyi Múzeuma és a vele kapcsolatos Egészségügyi Felvilágosító Intézet Drezdában minden évben egészségügyi felvilágosítási cézzal gyermekfalinaptárt ad ki, amelynek tárgya az iskolások érdeklődésének megfelelően, időszakhoz kötöten az egészségügyi felvilágosítás és egész-

sége nevelés biztosítása. E két márkába kerülő és így valóban olcsónak mondható gyermekfalinaptár a müncheni olimpiai játékok évében a testnevelés propagálásának jegyében készült. Nagy didaktikai érzékkel, színesen, kedves, rövid oktató szöveggel el látva, mutatja be az iskolai testneveléssel, és az iskolától független szabad idej sportolással kapcsolatos érdekesebb, fontosabb kérdéseket.

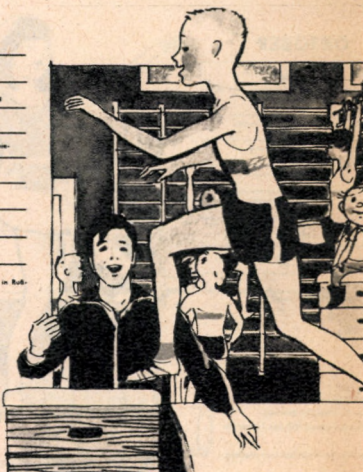
A november havi kép (1. kép) az iskolai tornateremben való rendszeres testgyakorlásra hívja fel a figyelmet, és a megkezdett és a nyáron át folytatott edzésnek a téli időszakban is történő rendszeres folytatásának fontosságát bizonyítja. A képeknek szinte mindegyikén az iskolás gyermekek

NOVEMBER

1	Mittwoch	9	Dienstag
2	Dienstag	10	Freitag
3	Freitag	11	Samstag
4	Samstag	12	Samstag
5	Samstag	13	Montag
6	Montag	14	Dienstag
7	Dienstag	15	Mittwoch
8	Mittwoch		

7. 11. 1917 Große Sportliche Oktoberrevue in Berlin
10. 11. 1929 Friedrich von Schiller geboren

Im Sommer sprang Ulli den Klassenrekord.
Die Wette bewunderten alle. -
„Wer rastet, der rastet“, das gilt auch beim Sport,
denn Ulli ist im Herbst in der Halle.





Wir trainieren Weitsprung

Der Hocksprung

ist die einfachste und sicherste Art des Weitsprungs.

Ihn hat im Jahre 1968 bei den Olympischen Spielen in Mexiko ein 22jähriger Kanakakid aus Tahiti, 1,90 Meter großer Amerikaner, Bob Beamon. Er sprang 8,90 Meter weit. Das war eine Leistung, die den Atem verschlug! Der optische Weitemesser rechts nicht aus – ein Stahlbandmaß mußte geholt werden. Klauß Beer von der DDR – er gewann mit 8,19 Meter die Silbermedaille – berichtete darüber: „Bob Beamon sprang ungewöhnlich hoch. Seine Beine lagen dabei fast in der Höhe seines Kopfes. Überhaupt hat er eine

sonderbare Sprungtechnik. Für uns Springer besteht das Problem in der Landung. Deshalb vollziehen auch die meisten dreieinhalb Schrittbewegungen in der Luft. Für Beamon gibt es dieses Landungsproblem nicht. Er springt ab, wirft die Beine nach vorn und setzt weit in der Grube auf. Ich erlaube, daß er eine überdimensional vergrößerte Bauchmuskulatur habe. Und dieses gestaute ihm eine unkonventionelle, schillernde Sprungtechnik.“



Daß länger trainierende Schüler ist der Laufsprung geeignet. Diese Sprungart ist sehr zweckmäßig und ist mehr verstanden. Sie erfordert allerdings größere Sprungweiten, denn der Springer setzt die Laufbewegungen auch in Flug fort, indem er meist viererlei Schritte ausführt. Das beim Abprung gehobene Bein gesenkt und beendet damit den ersten Schritt (Bilder 3 und 4). Das Senken des Schenkelbeins ist mit Rückwärtigen des Oberkörpers verbunden. In dieser Zeit schwingt das gebeugte Sprungbein nach vorn oben und vollzieht den zweiten Schritt (Bilder 5 und 6). Die Arme bewegen sich kreisförmig entgegengesetzt zu den Beinen.



Bei der ersten kindlichen Entdeckung für die 1. – 7. Tag des Begins der kindlichen Entwicklung E. Reichel geboren

ng unserer Republik ein Bitter beim Spielen, hoffen stürmen und schaffen raucht man Meister im Zielen.



Leistung des Deutschen Botsen Krieger (DDR) bei DDR (28. Jahrgang)

stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig



stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig



stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig



stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig



stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig



stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig



stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig



stiglich beim Training noch mehr, die Übungen prächtig, mpf jedoch fällt das Turnen ihr ig und Angst hemmen mächtig

barátja, a KUNDI is feltűnik, aki kellő kritikával és oktató jellegű tanáccsal látja el a gyermekeket.

A testnevelés során a mozgások begyakorlásának oktatása képek formájában is elengedhetetlen. Így mutatja be két képsorban a távolugrás mozgástani problematikáját és oktatja az ugrás helyes formáját is a látszólag csak szórakozást nyújtó gyermeknaptár (2. kép).

Egyes sportágak fokozott propagálását is feladatának tekinti az igen nagy sportpedagógiai érzékkel készített naptár, amennyiben a mindinkább népszerűsített kosárlabdajáték kosárra dobásának jelenetét bemutattva szorgalmazza a kosárlabdázást (3. kép).

A gyermeknaptár középpontjában természetesen változatlanul az iskolai testnevelés propagálása áll. Így bemutatja a gerendán szépen mozgó iskolás tanulólányt, fokozottan kedvet csinálva a szertornára (4. kép).

Az körülmény, hogy a naptárt az Egészségügyi Múzeum adta ki, természetesen az orvosi vonatkozású kérdéseket különösen előtérbe helyezi. Így a gerendán mozgó lány esetében a lámpalázzal (startlázzal) foglalkozik. Ismerteti a startláz elkezdési módját. Megmagyarázza a sportnak és a sportversenyeknek mindenkor játékos jellegét. Bizonyítja, hogy a sportban nincsenek semmilyen szinten sem ellenfelek, hanem sporttársak és barátok, és éppen ezért pszichés behatás révén, eredményesen meg lehet előzni a startlázat.

Nehezebb problémát jelent az iskolás, nem ritkán a felnőtt sportolók körében is a kiegészítő sport szükségességének megértése. A naptár március második felét feltűntető képen a kiegészítő testmozgások szükségességét érteti meg a tanulókkal, a gyermekek örök barátja, a Kundi segítségével (5. kép).

A testnevelés és a sport szerves része a sportorvosi vizsgálat is. Ennek szükségességéről, módjáról, értékeléséről kedves és tanulságos képen tájékoztat a naptár. Elöl egy lány az ún. Stepp-test lépcsőjén megy fel. A lépcsőn járás eredményeit a kedvelt

OKTOBER

8	Sonntag
9	Montag
10	Dienstag
11	Mittwoch
12	Dienstag
13	Freitag
14	Samstag
15	Sonntag



OKTOBER

24	Dienstag
25	Mittwoch
26	Dienstag
27	Freitag
28	Samstag
29	Sonntag
30	Montag
31	Dienstag



Kundi méri, ez bizonyítja, hogy a sportorvosi vizsgálat a gyermekek barátja és nem nehezítője. Hátról a nővér a lány testsúlyát méri, a közepén a szokásos vitalis kapacitás mérése folyik a vizsgálat iránt érdeklődő lányok gyűrűjében. Az asztalon a vizeletvizsgálathoz tartozó kémcsövek láthatók. Rövid magyarázatokkal itt is, másutt is felvilágosítást nyújt a naptár a sportorvosi kérdésekről (6. kép).

Bemutatja a naptár az elsősegélynyújtás néhány fontosabb mozzanatát, így a mesterséges lélegeztetés módszerét. Felvilágosít a dohányzás károsító hatásáról. A rendre való szoktatás révén a balesetek elkerülésére oktat. A sportszerek helyes kiválasztása, a megfelelő sícipők és sítalpak biztosítása segítségével is küzd a balesetek ellen.

A Német Demokratikus Köztársaság Egészségügyi Múzeumának (Deutsches Hygiene Museum Dresden Lindner Platz DDR) ez az iskolai testneveléssel és a gyermekek sportolásával foglalkozó látványos és hasznos naptára komoly segítséget jelent az iskolai testnevelés megkedveltetésében és oktatásában. E naptárnak országunkban való propagálásán túlmenően a jövőben hasonló jellegű magyar gyermeknapotárak készítése kívánatos.

IRODALOM:

Dr. Bugyi Balázs: A drezdai hygiénés múzeum. Egészségügyi Felvilágosítás. 1970.

● Külföldi szakcikk-információ

- Testnevelés 8–13 éves korban. London, 1971. Evans, Methuen Educational.
- Szellemi munka és testnevelés. Szerk. V. E. Nagornij, Moszkva, 1970.
- Iskolai testnevelés. Szerk. G. P. Bogdanov, Moszkva, 1971.
- Az NDK távlati (1971–75) pedagógiai kutatási terve. Berlin, 1971. A kötet külön foglal-

kozik a testnevelési és sportkutatási témákkal (pl. a sportoktatás és az iskolán kívüli sport célja, tartalma, módszerei, szervezeti formái és eszközei stb.).

- N. P. Kuzin: A neveléstudomány néhány időszaki problémája. Szovjetszkaja Pedagogika, 1971. 5. sz. Az általános pedagógiai problémákon túl néhány vonatkozásban érinti a cikk a testnevelés kérdéseit is.



MÁRZ

16	Dienstag	24	Freitag
17	Mittwoch	25	Sonnabend
18	Sonnabend	26	Samstag
19	Samstag	27	Mittwoch
20	Mittwoch	28	Dienstag
21	Dienstag	29	Mittwoch
22	Mittwoch	30	Dienstag
23	Dienstag	31	Karfreitag

12. 3. 1982. Johann Wolfgang von Goethe gestirbt

Vor kurzem erbrannte ein Meinungstreit:
„Wieso ist Spögel denn wichtig für jeden?“
Ein Leuter spratz: „Niemand die Beine so we-
geheime die andren Athleten.“

JUNI

1	Dienstag	9	Freitag
2	Mittwoch	10	Sonnabend
3	Sonnabend	11	Samstag
4	Samstag	12	Mittwoch
5	Mittwoch	13	Dienstag
6	Dienstag	14	Mittwoch
7	Mittwoch	15	Dienstag
8	Dienstag		

1. 6. 1922. Gerald Götting gestirbt



Das tägliche Training erfordert viel Kraft,
nur so werden Siege errungen.
Dum testet der Arzt in der Sportgemeinschaft
ganz gründlich Herzen und Lungen.

Nemzetközi Tudományelméleti Konferencia a TF-en

A korunkban kibontakozó tudományos-technikai forradalom minden téren szükségszerűen előtérbe állította a tudományelméleti kérdések vizsgálatát. A testnevelési és sporttudományok sem nélkülözhetik az ilyen irányú elemzéseket. Sőt, tudományunk számára különösen jelentős a tudományelmélet, mert nem egy kialakult, tradicionális diszciplináról van szó, hanem az elismeretességért és önállóságáért harcoló tudományról. Ezt a fontos elméleti munkát a TF kutatói és tanárai már évekkel ezelőtt megkezdték, melynek két összegzéséről lapunkban is beszámoltunk (lásd az 1970. decemberi hazai tudományelméleti ülésanyagát és az ezt követő 1971-es vita ismertetését). Erőfeszítéseink szép eredményeket hoztak ugyan, de a továbblépéshez, a nézetek tisztázásához nemzetközi eszmecserére is szükség volt és van. Ebből kiindulva rendezték meg a Magyar Testnevelési Főiskola Nemzetközi Tudományelméleti Konferenciáját 1972. V. 25–26-án.

A főiskola korszerűsített aulájában dr. Terényi Imre igazgató nyitotta meg a konferenciát. Ezután dr. Tétényi Pál, az MTA főtitkárhelyettese, valamint dr. Csanádi Árpád, az MTS OT elnökhelyettese üdvözölte a megjelent külföldi és hazai tudósokat. Dr. Polinszky Károly művelődésügyi miniszterhelyettes más irányú elfoglaltsága miatt nem tudott részt venni a konferencián, így levélben küldte el üdvözlését.

A vitaindító előadást dr. Kutasi László, a TFKI igazgatója tartotta. Előadásában összefoglalta az eddigi hazai tudományelméleti kutatások testkulturális vonatkozásait — kitekintve a nemzetközi szakirodalomra is —, majd exponálta azokat a főbb kérdéseket, amelyek a konferencián napirendre kerültek.

Dr. Földesi Tamás professzor személyében nemcsak egyik legjelesebb filozófusunkat üdvözölhettük a konferencián, hanem — bármennyire meglepő és szokatlan — egy aktív sportolót is (a BEAC labdarúgója). Előadásán is érződött ez a sportszeretet: színvonalasan, de nagyon logikusan és meggyőzően beszélt a testnevelési és sporttudományok „elismertetéséről”. Felvázolta azokat a kritériumokat, amelyeknek minden tudományág meg kell hogy feleljen. Szerinte ezeknek a kritériumoknak — többé-kevésbé — már most is eleget tesz, illetve tehetne tudományágunk, de az előítéletek ellen még további harcot kell folytatnunk. Szubjektíve egy értékes gondolatot szeretnénk még kiemelni a sok közül. Az iskolai testnevelést is érinti — áttételesen — az a körülmény, amelyre felhívta az előadó a figyelmet: propagandánkban általában a sportolás mint valami szük-

séges „kínzenvedés”, kellemetlen kötelesség szerepel, és nem mutatunk rá eléggé annak örömfaktorára, gazdag élménytartalmára.

Farkas János kandidátus, a Szociológiai Intézet igazgatóhelyettese, előadásában felvázolta — tudományágunk további elemzése számára nagyon tanulságosan — a főbb tudománymodelleket Webertől napjainkig. Majd a következő előadás, dr. G. Lukas hallei egyetemi tanára volt, amelyből megismerhettük a német sporttudomány fontosabb elméleti kérdéseit. Ezt a témát mintegy folytatta G. Schnabel és P. Steger előadása „A sporttudomány tudományelméleti kérdései az NDK-ban” címmel.

F. I. Szamaukov, a moszkvai TF professzora a testkultúra történetének metodológiai kérdését elemezte sok új szempontra felhívva a figyelmet. A konferencia első napján további külföldi előadók kaptak szót: dr. K. Stránai, a pozsonyi TF Kutatóintézetének igazgatója: „A testnevelés, a testnevelésselmélet, a testnevelési tudományok rendszere”; dr. A. Baransky, a wroclawi TF rektora: „A testneveléstudomány alapjai, fejlesztésének fő irányai Lengyelországban”; dr. M. Kurelic, a belgrádi Testnevelési Kutatóintézet igazgatója: „Tudományos módszerek a testkultúrában”. Kiemelkedő volt dr. M. I. Ponomarjev leningrádi tanszékvezető tanár előadása a testnevelésselmélet alapvető fogalmairól. Ponomarjev elsősorban a testkultúra fogalmát vette vizsgálat alá, amely — amint egy másik előadásában elhangzott — olyan lényeges fogalom tudományterületünkön, mint pl. a fizikában a gravitáció. Fontos, de mégsem eléggé tisztázott a testkultúra fogalma, még kevésbé befejezett összekapcsolása az általános kultúrával. E témához — valamint a testnevelés és a sport fogalmához — szolgáltatott újabb adalékokat Ponomarjev előadása. Közvetlenül ehhez kapcsolódott — a konferencia másnapján — egy hazai tanulmány, amelyben a testkultúra tudományelméleti kérdései újabb megvilágításba kerültek, és ismételten felvetődött az a javaslat, hogy — hosszabb távú fejlődést figyelembe véve — célszerűnek látszik tudományágunk „dualista” (sport- és testneveléstudomány) elnevezése helyett — a kissé szokatlan, de egységes és a jövőben egyre fontosabbá váló — testkultúra-tudományról beszélni.

Tudományágunk általános elméleti problémájának vitája tovább mélyült dr. Frenkl Róbert tanszékvezető kandidátus előadásában. A sok értékes gondolat közül kiemelkedett — és többeket vitára serkentett — néhány megállapítása; például a sportélettan és a mozgásbiológia önállóságának problematikájáról. Az utóbbi azért is érdekes, mert közvetlenül Frenkl dr. előadása után Nemessuri Mihály kandidátus éppen a mozgásbiológiáról tartott előadást. Érdekes — tudományos és szemléltető adatokkal kiegészített — előadásban a sporttechnika mozgásbiológiájának

szerepét elemezte a testnevelési és sporttudományok rendszerében.

A konferencia következő előadásai — ha lehet — még tovább fokozták az érdeklődést, és rendkívül korrekt, tudományos szintű elemzést adtak egy-egy szakterület tudományelméleti problémáiról. Sajnos — terjedelmi okok miatt — e színvonalas előadásokat csak felsorolni tudjuk abban a reményben, hogy ezek — a többi előadással kiegészítve — rövidesen külön kötetben is napvilágot látnak. Dr. Nádori László: „Az edzéselmélet és a gyakorlat kölcsönhatásai”; dr. Abád József: „A gyakorlat igényei e terület tudományainak kialakulásánál”; Bretz Károly: „Interdiszciplináris hatások az élsport kutatásának új szemléletében”; dr. Bakonyi Ferenc: „A szociálpszichológia kapcsolata az edzéselmélettel”; dr. Büchler Róbert: „A sportpszichológiai kutatás néhány tudományelméleti kérdése”; dr. Nagy-káldi Csaba: „Az edzéselmélet és a sportpszichológia kapcsolatáról”.

A konferencia sok konkrét adattal gazdagította tudományágunk elméleti, rendszertani problémáinak tisztázását, és külön érdeme, hogy elindította — legalábbis a szocialista országok között — a nemzetközi eszmecserét, amely még koránt sincs befejezve.

(—tf—)

A főiskolai testnevelés az USA-ban

V.I. Szuhojkij: Teor. i Prakt. Fiz. Kult. (Moszkva), 35, No. 5., 76—80., 1972.

Lapunk 1972. 3. számában a 17 éven aluli fiatalok testnevelési normáival foglalkoztunk Szuhojkij több közleménye alapján. Legújabb cikkét rövidített fordításban közöljük a főiskolai hallgatók testnevelési oktatásának ismertetése céljából.

A kapitalista társadalom ellentmondásai igen élesen kiütököznek az oktatási — különösen a felsőoktatási — rendszerben. A tudományos és technikai forradalom egyre magasabb szintű szaktudást követel az ipari és a mezőgazdasági dolgozóktól egyaránt, s még fokozottabban vonatkozik ez a legmagasabb kvalifikációjú szakemberek képzésére. Az igények növekedése miatt a tőkésosztály a felsőoktatás kiszélesítésére kényszerült, és a dolgozó tömegek gyermekei egyre nagyobb számban részesülhetnek továbbtanulásban.

Az utóbbi tíz év alatt az Egyesült Államokban a felsőoktatási intézmények száma 1/3-dal növekedett, és elérte a 2537-et, a hallgatók száma megkétszereződve meghaladja a 7,5 milliót. A kapitalizmus igyekszik az oktatást takarékosan, a minimális követelmények kielégítésére korlátozni és

engedelmes munkaerő nevelésére felhasználni. Az oktatás egyik válfaját nyújtja a dolgozók gyermekeinek, és egészen mást a középosztály és a felső társadalmi réteg gyermekeinek. Az USA-ban 157 egyetem, 800 college (kollégium) 4 tanéves humán és természettudományi karral, kb. 200 pedagógiai főiskola, 200 különféle teológia és 240 különböző szakosítású főiskola működik. Ezenkívül több mint 900 alacsonyabb szintű kollégiumban 2 tanéves oktatás folyik.

A felsőoktatási intézmények 60%-ában elkülönített tanintézetek vannak magas — évi 2000 dollárt meghaladó — tandíjjal, ezekben azonban a hallgatóknak csupán egyharmada tanul. A többi főiskolán (40%), amelyek az egyes államok oktatási és irányítási körébe tartoznak, tanul a főiskolai diákság 2/3 része. De itt is, ahol a munkásgyermekek még legtöbb lehetőséget találnak a továbbtanulásra, állandóan emelkedik a tandíj összege.

Az amerikai imperializmus agresszív politikája következtében az Államokon belül kialakult körülmények az utóbbi tíz év alatt az oktatási rendszerben is bizonyos változásokat hoztak létre. A kollégiumok és egyetemek egyre inkább a hadiipar függvényévé váltak, katonai fontosságú tudományos kísérleteket folytatnak, és a fegyveres erők tartalékos-tiszt-képzésében vesznek részt.

A kollégiumok és egyetemek létesítéséről hozott kongresszusi határozat még 1862-ben jóváhagyta ezen intézményeknek az őslakos indián törzsektől elvett földbirtokokkal való kiegészítését azzal a kötelezettséggel, hogy ott a kötelező katonai oktatáshoz gyakorlóterephez jussanak, és a tartalékos-tiszt-képzést megvalósíthassák. Azonban az itt képzett tartalékos tiszteket már a múlt század végén a haderő tényleges állományába vették át. Az első világháború idején 90 000 tartalékos tiszteket hívtak be, akiknek zöme a polgári főiskolákon kapott katonai kiképzést. A tartalékos-tiszt-képző törzs (ROTC) a második világháború idején 100 000-nél több, a koreai háború alatt 120 000 tartalékos tiszteket bocsátott ki.

Az amerikai kommunista újság, a Daily World közlése szerint (1971) a tartalékos tisztek kiképzése jelenleg 279 főiskolán folyik. A katonai hatóságok sürgetően verbuválják a végzett tartalékosokat a hivatásos állományba; a tiszt állomány 42%-a civil főiskolán szerezte képesítését szakmai kiképzése idején. A légierő, a haditengerészet, a tengerészgyalogság és a partvédelmi csapatok számára az USA 300 kollégiumában és egyetemén képeznek ki tartalékos tiszteket.

A Vietnamban, Kambodzsában és Laoszban folyó támadó háború veszteségeinek pótlására sürgetően szükséges a tartalékos-tiszt-képzés fokozása. A haderő tartalékállományának parancsnokló tábornoka szerint „semmilyen más program nem tudja ma minőségben és számban utolérni azt, amit a ROTC megvalósít”.

A Pentagon még a sportsajtót is igénybe veszi az ifjúság körében a ROTC-ba való belépés érdekében folytatott propagandakampányához. A „Sports Illustrated” 1971 márciusában és májusában terjedelmesen reklámozza azokat az előnyöket és kedvezményeket, amelyek a tartalékosított-képzésre jelentkező fiatalokat megilletik.

A testnevelési és sportügyek elnöki tanácsa több ízben felhívta a kollégiumok és egyetemek vezetőinek figyelmét a testnevelési oktatás megjavításának szükségességére, minthogy az egyetemistákat tanulmányaik befejezése után hivatásos katonai állományba vehetik át.

A testnevelést azonban sok felsőoktatási intézmény nem vette tantervében a kötelező tárgyak közé. Bucher professzor „A testnevelés alapjai” című könyvében felsorolja az egyetemi testnevelés állapotára vonatkozó vizsgálatok eredményét azokban az intézményekben, amelyeknek sportegyesületei a Kollégiumok Nemzeti Atlétikai Szövetségébe (NCAA) tartoznak. Ezek az adatok az amerikai kollégiumok és egyetemek testnevelési munkájának típusos képét mutatják. Néhány szemléltető adatot az 1. és 2. táblázatban foglaltunk össze:

Férfiak

1. táblázat

Testnevelés- oktatás idő- tartama, években	Intézmények		Hallgatók	
	száma	%	száma	%
1	78	17,7	66 038	7,9
2	275	62,4	177 450	21,3
3	15	3,4	14 621	1,7
4	17	3,8	22 416	2,7
Nem kötelező	56	12,7	553 504	66,4
Összesen	441	100,0	834 029	100,0

Nők

2. táblázat

Testnevelés- oktatás idő- tartama, években	Intézmények		Hallgatók	
	száma	%	száma	%
1	47	12,0	21 884	4,9
2	208	53,3	140 490	31,4
3	9	2,3	3 383	0,8
4	11	2,9	7 039	1,6
Nem kötelező	115	29,5	275 604	61,3
Összesen	390	100,0	448 400	100,0

Noha a kollégiumok és egyetemek több mint 87%-ában megkövetelik a testnevelési órák kötelező látogatását, mégis az egyetemi hallgatók 2/3-a nem vesz részt ebben, minthogy az ország 56 legnagyobb felsőfokú tanintézetében tanulnak, és ott a testnevelés nem kötelező tantárgy (1. táblázat). Mint a 2. táblázatban láthatjuk, 70%-nál magasabb ama főiskolák aránya, amelyekben nők részére kötelező tantárgy a testnevelés, azonban

a diákleányoknak csupán 2/5-e (38,7%) vesz részt az órákon; a többi ott tanul, ahol nem kötelező a testnevelés.

Fontos értékmérő az egyetemi tantervben a testnevelés helyét és szerepét illetően a tanrendben megállapított óraszám. E téren 10 év alatt semmi sem változott; heti 2 óra, mint régebben.

Az USA sok kollégiumában és egyetemén a testnevelés erősen felduzzasztott csoportokkal folyik, több mint kétszeresen meghaladja az egyéb tárgyakra nézve egy tanóra megállapított csoportlétszámot (30 fő). N. Sheets, elismert testnevelési szaktekinély szerint egyes csoportok létszáma 80—120-at is elér, s célszerűnek tartja ilyen csoportoknál gyakorlott hallgatók segítségét igénybe venni a testnevelő tanár tehermentesítésére.

A kötelező testnevelési oktatást nemcsak az egyetemi vezetők és tanárok, hanem az egyetemi hallgatók is támadják. A Floridai Egyetem diákjainak újságja például szerkesztőségi cikkben veti fel a testnevelés törlését a tantervből. Hangoztatja, hogy „a kötelező testnevelés tanítása anakronizmus, amely azokra az időkre emlékeztet, amikor az egyetem megkövetelte hallgatóitól a mindennapos templomba járást, szigorú öltözködési szabályok betartását, a szeszes italok fogyasztásától való tartózkodást stb....”.

Néhány főiskolán áttértek arra, hogy a kötelező testnevelési oktatást a tanórás önkéntes látogatásával váltják fel. „A túlnépes évfolyamok, a megfelelő felszerelések hiánya, a hallgatóság rossz hozzáállása miatt összeomlott a kétéves testnevelési kötelezettség” — írja R. Hartman professzor (New-Jersey). Ezért heti kétszer 75 perces foglalkozást vezettek be egy-egy választott sportágban, amelyen az összes évfolyam 65—80%-a vett részt.

Más intézmények kitartottak a kötelező testnevelés mellett, széles választékot adnak különböző sportágakban való sportolásra. A testnevelési foglalkozások tartalmát tekintve, látjuk, hogy az érdeklődés az egyéni, illetve páros küzdelmeket igénylő sportágak felé fordul, amelyeket az eltávozó hallgatók életük későbbi éveit során is folytatni kívánnak: golf, tenisz, íjászat, kézilabda, úszás, vívás, tollaslabda, si.

A fentiek mellett azonban eléggé elterjedt a fiatalok erőfejlesztésére alkalmas kördzés-foglalkozás is. Eredményesen folytatják a súlyozás és az ún. aerob edzést, ami a cardiovascularis és légzőrendszer funkciójának fejlesztését szolgálja (futás, gyaloglás, kerékpározás, úszás és különböző játékok).

Az utóbbi években szerfölött népszerű a cselgáncs és a karaté, minthogy sok diák és diáklány el akarja sajátítani azokat az önvédelmi fogásokat, amelyekre az USA-ban egyre szaporodó erőszakos cselekmények elhárítása céljából szükségük van. A Kelet-Montana államban 1968-ban vég-

zett felmérések során a kollégiumi hallgatók 93,7%-a nyilatkozott pozitívan a cselgáncstanfolyam iránti érdeklődésről és az abban való részvételről. A Kaliforniai Egyetemen 1970-ben a férfihallgatók 87,2%-a, a nők 94,5%-a kérte a testnevelési oktatásban karatétanfolyam szervezését.

A főiskolai sportolás szervezésének jelmondata: „Sport mindenkinek!” Mint azt az NCAA évkönyve közli, a férfi hallgatóknak kb. 80%-a versenyzett az intézet háziversenyein, és 13%-a indult más, egyetemközi találkozókra is (1969-ben). Figyelembe kell azonban venni azt, hogy ezeket a számokat valamennyi sportág összes indulójának végösszegéből számították ki.

Az egyetemek közötti sportolást több szövetség szervezi. A szerző hat szövetséget sorol fel, alapítási évvel, a tagégyesületek számával, szakosztályokkal és területi illetőséggel; ezeket nem kívánjuk felsorolni. Minden szövetség megrendezi saját sportágának bajnokságát, 6–17 főiskola egymás közti tradicionális versenyét. A legnépszerűbb csapatversenyek a férfiaknál a kosárlabda, baseball, tenisz, atlétika, golf és a labdarúgás. A nők igen kis számban vesznek részt az úszás-, golf-, tenisz- és kosárlabda-háziversenyeken. Az utóbbi évekig egyetemek között női csapatversenyeket egyáltalán nem rendeztek. Csak

az utóbbi években fordítanak nagyobb gondot, több figyelmet arra, hogy az egyetemi hallgatóknak bevonják az olimpiai versenyszámokban való sportolásba.

Sok főiskolán, köztük a két tanéves kollégiumokban csak kevés sportággal foglalkozhatnak, mivel hiányzik a megfelelő felszerelés és az edzők béralapja. Lejebb a sportmunka az egyetemek elkülönített, elit intézeteiben, ahol korszerű a sportfelszerelés, és tapasztalt, magas képesítésű edzők állanak a diákok rendelkezésére.

Az utóbbi időben kialakult egy áramlat, hogy az egyetemeken a diákság érdeklődésének megfelelően alakítsanak sportegyesületet. E klubok tagjai nem vesznek részt sem a házi-, sem az egyetemek közötti versenyeken, hanem kedvtelésből, egészségi okokból és célból, időtöltésből foglalkoznak a kiválasztott sportágakkal.

Az utóbbi években katonai sorozáskor a fiatalság egy részénél a fizikai fejlettségi mértékszámok bizonyos fejlődése tapasztalható. Ettől eltekintve a fizikai alkalmasság és sport ügyeivel foglalkozó elnöki bizottság több határozatot hozott az ifjúság nagy tömegei fejlettségének fokozására. Fiúk és lányok részére értékelő táblázatokba foglalt sportpróba-eredmények alapján állapítják meg a fejlettség szintjét, melynek még

3. táblázat

A kollégiumi és egyetemi hallgató férfiak fizikai fejlettségi normái

Értékelés pont %-ban	Húzózkodás, ismétlések száma	Törshajlítás hátfékvéből, ismétlések száma	4 x 30 láb (össz.: 36,5 m) egyéni stafétafutás, sec	Távolugrás, helyből, cm	50 yard (45,7 m) futás, sec	Tömörtlabda* dobás, m	600 yard (548,6 m) futás—gyaloglás, min, sec
100	20	100	8.3	289	5.5	96,0	1.12
95	12	99	9.0	256	6.1	72,8	1.35
90	10	97	9.1	249	6.2	68,8	1.38
85	10	79	9.1	241	6.3	66,4	1.40
80	9	68	9.2	239	6.4	64,3	1.42
75	8	61	9.4	234	6.5	62,4	1.44
70	8	58	9.5	231	6.5	60,9	1.45
65	7	52	9.5	229	6.6	59,7	1.47
60	7	51	9.6	226	6.6	58,5	1.49
55	6	50	9.6	223	6.7	57,3	1.50
50	6	47	9.7	221	6.8	56,1	1.52
45	5	44	9.8	216	6.8	54,8	1.53
40	5	41	9.9	213	6.9	53,6	1.55
35	4	38	10.0	211	7.0	52,1	1.57
30	4	36	10.0	208	7.0	50,5	1.59
25	3	34	10.1	206	7.1	49,0	2.01
20	3	31	10.2	201	7.1	47,5	2.05
15	2	29	10.4	195	7.2	45,7	2.09
10	1	26	10,6	188	7.5	42,6	2.15
5	0	22	11.1	178	7.7	38,0	2.25
0	0	00	13.9	127	9.1	16,7	3.43

* A tömörtlabda kerülete 30 cm, súlya 130 gramm.

Értékelés pont %-ban	Módosított húzóda- kodás* ismétlések száma	Törzshajlítás hát- fekvésből, ismétlések száma	4×30 láb (össz: 36,3 m) egyéni stafétafutás, sec	Távologrása, helyből, cm	50 yard (45,7 m) futás, sec	Tömöttlabda-dobás, m	600 yard (548,6 m) futás—gyaloglás, min, sec
100	40	50	9.5	239	5.4	56,1	1.49
95	39	43	10.2	198	7.3	35,0	2.19
90	38	35	10.5	190	7.6	31,4	2.27
85	33	31	10.7	185	7.7	29,2	2.32
80	30	29	10.9	180	7.8	27,4	2.37
75	28	27	11.0	178	7.9	26,2	2.41
70	26	25	11.1	173	8.0	24,9	2.44
65	24	24	11.2	170	8.1	24,0	2.48
60	22	22	11.3	168	8.2	23,1	2.51
55	21	21	11.5	165	8.3	22,2	2.54
50	20	20	11.6	162	8.4	21,3	2.58
45	18	19	11.7	160	8.6	20,4	3.01
40	17	18	11.9	157	8.7	19,8	3.05
35	16	16	12.0	152	8.8	18,8	3.08
30	15	15	12.1	150	9.0	17,9	3.13
25	13	14	12.2	147	9.1	17,3	3.18
20	12	13	12.4	142	9.2	16,4	3.23
15	11	11	12.6	140	9.4	15,5	3.29
10	9	9	12.9	134	9.7	14,3	3.38
5	7	7	13.4	124	10.1	12,8	3.53
0	0	0	17.3	68	13.7	1,5	5.29

* Lábak a padlón megtámasztva, a törzs nyújtott, és a test hossz tengelye a padlóval 45°-os szöget zár be.

elfogadott alsó határa 25%. Az értékelő táblázatokat mellékeljük (a 3. férfiaké, a 4. nőké). (Utalunk „A Testnevelés Tanítása” 1972/3. számában megjelent közleményben a 17 éven aluliaknál használt táblázatokra.) A még elfogadható 25 pont%-os alsó határt túlzottan alacsonynak tartja a szerző.

A 4×30 láb stafétafutás kivételével minden próbaszámban az 50%-os eredmény szint alacsonyabb, mint a 17 évesek azonos szinteredménye, pedig a 17 éveseknél a kielégítő fejlettség pontértékét 50%-ban állapították meg, és nem 25%-ban, mint az egyetemista fiúknál és lányoknál.

Az amerikai főiskolákon a diákok fejlettségének fokozása érdekében foganatosított intézkedések szoros összefüggésben állanak a militarizálódás fokozódásával. A hagyományos fegyverek fejlődése, a tömegpusztító atom- és rakéta-fegyverek megjelenése minden szakterületen kiválóan képzett embereket követel. Az egyetemekről kikerülő ifjúság az a nagyon várt és kívánt for-

rás, amelyből az USA szárazföldi, légi és tengeri hadereje kiegészül. Ezeknek az embereknek azonban a magas elméleti szaktudásukon kívül egyéb képességekkel is kell rendelkezniük, amelyek között a fizikai fejlettség a nagy értékű követelmény.

A felsőoktatási intézmények vezetői, a tartalékoszt-képző törzs parancsnokai és oktatói, a testnevelési tagozatok igazgatói nagy buzgósággal foglalkoznak az ifjúságnak minél szélesebb körű aktiválásával a különféle sportágakban, minthogy a testnevelés oktatására biztosított idő, óraszám növelésére számítani nem lehet. Az amerikai főiskolai sport egyik fő szempontjára kell még nyomatékosan rámutatni: a sportot felhasználni arra, hogy a diákság figyelmét elterelje korunk égetően fontos problémáiról, a háború és fajgyűlölet elleni harcban való részvételtől.

(Az irodalmi mutató 18 amerikai forrásmunkát sorol fel.)

Ismerteti: Dr. Herendi Vilmos

<i>Dezso Molnár</i> : Die Entwicklung der Verteidigungsbereitschaft durch den Lehrstoff der Leichtathletik	129
<i>Marianna N. Gombos</i> : Die Möglichkeiten der Anwendung des Kreistrainings im Sportunterricht und Schulsport	138
<i>Sándor Nagy</i> : Gruppenbetrieb im Schwimmunterricht	142
<i>Imre Marancsics</i> : Kontrollkarte für die Leistungsbewertung	150
<i>Dr. Balázs Bugyi</i> : Neuartige Propaganda der Körpererziehung	153

RUNDSCHAU

FACHLITERATUR

<i>Дежё Молнар</i> : Развитие подготовленности детей к обороне родины лёгкой атлетикой	129
<i>Марианна Н. Гомбош</i> : Возможности употребления круговой тренировки на уроках физкультуры и спортивных занятиях	138
<i>Шандор Надь</i> : Командные занятия при обучении плаванию	142
<i>Имре Маранчич</i> : Контрольный лист для оценки выполнения упражнений	150
<i>Д-р Балаж Буди</i> : Новая пропаганда физической культуры	153

ОБЗОР

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Dr. Kun László:

A sport története I. kötet

Sport, Budapest, 1972.

Az 1966-os kiadás javított, átdolgozott kötete jelent meg ez évben, a korábbihoz hasonló „tudományos ismeretterjesztő tankönyv” formában. Az elmúlt hat évben megjelent ismertetések szerint a szerző a sporttörténeti szintézisen túl több dimenziós feladat megoldását vállalta. A történelmi valóság struktúrájának tanulmányozása alapján az eseményszerűt egybeépíti a fejlődés folyamatával. Néprajzi, szociológiai és társadalom-lélektani eszközökre is támaszkodva világít rá arra, hogy az emberi fejlődés nemcsak a merev értelemben vett lét és tudat kategóriákban, hanem a mindkettőből döntő elemeket megtestesítő testkulturális mozgásformákban is végigharcolta a maga társadalmi összeütközéseit, és megteremtette a kibontakozás feltételeit. Ez alapján jellemzi a jelenléte alakulását fő tendenciáit.

Az olvasót a testkultúra szemszögéből vezeti a történelem valóságos tényeinek és folyamatainak tanulmányozására. A testnevelés-elméleti koncepció sajátos megfogalmazását adja, amennyiben megállapítja, hogy a testkultúra a társadalmi fejlődés önszabályozó rendszerének olyan nélkülözhetetlen eszköze, amit mindenképpen figyelembe kell venni.

Dr. Kun László a sporttörténeti eseményeket alapos ideológiai, politikai felkészültséggel, széles látókörű történelmi ismeretek alapján értékelte. Az átdolgozás a megfogalmazások pontosi-

tásán túlmenően egy-egy jelentősebb következtetésre és elvi kérdésre is kiterjed.

Példaként soroljunk fel az előnyös változtatások közül néhányat:

- A bevezető tagoltabbá tétele, a témakörök kiemelése, a sporttörténeti terminológiai hiányosságok és nehézségek felvetése.
- A testkultúra keletkezése c. fejezet anyagának bővítése.
- A középkori falvak testkultúrájának kiemelése.
- A reformáció „zsákutcáját” elemző gondolatok kihagyása.
- A gentleman-sport formáinak kiemeltebb bemutatása.
- A kapitalizmus testkultúráján belül a differenciáltabb anyagcsoportosítás (pl. a modern teljesítménysport jelentkezése).

A kötet illusztrációs anyagát tekintve is változott. Új ábrákkal és képekkel gazdagodott, melléklete színebbé és „kézzelfoghatóbbá” teszi a leírtakat.

A Sport története második kiadása — külső megjelenésében is — tartalmasabb és színebb az előzőnél. Aránylag kis terjedelme ellenére is segít rendbe tenni a testkultúra frontján mindazt, amit az alkalmi kiadványok és a „sztereotip bizonyítványmagyarázatok” elrontottak. Az értékes, színes, gyakran izgalmas történeti eredményeket feldolgozó mű nemcsak a főiskolai hallgatók számára hasznos, hanem élvezetes, érdekesítő olvasmány minden testnevelés és sport iránt érdeklődő olvasónak is.

Nagy Tamás

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft

fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162

**Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán
feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól
kezdve kéri!**

A testnevelés tanítása



AMŰVELŐDÉSÜGYI
MINISZTERIUM
MÓDSZERTANI
FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972

6





Bognár Károly felvétele

TARTALOM

<i>Dr. Nagy Tamás</i> : A testnevelés szakosított tantervű osztályok működésének hároméves tapasztalatai	161
<i>N. Gombos Marianna</i> : A köredzés alkalmazásának lehetőségei az iskolai testnevelésben és sportban (II)	166
<i>Csider Tibor</i> : Gerincdeformitások és hipertóniás gyermekek uszodai foglalkozása	172
<i>Zsakay Kálmán</i> : A teljesítményorientáció jelentősége a testnevelésben	176
<i>Szilágyi Dezső</i> : Folyamatos osztályozás a testnevelési órán	181
<i>Takács Ferenc</i> : A tudományos-technikai forradalom és néhány konkrét hatása az iskolai testnevelésre	184
<i>Nádasi László</i> : Páros fogyasztó	188

SZEMLE

SZAKIRODALMI FIGYELŐ

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Burka Endre

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc

E számunk munkatársai : Arday László egyet. testnevelő tanár, Budapest, Csider Tibor tanár, Budapest, dr. Ember Lászlóné főisk. docens, Budapest, dr. Gyulai Tibor MOTESZ elnökségi tagja, Budapest, dr. Herendi Vilmos főorvos BTSI, Budapest, Nádasi László tanár, Miskolc, Nagy Tamás MTS OT munkatársa, Budapest, Szilágyi Dezső tanár, Miskolc, Takács Ferenc főiskolai adjunktus, Budapest, Zsakay Kálmán tanár, Székesfehérvár.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős: dr. Vágvölgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft 72.8413 Egyetemi Nyomda, Budapest Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

A testnevelés szakosított tantervű osztályok működésének hároméves tapasztalatai

DR. NAGY TAMÁS

Korábbi számainkban már jelentek meg olyan cikkek, melyek a testnevelés szakosított tantervű osztályok működését ismertették, illetve értékelték.

Az 1971/72-es tanévvel ez az új típusú általános iskolai forma fejlődésének jelentős állomásához érkezett: *kísérleti időszaka véget ért.*

A hároméves kísérleti ciklus lezárása, annak értékelése megtörtént. Iskolaigazgatók, osztályfőnökök, testnevelő tanárok és a különböző sportszervek illetékesei írták le a beindulás éveinek nehézségeit és eredményeit. A tapasztalatok összegezése és az elkövetkezendő évek feladatainak kijelölése a Művelődésügyi Minisztérium és az MTS Országos Tanácsa részéről megtörtént.

A testnevelés szakosított tantervű osztályok tapasztalatait szeretnénk valamennyi pedagógus — elsősorban természetesen a testnevelő tanárok — számára közzétenni. Az emelt számú tanórai testnevelés és a hozzákapcsolódó tanórán kívüli sportfoglalkozások szakmai eredményei és fizikai hatásai nem szorultak kísérletezésre. De bizonyítani kellett — amikor általában tanulói túlterhelésről beszélünk —, hogy a testnevelésre és sportra fordított többletidő nem növeli a szó szerinti túlterhelést. Igazolni kellett, hogy a gyerekek tanulmányi eredményei nem esnek vissza, hogy a tagozatos osztályok elfoglaltsága nem hat kedvezőtlenül a tanulók mindennapos tevékenységére, a szórakozás, a gyermeki élet sajátosságainak visszaszorítására. Szüksé-

séges volt a kísérleti időszak azért is, hogy a sportban tehetségesnek látszó tanulók magas szintű sportbeli képzettségének az eredményes megalapozását, az iskolai tanulmányi, az oktató-nevelő munkával való integrálását bizonyíthatóan megállapíthassuk.

Néhány gondolat a tagozatos iskolák múltjáról

Az MTS OT javaslata alapján az 1969/70-es iskolai évben a Művelődésügyi Minisztérium 12 általános iskolában testnevelés szakosított tantervű osztályok nyitására járult hozzá. Egy év elteltével az MM a szakosított tantervű osztályok szervezéséről és működéséről kiadott 120/1970. sz. rendeletével testnevelésben is lehetőséget biztosított ilyen osztályok nyitására. Ezzel egyidőben — a testnevelés-tantárgy sajátos jellege miatt, valamint a szervezési feladatok sokrétű lehetőségeinek egységesítése érdekében — külön útmutatóban szabályozta ezen osztályok tevékenységét.

A célkitűzések és feladatok megvalósítása érdekében feladatterv készült. Ennek megfelelően az emelt számú testnevelési órák anyagát a kiadott kísérleti Tanterv rögzítette. Az Útmutatóban meghatározott tanórán kívüli foglalkozások egységesítésének, a tantervi célkitűzések eredményesebb megvalósításának elősegítése érdekében külön tájékoztató segédanyag került kiadásra. Rendszeres orvosi vizsgálatokkal, egységes eljárás bevezetésével kívántuk elérni, hogy egészségügyi szempontból a heti 6–11 órás testnevelési foglalkozások hatása ellenőrizhető, megfigyelhető legyen.

A feladattervnek megfelelően mind az igazgatók, mind a testnevelő tanárok rendszeres, központilag szervezett megbeszéléseken vettek részt. Az újonnan induló iskolák igazgatói, testnevelői ezeken tájékoztatást kaptak új feladataikról, a már működő iskolák pedig kicserélték tapasztalataikat.

Az MTS OT a versenysport utánpótlásának biztosítását, a fiatal sportolók nevelését fontos feladatnak tekintette. 1970-ben e témában határozat született, mely szerint biztosítani kellett, hogy a tagozatos iskolákban, a sportiskolákban és a sportegyesületekben fejlődjenek ki a versenysport minőségi utánpótlás nevelésének szilárd bázisai.

A működés általános tapasztalatai

Az általános tapasztalatok közül első helyen kell megállapítanunk, hogy az iskolákban a testnevelés-tagozat rövid, hároméves működése is igazolja a hozzá fűzött reményeket. A tanulók mindennapos testnevelési foglalkozásainak hatása a szülők és a gyerekek körében kedvező visszhangra talált. Nagyon népszerűek lettek a testnevelés-tagozatos osztályok foglalkozásai, növekedett a tanulók rendszeres testedzés iránti érdeklődése. A tanulók mozgásigényének irányított, játékos kielégítése ugyanakkor ellensúlyozta a gyerekek mindennapos foglalkoztatásából eredő káros hatásokat.

Köztudott, hogy nemzetközi viszonylatban kiemelkedő sporteredményeket a sokoldalú megalapozottság és tudományos alapokon nyugvó edzésmódszerek mellett, csak magas szintű erkölcsi, akarati tulajdonságokkal lehet elérni. Az erkölcsi tisztaságot, a magasfokú és állhatatos akarati tulajdonságokat a fiatal korban kell megalapozni. Megítélésünk szerint ilyen követelmények eléréséhez a szakosított osztályok tanulói új modelljei lehetnek a minőségi sportnak.

Általános tapasztalatként állapítható meg az is, hogy az igazgatók, nevelőtestületek kezdeti bizonytalansága, illetve idegenkedése megszűnt. A testnevelés-tagozatos osztályok magatartási, tanulmányi eredménye még azokban az iskolákban is kedvező szemléletet alakított ki, ahol a működés szűkös feltételei a feladatok megvalósításában nehézséget jelentettek. A kísérleti időszak tapasztalatai azt a feltéte-

lezést erősítik, hogy a testnevelésre és sportra fordított többletidő kialakított a tanulóknál egy egészséges napi életritmust, a munka, a pihenés és szórakozás helyes és célszerű arányait, ránevelte őket az idővel való helyes gazdálkodásra.

A tanulmányi átlagok, a magatartási minősítések, az edzettséget bizonyító minimális hiányzási adatok, mind kedvezőbbek az azonos korú kontrollosztályok tanulóinak hasonló mutatóinál. A szakosított testnevelési tanulócsoporthoz a kísérleti időszakban pozitíven járultak hozzá az iskolai oktató-nevelő munka eredményességéhez. A tagozatos osztályok fegyelme, aktív közösségi szelleme is kedvező tapasztalatokat mutatott. A testnevelés szakosított tantervű osztályok beindítása során megjelölt három alapvető követelményt, a személyi, tárgyi és létesítmény feltételeket, mindenütt figyelembe vették.

A követelmények közül az oktató-nevelő munka *személyi feltételei* szinte kivétel nélkül biztosítottak voltak. Az iskolák igazgatói a számukra új területet jelentő feladatokat nagy körültekintéssel, lelkesedéssel és hozzáértéssel végezték. A testnevelő tanárok felkészültsége és hozzáállása megfelelő volt. Törekedtek a tantervi célkitűzések megvalósítására, keresték, kutatták azok legeredményesebb módszereit. Nehézséget jelentett néhány helyen a testnevelő tanárok korábbi, iskolán kívüli elfoglaltsága, érdeklősége és az új feladatok nem mindig kellő időben való felismerése.

A sportegyesületekkel és sportiskolákkal együttműködve, folyamatosan történt a *tárgyi feltételekről* való gondoskodás. Az iskolák egy része a beindított osztályok szükségletén túl is kért eszközöket, beszerzéseket, és ez sokszor eredményezett vitákat. Több iskola a korábbi felszereltségének hiányosságát is a tagozatos osztályok beindításával igyekezett megoldani, ennek elmaradása érthetően többször okozott csatlódottságot.

Az iskolákban a *létesítményfeltétel* volt a megnyitás harmadik alapvető követelménye. Az iskolák zömében valamennyi

tanulócsoporthoz tornatermi ellátottsága kielégítőnek minősíthető. A meglevő egy tornaterem mellé szükségtermet létesítettek, kihasználták az úszásoktatás által felszabadult időket, megszervezték a kötelező téli foglalkozásokat és egyéb szabadidős lehetőségeket. Előfordult az is, hogy több iskola tornaterem-építést, illetve egyéb, jelenleg nem teljesíthető létesítményt igényelt. Ezeken a helyeken szükséges a tagozatos osztályok további működésének felülvizsgálata, illetve újabb osztályok beindításának felfüggesztése.

Az MTS illetékes szervei, az érdekelt sportegyesületek, sportiskolák az oktatási szervekkel történt együttműködés eredményeként valamennyi tagozatos iskola olyan sportiskolával, illetve sportegyesülettel működik együtt, ahol a fiatalok sportbeli felkészítése korszerűen megvalósítható. A sportszervezetek és a tagozatos általános iskolák ilyen együttműködése, az iskolai tanulmányi munka elvégzése mellett, a magas szintű sportképzéshez is — jelenlegi ismereteink szerint — egyedülálló lehetőséget biztosít.

A testnevelés szakosított tantervű osztályok tevékenységükkel alapvetően elősegítik az egészséges ifjúság nevelését. Ezen túlmenően pedig munkájukkal hozzájárulhatnak az élsport utánpótlás nevelésével hazánk nemzetközi sportsikereihez.

A fontosabb részterületek tapasztalatai

Szervezési területen:

Az iskolákat irányító és ellenőrző tanácsai szervek többségükben hatékonyan segítették a tagozatos osztályok beindítását, anyagi és erkölcsi támogatást nyújtva biztosították az új oktatási rendhez a feltételeket. Néhány városban és budapesti kerületben a beindítás alkalmával tapasztalt érdeklődés és az ígért támogatás a későbbiek során csökkent. Emiatt a felmerülő személyi, tárgyi problémák megoldása több helyen késett, illetve elmaradt.

A szakfelügyelők — Budapest kivételével — csak az utolsó iskolai évben kaptak egységes útbaigazítást a tagozatos osztályokkal kapcsolatos speciális teendőikről. Ezért a szakfelügyelői értékelésekben jelentős különbségek voltak tapasztalhatók.

Az iskolák vezetésével kapcsolatban megállapítható, hogy az iskolaigazgatók az előírt feladatokat végrehajtották. A feltételekről — az eredményesebb munka érdekében — az iskolák mintegy 50%-ában az igazgatók öntevékenyen gondoskodtak, javították a feltételeket az iskolai élet területén: pl. kabinetrendszer bevezetése, a tanulók iskolai és otthoni munkájának megszervezése, bemutatók stb. . . . A létesítmények területén pl. kondicionáló helyiség, futófolyosó létrehozása stb. . . .

A tanulók beiskolázása — a rendelet szerint — a körzethatárok feloldásával történt. Lehetőség volt egyidőben az első, harmadik és ötödik osztály beindítására is. Ahol a létesítményfeltételek csak fokozatosan alakultak ki, a beinduló osztályok számát is ennek megfelelően határozták meg. Ezért a tagozatos osztálysorok (1–8 osztályig) kialakulása nem egyidőben fejlődik be.

A gyakorlat azt bizonyította, hogy körzeten kívüli tanulók általában csak az első osztályokba kerültek, a beinduló harmadik és ötödik osztályokat az iskola tanulói közül választották ki.

Az új osztályközösségek kialakítása nem okozott sehol sem különösebb nehézséget. Hasznosnak bizonyult az igazgatóknak az a kezdeményezése, hogy a nevelőtestületek elméleti és gyakorlati tájékoztatást kaptak a tagozatos osztályok célkitűzéseiről, működéséről. Sőt, több tantestületben a sportfoglalkozások körülményeit is megismerték a pedagógusok.

Az első osztályos tanulók kiválogatása óvodai előkészítéssel, hirdetéssel, játékos versengésekkel, felvételi vetélkedőkkel stb., változatos módszerekkel történt. A felvételhez és kiválasztáshoz kiadott ajánlás az első osztályok felvételének megszervezését, biztosítását mindenütt elősegítette.

Ma már a testnevelő tanárok — a sportiskolai edzők segítségével — 80—120 jelentkező folyamatos megfigyelésével jelölik ki a tagozatos első osztályok tanulóit.

Az oktatás tartalmával kapcsolatosan :

A foglalkozások anyagát a kísérleti Tanterv határozta meg. Több mint száz testnevelő tanár egybehangzó állásfoglalása: A kísérleti Tanterv és az Útmutató a tagozatos osztályok számára megjelölt általános célkitűzések elérését biztosítja.

A *Tanterv* mozgásanyaga és annak elrendezése, a követelményszint megfelelő, kismértékű módosításokkal lehetővé teszi a 6—14 éves fiatalok sokoldalú testi és szellemi nevelését, képességeik növelését, mozgáskultúrájuk fejlesztését. Az utasítás átgondolt módszertani elvekre támaszkodik, az oktatás és gyakoroltatás tervezésének szempontjai korszerű didaktikai formákra hívják fel a figyelmet.

Az *Útmutató*, mely a tanórán kívüli foglalkozások tevékenységi anyagát tartalmazza, a *Tanterv* mozgásanyagára épül. Jellege lehetővé teszi, hogy a „délutáni foglalkozások” alkalmazkodjanak a 6—10 évesek érzelmi világához, életkori sajátosságaihoz, vonzóvá váljanak a tanulók körében. A tanultak elmélyítése, sokoldalú felhasználása és alkalmazása a testi képességek fejlesztése révén ugyanakkor lehetőséget nyit a fiatalok adottságainak és érdeklődési körének felmérésére, sportágválasztásuk befolyásolására.

A testnevelő tanárok azt javasolták, hogy valamennyi osztályban növeljük az oktatás anyagát. A tapasztalatok szerint valóban megállapíthatjuk, hogy a *tornajellegű*, a felsőtest és a kar izomerejének növelését célzó mozgásformák mennyisége és követelményrendszere — elsősorban az 1—4. osztályban — növelhető. (Mászás, függés és támaszgyakorlatok)

Az *atletikai* mozgások kismértékű változtatásra szorulnak, ezen belül a lábizom erejét növelő ugrások anyagát és követelményét felül kell vizsgálni!

A *sportjátékok* vonatkozásában jogosnak tartjuk azt az igényt, hogy a kötelezően választott egy labdajáték mellett egy második oktatását is írják elő a tantervek.

A játékos képességfejlesztő *gyakorlatokat* teljes mértékben megfelelőnek minősítették, és szükségesnek tartották.

Úszásban az első és második osztály részére meghatározott négy úszásnem el-sajátítása egyelőre — feltételek hiányában — nem mindenütt valósítható meg. Elsősorban a vidéki, fedett uszodával nem rendelkező városok őszi és tavaszi úszás-oktatásában jelentkezett olyan igény, hogy a négy úszásnem kettőre csökkenjen. Megjegyezzük, hogy ahol az úszásoktatást az osztályokkal együttműködő sportiskola edzői vezették, és kellő feltételek álltak rendelkezésre, a négy úszásnem elsajátítása nem jelentett nehézséget.

A tanórán kívüli foglalkozások tevékenységi anyaga a tantervtől eltérő csoportosításával és elrendezésével, játékos jelleggel jól egészíti ki a tantervi anyagot.

Megnyugtató tapasztalatokat eredményezett a tagozatos osztályok magatartási, tanulmányi és egészségügyi helyzetének vizsgálata. E három területen, ha az egyes osztályok eredményeit az iskolaátlaghoz viszonyítjuk, megállapítható:

Magatartás területén a tagozatos osztályok azonos vagy jobb átlageredményt értek el. Az osztályok könnyebben fegyelmezhetők, egészséges elevenségük nem lépi át a megengedett határt.

Tanulmányi téren a tagozatos osztályok átlaga 0,2—0,4-del jobb mint az iskolák átlageredménye. A tanulók felvétele általában testi képességeik vizsgálata alapján történt, így ez azt igazolja, hogy a rendszeres testedzés hatékonyan segíti a tanulók szellemi fejlődését is. A nevelőtestületek egyöntetű véleménye szerint a testnevelési órák után megtartott egyéb tantárgyak óráit a tanulók fizikai igénybevétele nem zavarta. A jelentések szerint a tagozatos osztályokban a nevelők örömmel tanítanak, vállalnak osztályfőnöki teendőket. A bukott tanulók száma elenyésző.

A tanulók egészségügyi állapotának egyik mutatója az osztályok hiányzási statisztikája, amely a kontrollosztályokhoz viszonyítva, összehasonlíthatatlanul jobb eredményt mutatott. A tanulók növelt fizikai foglalkoztatása következtében huzamos ideig tartó megbetegedés nem fordult elő. A rendszeres testedzés hatására szervezük ellenállóképessége fejlődött, a kisebb betegségek, sérülések elviselése nem okozott nehézséget. A tagozatos osztályokba járó tanulók egészségügyi vizsgálatait a bevezetett orvosi vizsgálati lapok egységesítették. A vizsgálatok lefolytatását nehezítette, hogy elsősorban Budapesten az SZTK és a gyermekgyógyászati rendelőintézetek a vizsgálatról elzárkóztak, a sportorvosi intézetek viszont az előírt felszereléssel nem rendelkeztek. Az e tárgyban megjelent rendelkezés a nehézségeket Budapesten már megszüntette. Az együttműködő sportegyesületek sportorvosai a tanulók folyamatos szűrővizsgálatát ugyanakkor csak részben tudták megvalósítani.

Nagy fontosságot tulajdonítunk a tagozatos iskolák és a kijelölt sportegyesületek, sportiskolák együttműködésének. A beérkezett jelentésekből kitűnik, hogy ez az együttműködés megvalósult. Az általános iskolák igazgatóinak többsége a sportszervezetek vezetőtestületeinek tagja, személyükben élő kapcsolat alakult ki az iskolák és a sportegyesületek, sportiskolák között.

Ahol az együttműködés még nem elég hatékony, ott annak okát elsősorban személyi, illetve szemléletbeli nézetekre vezethetjük vissza. Ezekről a helyekről kérték a jogok és köteleességek rögzítését annak ellenére, hogy azok az útmutatóban és a sportmozgalom határozataiban egyértelműen megfogalmazást nyertek.

Megvizsgáltuk, hogy az iskolák belső rendjét a tanórán kívüli sportfoglalkozások és a tanulók edzésmunkája milyen mértékben befolyásolta, módosította.

Elsősorban a napközis csoportok foglalkoztatásában jelentkeztek nehézségek, de egyes tanfolyamok megtartásában is problémák mutatkoztak. Az igazgatók ezen a

téren gondos szervező munkával, az érdekek és lehetőségek figyelembevételével a kérdések nagy részét megoldották. Határozott, egyértelmű állásfoglalás és foglalkoztatási rend kialakítása szükséges azonban az iskolai úttörőmunka és a tagozatos osztályok sportmunkája között. Az őrsi és rajfoglalkozások, a különféle társadalmi munkák és kirándulások gyakran ütköztek a sportfoglalkozásokkal, a tervszerű edzésbeosztásokkal és sportversenyekkel.

Hasznosnak bizonyult az útmutatónak az a rendelkezése is, hogy a tagozatos osztályok tanulói iskolai sportszakkörnek nem lehetnek tagjai. Ezáltal nagyobb lehetőség nyílt az érintett iskolákban a nem tagozatos tanulók sportfoglalkozásainak a megszervezésére.

Az iskolai létesítmények, valamint a tanulók és egyesületi edzők szabad idejének összehangolása továbbra is nagy nehézséget jelentett. Az a célkitűzés, hogy a tagozatos iskolai tanulók sportegyesületi felkészítése is lehetőleg iskolai létesítményekben történjék, csak folyamatosan, megfelelő számú főfoglalkozású edző közreműködésével valósítható meg.

Említést kell tennünk a tapasztalatok között a kiválasztásról is. Régi rossz szokás, hogy a sportbeli szakosodást úgy oldjuk meg, hogy egy nézőpontból ítéljük meg a gyerek képességeit, adottságait, s nem fordítva, a képességeinek fejlődése során állapítjuk meg alkalmasságát. A korszerű kiválasztás csak folyamatos foglalkoztatáson keresztül valósítható meg. Ennek az alapvető kérdésnek a megoldására ez az iskolatípus, a tagozatos oktatási forma kiválóan alkalmasnak bizonyult. A testnevelő tanárok megfigyelései alapján a tanulók adottságaiknak és képességeiknek megfelelő sportágat választottak.

Az elmúlt időben központi feladatnak tekintettük a gyermekek sportbeli foglalkoztatásának három alapvető, még megoldatlan kérdésének tudatosítását:

1. A tanulók életkornak és sportágnak megfelelő folyamatos, elegendő és sokoldalú fizikai felkészítésben részesüljenek.

2. A foglalkozások alapján folyamatosan, a gyerekek szempontjából végezzük el a sportági kiválasztást, a nagyobb csalódások elkerülése érdekében.

3. Szűnjön meg, a szakosztályi munkában korábban jelentkező fluktuáció, kerüljük el a sok felesleges „üresjáratot”.

A sportegyesületek többsége felismerte, hogy a tagozatos iskolákkal történő ilyen együttműködés oldhatja meg kizárólag a fejlődést döntően befolyásoló, előbb említett alapvető szempontokat.

A hatékony együttműködésre szép példák állnak rendelkezésre. A beiskolázásban, a foglalkozások folyamatos ellenőrzésében, a tanulmányi eredmények utáni érdeklődésben, a nevelési eljárások egy-egyesítésében az együttműködés kiemelkedő eredményeket mutatott. A sport-szervezetek részéről nyújtott folyamatos anyagi juttatás, a tárgyi felszerelések, létesítmények kialakításában a közös munka, gépjárművek biztosítása az úszásoktatáshoz, a sportlétesítmények használata, élvorralbeli sportolók bemutatói, élménybeszámolói gazdagították, színesítették a közös munkát.

Összegezve a hároméves tapasztalatokat, megállapítható:

A Művelődésügyi Minisztérium és az MTS Országos Tanácsa közös elhatározása alapján szervezett testnevelés tagozatos általános iskolák beváltották a hozzájuk fűzött reményeket, alkalmasak a kitűzött feladatok megvalósítására.

Az oktatáshoz kiadott Tanterv és az Útmutató, valamint a sportmozgalom e tárgyú határozatai megfelelőek voltak, megvalósításuk sikeresnek bizonyult.

A tagozatos osztályokba felvett és foglalkoztatott tanulók tanulmányi és magatartási téren folyamatosan fejlődtek, egészségesek, és jól fejlettek.

Az iskolák és a sportszervezetek ilyen együttműködése feltétlenül hasznos, a tagozatos osztályok munkája a versenysport egyik legfontosabb alapját és részét képezi.

A köredzés alkalmazásának lehetőségei az iskolai testnevelésben és sportban (II.)

N. GOMBOS MARIANNA

A köredzés nevelési-pedagógiai alapszabályai

Ahhoz, hogy a köredzés valamelyik variánsát sikerrel alkalmazzuk az iskolai testnevelés és sport keretei között, tisztában kell lenni a módszer pedagógiai vonatkozásaival. Az alábbiakban tekintsük át röviden azokat a nevelési lehetőségeket, amelyek kiaknázására számtalan alkalom kínálkozik a szakszerűen vezetett foglalkozások során. A pedagógia tudományában ismertek azok a törvényszerűségek, szabályok, amelyeket az egyes tárgyak oktatásánál szem előtt kell tartani. Ezek speciális alkalmazási területeire is ki kell röviden térnünk, éppen az eredményes oktatói-nevelői tevékenység érdekében.

A köredzés különböző szervezeti-módszertani formái jelentős mértékben hozzájárulhatnak a fiatalok neveléséhez.

Megfigyelhető, hogy a tanulók egyidejű gyakorlása számottevően javítja a magatartást és fegyelmet. A foglalkozásokat hamisítatlan, lelkes edzéslétkör jellemzi. Egyetlen tanulótól sem követelünk túl sokat, mivel minden állomáson mindenki egyéni terhelési adagjával gyakorol. A gyakorlatprogram iránti érdeklődés így megmarad, és ez segíti elő, hogy mindenki rávezetheti a teljesítménycártyára saját funkcionális alkalmazkodóképességét, általános kondícióját. Így olyan kontrollálható verseny alakul ki, melyben egyrészt az egyéni kiindulási értékek, másrészt az egész osztály teljesítményszintje emelkedik.

A teljesítménykártyák egyben jó lehetőséget adnak a tanulók közötti összehasonlításra. Az összehasonlítási értékek növelik a gyakorlási kedvet, míg a teljesítménykártyák, amelyek a maximáلتesztben és az egyes foglalkozásokon nyújtott egyéni teljesítményeket tartalmazzák, a gyakorlási program iránti érdeklődés ébrentartása szempontjából fontosak. A gyakorlatban megfigyelhető, hogy az érdeklődés a hosszabb időn át azonos gyakorlatprogram iránt azonnal lelohad, ha minden tanuló számára azonos normák érvényesek, vagy a gyakorlatokat kontroll nélkül kell végrehajtani. A gyakorlást ekkor monotonnak találják, és a kezdeti lelkesedés az új gyakorlási forma iránt alábbhagy. A teljesítménykártyára történő rávezetésekkel a tanulókat ezenkívül becsületességre neveljük, mivel minden gyakorlat végrehajtását nekik kell feljegyezniük. A tanulók által önállóan elkészített teljesítménykártyákat osztályzattal is értékelhetjük.

Az egyénileg adagolt edzés már önmagában is arra serkenti a gyenge tanulókat, hogy mérhető elismerést szerezzenek a számukra megfelelő módon: senki nem kényszeríti őket arra, hogy többet teljesítsenek, mint amennyire képesek. A gyakorlatok egyszerűsége minden tanulónak szavatolja a sikerélményt a kivitelezés során. Sikerélményeket válthat ki azonban a maximáلتeszt ismételt végrehajtása is, mivel mindenki azonnal leolvashatja teljesítménykártyájáról előrehaladását. Ez mindennél jobban emeli a testileg gyengébb tanulók önbizalmát. Ha a testnevelő ért ahhoz, hogy saját lelkesedését átvigye a tanulókra, akkor ébren tudja tartani az egyszer kiválasztott gyakorlatprogram iránti érdeklődést is.

Jelentős mértékben szolgálja a köredzés az önállóság és öntevékenység nevelését. Ez nemcsak a tanulók egyidejű és önálló gyakorlása révén érhető el, hanem a gyakorlatok önálló előkészítésével is. Így pl. felelős lehet egy tanuló az állomástáblák felállításáért és rögzítéséért. Egy másik osztja ki a teljesítménykártyákat, és gyűjti

össze azokat a foglalkozás végén. A tanulók önállóan építsék fel az állomásokat a szükséges szereket, amelyeken a gyakorlást kezdik, és ott szedik szét, ahol a kört befejezték. Így az állomások felépítéséhez és szétszedéséhez alig kell 2 percnél több. Legjobb, ha a kört úgy építjük fel, hogy a szereket ne kelljen túl távol vinni a teremben levő állandó helyüktől.

A köredzés jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók kölcsönösen figyeljék és ismerjék egymás teljesítményeit. Természetesen egy erősebb tanuló, aki esetleg még oktatáson kívül is sportol, már az első maximáلتesztnél magasabb eredményt ér el, mint egy gyengébb tanuló. A testnevelő kötelessége minden tanuló előtt tisztázni, hogy a következő órán mindenkinek meg kell magát erőltetnie, ha a kb. négy hét múlva sorra kerülő második maximáلتesztben teljesítményemelkedést akar elérni. A testnevelő azt is elmondhatja röviden, hogy A tanulóknak, akik már az első maximáلتesztben igen jó teljesítménnyel tűnt ki, nehezebb saját eredményét emelni, mint B tanulóknak, akik kezdetben gyengébb eredményt értek el. Ezáltal a testnevelőnek arra is van lehetősége, hogy a tanulókat mindenki egyéni teljesítményemelkedése és mindenki személyes sportcsúcsteljesítménye iránti figyelemre nevelje. Erősítheti ezáltal az osztályon vagy csoporton belüli emberi kapcsolatokat.

Nevelési szempontból különösen értékes, ha a testnevelő vagy a sport iránt érdeklődő biológiatanár azokat az emberi szervezetben lezajló alkalmazkodási folyamatokat is ismerteti, amelyek alapján a teljesítménykártyákon feltüntetett pulzusértékeket a tanulók megérthetik, és követni tudják. Elég egy pár rövid szó az óra kezdetén, melyekkel arra utalunk, hogy ezek és ezek a tanulók nemcsak a gyakorlatterjedelmet növelték, hanem megmutatkoznak a javuló pihenőképesség első jelei is. Mindez arra szolgál, hogy növeljük a tanulók érdeklődését. Az érdeklődésfelkeltés további eszköze a kör osztályozása eltérő terhelési fok szerint.

A tanulók érdeklődése úgy is ébren tartható, ha az egyéni teljesítményemelkedés meghatározott normáiért egy külsőleg jól látható ismertetőjegyet adunk. Megengedhetjük azoknak a tanulóknak, akik a gyakorlatterjedelemben vagy a gyakorlatidőben meghatározott normákat értek el, hogy színes csíkot varr hassanak a tornanadrágjukra vagy trikójukra. Tehát a gyenge B tanulót is — mint már említettük — megdicsérhetjük vagy kiemelhetjük. Ha A tanuló mégsem venné komolyan a dolgot és kevésbé igyekezne, vagy még szemmel látható teljesítmény-visszaesést is mutat, abszolút jobb teljesítménye ellenére kizárhatjuk a kitüntetésből. További ösztönzés a tanulóknak, ha az iskolában vagy a tornateremben egy táblát szögelünk ki, amelyen a testnevelő feltünteti az egyes osztályokra kidolgozott edzésprogramokban elért rekordokat.

A foglalkozások alatt és azok megtervezésekor a testnevelőnek meghatározott pedagógiai törvényszerűségeket kell figyelembe vennie, néhány olyan követelményt teljesíteni, amely biztosítja a nevelés és képzés dialektikus egységét. Ez a köredzés szervezésére és lebonyolítására is érvényes, mivel mind a fizikai alaptulajdonságok fejlesztésére és tökéletesítésére, mind pedig az olyan akarati tulajdonságok kialakítására is alkalmas, mint az állhatatosság és célratörés.

A köredzés alkalmazása során úgy kell eljárni, hogy ne forduljon elő hiba a szervezésben, a módszertani felépítésben, a gyakorlatozás gyakoriságában és a teljesítmény értékelésében. A következőkben azt ismertetjük, hogy milyen konzekvenciák adódnak ezeknek a követelményeknek speciális értelmezéséből.

Ehhez bizonyos törvényszerűségek figyelembevétele szükséges. Ezeket jelszavak formájában ismerteti M. Scholich már többször említett munkájában. Közülük idézünk néhányat eredeti formájában.* „Gyakorlatozz sokoldalúan!” „Növeld

rendszeresen a terhelést!” „Gyakorlatozz céltudatosan és rendszeresen.”

A következőkben azt vázoljuk, hogy milyen következtetések vonhatók le ezeknek a követelményeknek speciális értelmezéséből.

Feltételezve, hogy nyelvi és pszichés sajátosságainknak az imperativusz helyett egy kötetlenebb szempontgyűjtemény jobban megfelel, az eredeti gondolatsor lényegét érintetlenül hagyó tárgyalásmódot választottuk.

1. Az egészség követelménye

A köredzést úgy kell megszerveznünk, ahogy azt a gyakorlatozó egészsége megköveteli. Ez csak akkor realizálható, ha a gyakorlatokat olyan minimális intenzitással végezhetjük, amely az emberi szervezetben fejlesztési ingert vált ki. Ez orvosilag a funkcionálisan magasabb teljesítményszinttel igazolható. A testnevelő vagy edző szempontjából ez azt jelenti, hogy a köredzés módszertani-szervezési formáját azoknak a fiziológiai ismereteknek és törvényszerűségeknek alapján kell megalkotni, amelyeket az edzők, testnevelők, sportorvosok és fiziológusok a mozgástulajdonságok fejlesztéséhez szükségesnek tartanak. Ezért a köredzés gyakorlatait úgy kell kiválasztani és elrendezni, hogy azok szavatolják a főizomcsoportok terhelésének észszerű váltakozását. A testnevelőnek és edzőnek éppen ezért behatóan ismernie kell mind az izomtopográfiát (helyzet, kiindulás és tapadás), mind pedig a funkcionális anatómiát (a gyakorlatban részt vevő izomkötegek). Az adagolás jellegétől függ (a terjedelem és intenzitás viszonyától), hogy a köredzés gyakorlatozása szünettel, vagy anélkül egy, két vagy legfeljebb három körön át tartson. Végül a testnevelővel, illetve edzővel szemben állított követelmény az is, hogy tájékozódjon a gyakorlatozó külső történései (izzadás, izomremegés, elpirulás, elsápadás, légzőtevékenység) és a pulzusa alapján a szervezet összerterhelési fokáról. A pulzusfrek-

* 1. m. 25. o.

vencia megállapítása terhelés előtt és után közvetlenül vagy meghatározott szünettel azért elengedhetetlen, hogy kontrollálhassuk és kiértékelhessük a gyakorlatozó-, terhelhető- és kipihenőképességét. A per-cenkénti pulzusfrekvencia csökkenése relative azonos terhelés után biztos jele a sikeres alkalmazkodásnak és a funkcioná-lisan magasabb teljesítőképességnek.

Szabályként javasolhatjuk: minél kisebb a heti edzésgyakoriság, annál magasabb legyen a gyakorlatozás terhelési foka. A napi edzésnek legyen hetenként legalább két terhelési csúcsa. Az önértékelés és az objektíve megállapítható szervezeti funk-cióértékek (pulzus, anyagcsere, vérnyomás stb.) alapján az egyéni edzésadagolás gyorsan vagy fokozatosan emelhető. Ez külön-nösen a teljesítménysportban folyó ed-zésre vonatkozik. Alapvetően tisztában kell azonban azzal is lenni, hogy csekély edzéssterhelés hosszú távon nem eredmé-nyezhet teljesítményemelkedést.

2. A sokoldalúság követelménye

A gyakorlatprogramot úgy kell össze-állítani, hogy több gyakorlat váltogatva terhelje a fő izomcsoportokat. A gyakorlat-ban legjobban az vált be, ha 10 gyakorlat-ból állították össze az edzésprogramot. Így az izomcsoportokra (kar-, váll-, has-, hát-, lábizmok) két-két különböző gyakorlattal hatunk, és az egész testet két egésztest-gyakorlattal terheljük meg. Egy 8 vagy 12 gyakorlatból összeállított edzésprogram is alkalmas a sokoldalú ingeradásra.

Az iskolai testnevelésben a programnak különösen sokoldalúnak kell lennie, és csak általánosan fejlesztő jellegű lehet. Edzéskor a sokoldalú általános köredzés-programok mellett speciális (sportágspeci-fikus) programok is összeállíthatók. Több-nyire azonban a sportágspecifikus progra-mokból is kimaradnak a technikailag nehéz gyakorlatok. Azaz csak egyszerű és techni-kailag könnyen kivitelezhető gyakorlatok kerülhetnek be a programba.

3. Az alkalmas gyakorlatok kiválasztásának szükségessége

A terhelési módszerek lényegét az inger-erősség, ingersűrűség, ingerterjedelem és ingeridőtartam terhelésfaktorok differen-ciált kölcsönhatása jellemzi. A terhelés-módszerek fiziológiai jellege (a tartós mód-szer, az extenzív és intenzív intervallum munka és az ismétlőmunka módszerei) azokra a törvényszerűségekre és ismere-tekre támaszkodik, amelyek a mozgás-tulajdonságok fejlesztésével és tökéletesíté-sével kapcsolatosak.

A testnevelésben ennek a követelmény-nek kielégítését főként általános köredzés-programok szavatolják, és csak különleges esetekben alkalmazhatók úgynevezett speciális programok, mivel az iskolai sportban a köredzés révén az általános teljesítőké-pesség javítására kell törekedni.

A gyakorlatok kiválasztásánál a mód-szerek és eszközök alkalmazhatóságát egy-aránt figyelembe kell venni. Az iskolai sport gyakorlatait úgy kell kiválogatni, hogy kezdetben súly nélkül, saját testsúllyal vagy csak standardizált ellenállással ga-yakoroljunk (medicinlabda, tornapad, nyújtó, súly, homokzsák, partner). Variálható ellenállással végzett terhelési gyakorlato-kat (pl. tárcsás súlyzó) csak akkor alkal-mazhatunk, ha a kb. 14 éves fiatalok test-súlyának harmadát vagy felét teszi ki a súly. Az ismétlőmódszer alapján végzett köredzés az iskolai sportban még nem al-kalmazható. Ennek oka egyrészt a mód-szer lényegében, másrészt technikai elő-feltételeiben, végül szervezeti formájában rejlik.

Mivel a köredzést egyszerű és nem komplikált gyakorlatok jellemzik, a techni-kai elemek gyakorlása köredzésprogram formájában nem célszerű. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy köredzésprogramok nem állhatnak speciálisan fejlesztő gyakorlatok-ból, amelyek a technikai képzést szolgálják. Ilyen programok igen jól alkalmazhatók. A kiválasztott módszerek és eszközök hasz-nálhatóságának követelménye a testnevelő-

től megköveteli annak bizonyítását, hogy a köredzésprogramot helyesen állította össze. Mint már említettük, módszertanilag helytelenül járnánk el, ha pl. az általános vagy alapálló képesség fejlesztését az ismétlődő módszer alkalmazásával akar-nánk elérni.

4. A céltudatosság követelménye

Ha ezt a követelményt kielégítjük a köredzés valamelyik variánsának alkalmazásával, hatékonyvá válnak a köredzés nevelési lehetőségei. A tanárnak ezért igen gondosan kell eljárnia a köredzés bevezetésekor. Meg kell magyaráznia a tanulóknak, hogy milyen mozgástulajdonságokat fejleszt a köredzés általa választott terhelési módszere, és milyen követelményeket támaszt a gyakorlatozás a tanulókkal szemben a fegyelem, együttműködés, önállóság és öntevékenység vonatkozásában. Csak így lehet kihasználni a köredzésben rejlő értékes nevelési lehetőségeket. Ha a testnevelő a köredzés bevezetésekor pszichológialag helyesen jár el, és ért ahhoz, hogy saját lelkesedését a tanulókra is átvigye, akkor egyéni edzésprogramjukat tudatosan és boldogan teljesíteni fogják, sőt még otthon is gyakorolnak. A gyakorlatok egyszerűsége és az egyéni edzésadagolás gyorsan sikerélményhez juttatják a gyakorlatozót. Különösen fontos ez ahhoz, hogy önbizalmukat erősítse, tudatosságukat és aktív közreműködésüket javítsa. Problematikusnak tűnik ebben az összefüggésben az örömteli gyakorlatozás követelménye. Sok testnevelő és sportoló ezalatt az edzés- vagy tornaóra játékos formáját érti, vagy a gyakorlatozásban egy bizonyos váltogatásmintát. Gyakran hallható az a vélemény, hogy a hosszú ideig azonos programmal történő gyakorlatozás monoton és unalmas. Ez az értékelés — különösen a köredzésnél — azoktól a testnevelőktől származik, akik az előkészítés vagy a módszertani szerkesztés során valamilyen hibát követtek el. Azok azonban, akik minden szempontot figyelembe vettek

a sikeres megszervezéshez, fellelkesítik a tanulókat vagy sportolókat a köredzésre. A tanulók belső megelégedése a tudatos, célratörő gyakorlatozásból és a sikerélményből fakad. Ebből a szempontból van különös jelentősége a köredzésben elért teljesítmények értékelésében felmerülő problémáknak. A teljesítménysportolók edzésében ugyanez a probléma háttérbe szorul, mivel a teljesítménysportolóktól törvényszerűen az edzésükkel szembeni tudatos beállítódást várjuk el.

5. Az állandó ismétlés követelménye

A gyakorlás mindig ismétlésekkel jár. Csak úgy lehetséges a mozgástulajdonságok tökéletesítése. Másképpen a szervezetre ható inger nem vált ki alkalmazkodó folyamatokat. Az ismétlések száma az időegység alatti erő kifejtés intenzitásától, illetve a gyakorlatok ingererősségétől és ingerterjedelmétől függ. Az egyik terhelési komponens maximuma soha nem fut-hat a másikéval párhuzamosan. Ez a köredzésre vonatkozóan azt jelenti, hogy értelmetlen, ha a meghatározott időegység alatt végzett maximális erő kifejtés utáni szünetet megrövidítjük, és végül teljesen el is hagyjuk.

Ha az ismétlés elvét helyesen vesszük figyelembe, akkor ez jellemzi a gyakorlatozás és szünet közötti kapcsolatot, ill. meghatározza a gyakorlatok ingersűrűségét. Ez utóbbi a mozgástulajdonságok differenciált vagy komplex fejlesztése szempontjából jelentős. Végül megfelel az ismétlés törvényének, hogy az egyszer jónak talált köredzésprogram hosszú időre standard maradjon. Egy köredzésprogramot nem lehet 4–6 hetes lefutás előtt egy másikra kicserélni. Csak ennyi idő után bizonyítható a fiziológiai törvényszerűségek alapján az alkalmazkodás folyamata.

6. A rendszeresség követelménye

Ha a köredzésnél rendszeresen akarunk eljárni, ez azt jelenti, hogy a terhelést rendszeresen emelni kell. Ez azt is jelenti, hogy

a gyakorlatprogramnak mindig ugyanolyan sorrendben kell lefutnia. Az elfáradás szempontjából egyáltalán nem közömbös, hogy milyen gyakorlatsorrendet választunk. A gyakorlat szempontjából ez azt jelenti, hogy a tanulóknak vagy sportolóknak be kell tartaniuk a kezdetben választott gyakorlatsorrendet. Egyébként nem mutatható ki egzaktnak a gyakorlatállomásonkénti rendszeres emelkedés. A fő izomcsoportok változó terhelése éppen így a gyakorlatozás rendszerességének jele.

Végül a gyakorlás rendszerességének követelményét csak akkor elégíthetjük ki, ha rendszeresen alkalmazzuk a köredzést. Azért kell egy meghatározott rendszert kidolgozni, hogy biztosítsuk a foglalkozáson heti-havi és éves lefutásban a köredzés-terhelés emelését. Így az is lehetővé válik, hogy a mozgástulajdonságok fejlődését és tökéletesedését egész éven át nyomon követhessük.

7. A folyamatosság követelménye

A fiziológia törvényszerűségei alapján a szervezet csak lassan és fokozatosan képes egy állandóan ismétlődő, rendszeres terheléshez alkalmazkodni. Ezért biztosítani kell, hogy a köredzésben az egyéni edzésadagolással, az életkornak megfelelő gyakorlatprogrammal és egy meghatározott rendszerrel fokozatosan emelkedjen az összerterhelés. Ezért kell tehát a köredzés minden variánsánál az edzés-terhelést egyénileg adagolni.

A köredzésprogramok összeállításában a fokozatosan növekvő terhelés törvénye szerint még a következő pedagógiai szabályok is érvényesek:

a) Az „egyszerűtől az összetett felé” azt jelenti, hogy a köredzésprogramba egyszerű és technikailag könnyű gyakorlatokat kell felvenni. Mozgáskészségeket és technikai elemeket csak akkor javasolunk, ha azokkal minden gyakorlatozó rendelkezik. Minél fiatalabbak a gyakorlatozók, annál egyszerűbbek legyenek a gyakorlatok. Az egyszerűtől az összetett felé

azonban azt is jelenti, hogy az életkortól függetlenül a köredzést egyszerűen és érthetően kell megszervezni és lebonyolítani. Ezért fontos, hogy a köredzés bevezetésére, az állomáshelyek jelzésére és elrendezésére jól készüljünk fel.

b) A „könnyűtől a nehéz felé” azt jelenti, hogy minden gyakorlat terhelési foka variálható legyen. Ezáltal válik lehetővé, hogy a gyakorlatozókat mindenkor edzettségi állapota alapján nemcsak egyéni edzésadagolással, hanem eltérő gyakorlatkivitelezéssel vagy a járulékos terhelés differenciálásával is még egyénileg terheljük.

c) Az „ismerttől az ismeretlen felé” pedig azt jelenti, hogy a köredzésprogramot célszerű már ismert gyakorlatokból összeállítani. Ellenkező esetben elegendő időt kell hagyni a tanulóknak az ismeretlen gyakorlatok elsajátítására. Világos kiinduló- és végzőhelyzetek minden gyakorlat esetében fontosak, mivel az ismétléseket pontosan kell számolni. A módszertani eljárás módoknál is éppen úgy figyelembe kell venni az ismerttől az ismeretlen felé szabályát.

A köredzés az erő, gyorsaság, állóképesség, mozgékonyaság és ügyesség mozgástulajdonságok fejlesztése és tökéletesítése szempontjából csak akkor felel meg céljának, ha e mozgástulajdonságok megszerzett értékei hosszú ideig változatlanok maradnak. Ezért értelmetlen lenne a köredzést csak minden negyedik héten elvégezni. Az sem elegendő, ha a köredzést minden variánsával csak egy meghatározott edzésszakaszban vagy az iskolaévnék egyetlen 6 hetes időszakában alkalmazzuk. A gyakorlati tapasztalatok alapján megállapítható, hogy intenzív edzéssel relatíve gyorsan megszerzett erő, gyorsaság és állóképesség és az ezekkel összekötött fiziológiai alkalmazkodási folyamatok a szervezetben az edzés abbahagyásakor szintén relatíve gyorsan elvesznek. Szükséges tehát a köredzést rendszeresen egy hosszú edzésperiódusba beiktatni. Ebből adódik az a feladat a testnevelő számára, hogy

meggyőzze tanítványait a köredzés folyamatos és rendszeres alkalmazásának szükségességéről, és fellelkesítse őket arra, hogy egyéni edzésadagjukat hosszabb időn át mindig szívesen és tudatosan javítani akarják. Ajánlatos hosszabb standardizált gyakorlási idő után a terhelés fokát emelni vagy változtatni a módszertani szervezését. A köredzést mindenképp novembertől márciusig kell alkalmazni, mivel leginkább a terem gyakorlásra alkalmas.

8. Az életkori sajátosságok figyelembevételének követelménye

Ennek előfeltétele, hogy a testnevelő és az edző tisztában legyen a fiatal és felnőtt szervezet anatómiai-fiziológiai jegyeivel és a mindenkor élet- és fejlettségi szakaszok pszichológiai jellegzetességeivel. Bebizonyosodott, hogy a gyermekek és fiatalok relatív azonos terhelési ingerre (testsúlykilogrammonként) relatív azonos pihenő és alkalmazkodó folyamatokkal reagálnak, mint a felnőttek, az összterhelésnek azonban —, amely a terhelési faktorok (ingertartam) összegéből adódik — abszolút kisebbnek kell lennie, mint a felnőtteké (Mellerowitz szerint). Ezért fontos a köredzés variánsai közül mindig az életkornak megfelelő variáns kiválasztása, hogy megfelelő terhelésadagolás és a terhelés-pihenés közötti helyes kapcsolat révén egy életkornak megfelelően kedvező edzéshatást érhesünk el. Ezáltal válik világossá az a szoros kapcsolat, amely az életkornak megfelelő gyakorlás az egészséget védő és sokoldalú edzés, a terhelés fokozatos és rendszeres emelésének követelményei között van.

Gerincdeformitások és hipertóniás gyermekek uszodai foglalkozása

CSIDER TIBOR

A terhelés mérésének szükségessége és hasznossága

A gyógytestnevelés korszerű oktatómunkájában a tanárnak nemcsak helyesen kell kiválasztania a mozgásanyagot, hanem elemeznie és értékelnie is kell tudni az ezáltal kiváltott biológiai, fiziológiai változásokat. Ennek a feltételnek csak úgy felelhet meg, ha mérhetővé tudja tenni azokat a fiziológiai folyamatokat, amelyek a vegetatív szervekben létrejönnek izommunka, mozgás hatására. Megbízhatóan kell tehát átalakítani számokká a biológiai változásokat, hogy azok hű tükröképét mutassák a terhelés folyamatának. A korszerű óavezetésnek ez olyan alapvető követelménye, amely nemcsak a tanár biztonságérzetét növeli, hanem lehetővé teszi — megközelítő pontossággal — a tanulók egyéni terhelhetőségének megállapítását, s ez a belgyógyászati gyógytestnevelési órák óvatosságból fakadó indokolatlanul alacsony terhelését megemeli, és lehetővé teszi a terhelés individualizálását. E tanulmány a gyógytestnevelési foglalkozás uszodai terhelésének mérési módszereivel foglalkozik, a vérnyomás és a perifériális ellenállás összefüggésének elméleti alapjait és a kapott vérnyomásszint értékelésének módszereit tárgyalja. Az itt lefektetett elveket és módszereket különösen hasznosnak tartom a hipertóniás és funkcionális szív-neurotikus gyermekek gyógytestnevelése esetében. A leírt módszert három éve alkalmazom.

Izommunkára történő vérnyomásváltozás és a perifériális ellenállás a következő összefüggéseket mutatja: a perifériális ellenállás arányosan variál a súrlódó felülettel, de csak megközelítően arányos a véráramlás sebességének a négyzetével. Viszont fordítottan arányos az ércső keresztmetszetével. Tudjuk, hogy hipertóniánál a gyógytestnevelési eljárás azt a célt tűzi ki, hogy az arteriolás érszakasz görcsét oldja, ezáltal az érrendszer összkérsztmetszetét megnövelve eleget tegyen a perifériális ellenállás csökkenésének. Meg kell tehát találnunk azt a fiziológiai mutatót, amely szilárd támpontot ad a periférián történő összkérsztmetszet változásaira. E folyamat legmegbízhatóbb mutatója a diasztolés vérnyomás.

Amennyiben a reguláció normális kerek között zajlik le, a perctérfogat növekedését (terhelést) a perifériális ellenállás csökkenése kíséri (az arteriolák megnyílnak), így a vérnyomás alakulásában túlzott változás nem következik be. Ha viszont a terhelés emelkedését (perctérfogat) a diasztolés vérnyomás emelkedése kíséri, nem valósul meg a fentebb leírt egyensúlyi állapot, mivel a periférián is növekedett az ellenállás, és ez az összefüggés a diasztolés vérnyomásban mutatkozik meg. A diasztolés vérnyomásértékek helyes mozgásterápia mellett csökkenő tendenciát mutatnak, és olyan jelzőszámokat jelentenek, amelyeken keresztül a tanár figyelemmel kísérheti a keringés e szakaszában lezajló változásokat.

A diasztolés vérnyomás változása hideg hatására és pszichés ingerekre

A kutatók (Q. Hare, 1920) megvizsgálták a diasztolés vérnyomás változását hideg víz hatására. A kísérleti személyek (továbbiakban k.sz.-ek) végtagjait hideg vízbe tették, és az alábbi diasztolés vérnyomásértékeket regisztrálták:

Normális vérnyomású egyének diasztolés vérnyomás-emelkedése hideg hatására, és a hipertónia gyakorisága 15 évvel később

Diasztolés vérnyomás-emelkedés hideg hatására	N (k.sz.-ek száma)	Hipertóniás esetek 15 évvel később	
		N	%
10 Hgmm-nél kisebb	36	0	0
10—20 Hgmm között	48	8	17
20 Hgmm-nél nagyobb	57	31	54

Normálnak tekintették a reakciót, ha 10 Hgmm-nél kisebb volt a diasztolés érték-változás. 10—20 Hgmm között nagyobb, míg 20 Hgmm felett fokozott (hipertóniás hajlam) érzékenységet találtak. A hipertóniára való hajlamot — amely a perifériális ellenállásban nyilvánult meg — úgy ellenőrizték, hogy 15 évvel később újra megmérték a k. sz.-ek vérnyomását, és az alacsony emelkedésű csoportban nem, míg a közepes (10—20 Hgmm) csoport 17%-ában találtak magas vérnyomást, viszont a magas emelkedésű (20 Hgmm felett) csoport k.sz.-ek 54%-a vált hipertóniássá. Hasonló változásokat mutattak azok a k. sz.-ek, akik kellemetlen pszichés ingerre közepes, illetve magas diasztolés reakciót mutattak*.

Ezek a kórélettani leírások világosan megmutatják, hogy a hideg és a negatív érzelmek, kellemetlen pszichés ingerek szűkítő hatást fejtenek ki az arteriolákra, és így a perifériális összkérsztmetszet csökkenése révén emelkedik a diasztolés vérnyomás.

* A kísérlet leírásából nem tűnik ki, hogy milyen természetű volt a kellemetlen pszichés inger. Valószínűleg olyan váratlan zajingert alkalmaztak, amely ijedtséget váltott ki, és ennek következménye volt ez a fiziológiás változás.

2. táblázat

Egészséges egyének diasztolés vérnyomás-emelkedése kellemetlen pszichés inger hatására, és a hipertónia gyakorisága 10–20 évvel később

Diasztolés vérnyomás-emelkedése pszichés ingerre	N (k. sz.-ek száma)	Hipertóniás esetek 10–20 évvel később	
		N	%
10 Hgmm-nél kisebb	198	0	0
10–20 Hgmm között	878	31	4
20 Hgmm felett	446	254	57

(Dornhoffer: Kórélettan című könyvéből.)

A vérnyomás alakulása izommunkára

Az előbbiekkal ellentétben izommunkára szembetűnő a perifériális ellenállás és a perctérfogat együttes, de ellentétes változása.

3. táblázat

A perifériális ellenállás csökkenése izommunkában

	Perctér- fogat literben	Átlagos nyomáskül. az aorta a jobb pitvar között	Ellenállás dyn cm ³
Nyugalomban	5,6	90 Hgmm	1290
Mérsékelt izommunka	10,2	95 Hgmm	744
Erős izommunka	23,0	140 Hgmm	488

(Dornhoffer: Kórélettan című tankönyvéből.)

A 3. táblázat adatai világosan mutatják, hogy amíg mérsékelt izommunkára számottevően emelkedik a perctérfogat (5,6 literből 10,2 literre), addig a vérnyomás átlagos értéke ettől lényegesen elmarad (95 Hgmm). Ezt a törvényszerűséget észlelhet-

jük erős izommunka esetében is. Ugyanakkor a perifériális ellenállás lényeges csökkenését figyelhetjük meg (1290-ról 488-ra). Kiszámították, ha a szervezet fizikai terhelésre változatlan szinten tartaná a perifériális ellenállást, akkor a vérnyomás átlagos értékei mérsékelt izommunka esetén 164, míg erős izommunka esetén 370 Hgmm-es — az életet veszélyeztető — szélsőséges értékeket érne el.

A diasztolés értékek kiértékelésének módszere

Az úszás nemcsak a gerincferdülés korrekciójára alkalmas, hanem kedvezően befolyásolja az ifjúkori magas vérnyomást, mivel a víz ritmikus légzésre és az úszással való összehangolt mozgásra kényszerít, és kedvező fiziológiai változásokat hoz létre, csökkenti a perifériális ellenállást.

A hipertóniás tanulók uszodai foglalkozásánál célszerű alkalmazni a következő módszert. Az uszoda jól látható és könnyen hozzáférhető helyére kifüggesztjük az alábbi táblázatot:

4. táblázat

Név	A.	I.	II.	III.	IV.	V.	R.
X. Y.							
N. N.							
Z. Z.							

A táblázat „A” rovatába a tanulók 15 másodperces alappulzusát írjuk be, alatta a kezdő vérnyomásértéket tüntetjük fel. Majd a tanulók egyéni terhelhetőségének megfelelően megszabjuk, hogy ki, hány uszodahosszt úszik. A kijelölt mennyiséget egyenlő részekre osztjuk, meghatározzuk azt is, hogy milyen intenzitással ússzák le a résztávokat. Pl. 20 hossz 5×4 részre bontva. A tanuló minden résztáv (blokk) után pulzus- és vérnyomásmérésre jelentkezik, és a kapott értékeket beírjuk az I.,

II. stb. rovatokba. Ügyeljünk arra, hogy a tanulók ritmusosan, a légzést a mozgással összehangolva ússzanak. Ezzel a módszerrel megközelítőleg pontosan követhetjük, hogy milyen mértékben növekedett a peri-

fériális összkeresztmetszet, illetve oldódott az arteriolás szakasz görcse.

Az 5. táblázatban szemléltetem az 1972. III. 9-i úszodai foglalkozáson elért vérnyomásértékek alakulását:

5. táblázat

	A.	I.	II.	III.	IV.	V.	R.	Hossz résztáv
Z. B.	23 150/50	30 150/70	34 180/80	28 180/65	38 170/60	30 165/50	22	$20/5 \times 4$ 125/60
H. M.	21 130/90	32 160/90	35 130/80	31 195/50	30 170/60	30 165/65	24	$20/5 \times 4$ 125/80
H. I.	23 170/110	29 175/70	30 175/50	40 185/20	— —	— —	—	$24/3 \times 8$ —
S. Z.	20 140/60	23 180/55	32 185/∞	40 210/∞	— —	— —	26	$24/3 \times 8$ 125/50

A táblázat R-rel jelölt rovatában háromperces intenzív relaxációs (pihentető) foglalkozás után kialakult vérnyomás- és pulzusértékeket tüntettem fel.

A hipertóniás tanulók tornatermi és úszodai foglalkozásának legfőbb célja az elért perifériális csökkenés állandósítása. Az 5. táblázat adatai megmutatják, hogy a légzést a mozgással összehangoló intenzív úszás a perifériális ellenállást csökkenti. Az úszás után beiktatott relaxációs gyakorlatok végén már a diasztolés értékek emelkedését figyelhetjük meg. Az egyénekre szabott és kellő intenzitású edzés azonban olyan programot épít be a szervezet keringésszabályozó rendszerébe, amely meggátolja az arteriolás érszakasz tartós összehúzódását és a kezdő diasztolés értékek elérését. Ennek a helyzetnek az elérését tekinthetjük a hipertóniás mozgásterápia végső céljának.

Ebben a vonatkozásban a keringés edzésének fiziológiai háttere lényegében tisztázottnak tekinthető. Azonban a mérési eredmények két olyan ténytet mutattak ki, amelyre világos és egyértelmű választ nem

tudunk adni. A terhelés folyamata során több gyereknel és rendszeresen találtunk olyan diasztolés értéktúlcsepásokat, amelyek a hagyományos vérnyomásmérővel már nem mérhetők. Ezek az értékek többször a terhelés csúcspontján jelentkeznek. Ennek nem tudjuk a magyarázatát, lehetséges, hogy a túlcsepás a műszer mérési határának a túllépéséből származik, vagy pedig a vér sűrűlődsének hangja elnyomja a diasztolés hangot. A másik kérdés, amely válaszra vár az, hogy nem tudjuk mennyire tekinthető tartósnak az elért diasztolés csökkenés. Mivel a vérnyomás komplex hatása alatt áll, és az idegrendszer számos területe ellenőrzi és szabályozza, úgy tűnik, hogy a személyiség érzelmi élete, ingerkörnyezete, életvezetése, vagyis a pszichés tényezők is döntően befolyásolják. A gyógytestnevelő tanár eredményes munkát akkor végez, ha a vérnyomás tüneti befolyásolásán túlmenően, a gyermek életvezetésébe olyan szokásrendszert épít be, amelyben központi helyet foglal el a fizikai mozgás.

A teljesítményorientáció jelentősége a testnevelésben

ZSAKAY KÁLMÁN

Minden emberi tevékenység eredménye és fokmérője a teljesítmény. Még akkor is erről beszélhetünk, ha a tevékenység közvetlen célja nem konkrét, mérhető eredmény létrehozása, hanem egyéb (pl. a szórakozás különböző formái stb.). Az egyén értékét, szociális státusát, tevékenységének értéke, *teljesítménye* adja. Ugyancsak teljesítményük alapján értékeljük a kisebb-nagyobb emberi közösségeket, a családtól a társadalom egészéig. Ez a magyarázata annak, hogy a teljesítmény kérdései mindig is központi helyet kaptak az idevágó tudományágak (fiziológia, munka- és sportpszichológia, szociálpszichológia, szociológia, pedagógia stb.) vizsgálati anyagában. Nincs az életnek olyan területe, ahol értékelésünk többé-kevésbé ne a teljesítmény mérését jelentené. Könnyű belátni, milyen fontos, hogy saját szakterületén mindenki megvizsgálja a teljesítmény összetevőit, fokozásának lehetőségeit, mert csak így biztosított a társadalom egészének fejlődése.

Közhelyként hat, mennyire megnőtt a testneveléssel szembeni társadalmi elvárás az utóbbi évtizedekben. A civilizáció térhódítása, a megnövekedett életszínvonal, a fizikai munka arányának csökkenése számos egészségtelen hatás forrása, melyeket jórészt a testnevelés tud csak ellensúlyozni, nem is beszélve a honvédelem által támasztott követelményekről...

A testnevelési óra e társadalmi elvárások teljesítésének egyik eszköze. Banális dolog lenne azt bizonygatni, hogy a heti kétszer

45 percben — amely ténylegesen csak 38–40, s kihasználtsága tekintetében (egy tanulóra számítva) sok esetben 10–15 perc — ezt a feladatot meg lehet oldani. Természetes, hogy nem, mert bármennyire is igyekszünk az órán adott lehetőségeket a legkorszerűbb módszerekkel, eszközökkel, szervezéssel maximálisan kihasználni, fizikai hatását tekintve igen kis eredményt fogunk elérni. Ugyanakkor meg lehet kockáztatni azt a kijelentést, hogy a társadalom szempontjából csupán harmad- vagy negyedrangú kérdés az, hogy a tanulók a testnevelési tanórán mennyit futnak, ugranak, tornásznak. *Elsőrendűen fontos* — és ebben segíthet igazán a testnevelés —, *hogy mit visznek magukkal az iskola falain túlra*, nem fizikai képességek, hanem a rendszeres testgyakorlásra való igény tekintetében, és hogy ehhez ad-e az iskola megfelelő motivációs alapot, elegendő tárgyi tudást! Ha így értelmezzük a testnevelés feladatait, világossá válik, hogy a fizikai képességek fejlesztése csak elengedhetetlen eszköze annak a pedagógiai feladatnak, hogy a tanulók magukkal vigyék a test fejlesztésére, karbantartására való igényt, és ehhez legyen meg a szükséges fizikai alapjuk és sokrétű tárgyi ismeretük. A feladat — az emberi pszichikum átformálása, a motivációs bázis megteremtése útján meggyőződések, szokások kialakítása — pedagógusi tevékenységet igényel, a szó nemes értelmében, tehát elsősorban nem idő, hanem megfelelő módszerek, kellő pedagógiai érzék, tudatos, célirányos munkálkodás kérdése, mikor jelentkezik az eredmény. Fontos tehát minden olyan eljárás, amely a fentiek szellemében a testneveléshez való viszonyt alakíthatja kedvező irányban. Egyik ilyen eljárás lehet a *teljesítményorientáció* megvalósítása az órán.

A testnevelési tanórán részt vevő tanulók az óra egyes szakaszaiban, az óra egészét tekintve, sőt a rövidebb-hosszabb időegységek anyagának elvégzését tekintve is teljesítményt produkálnak, amely alapot nyújt a tanárnak az értékelésre. A tanulók — a testneveléshez vagy az adott mozgásanyag-

hoz fűződő beállítottságuktól függően — törekednek arra, hogy teljesítményük tőlük telhetően a legjobb legyen. A fenti megállapításhoz két megjegyzés kívánczik: 1. A tanulók jelentős részénél nem így áll a helyzet, sokukat nem érdekli, hogy milyen a teljesítménye; 2. sokan csak egy-egy alkalommal teszik ezt (pl. ellenőrzéskor), s ez nem jelent folyamatot, ami lényeges!

A teljesítményorientáció fogalma: folyamatosan és állandóan törekedjen a tanuló arra, hogy az általa elért legnagyobb teljesítményt megismételje és túlszárnyalja. Ennek érdekében és tudatában gyakorolja az adott mozgást az órán, használja fel az órán kívüli testgyakorlás lehetőségeit (tömegsport, egyéni, otthoni gyakorlás). Hangsúlyozni kell, hogy *saját* eredmény túlszárnyalásáról van szó, és nem az osztály számára valamiképpen megszabott követelmény teljesítéséről, illetve túlteljesítéséről! Ennek megvalósítása oldaná meg azt a problémát, amelyre egy tanterv sem képes, hogy tudniillik ugyanazt a teljesítményt az osztály egyes tagjai különféle erőfeszítéssel érnék el, vagy fordítva, hogy ugyanaz az erőfeszítés az egyes tanulóknál különböző teljesítményt eredményez.

A teljesítményorientáció módszere nem ismeretlen a sportolók körében. A kezdő sportoló (atléta, tornász, úszó) csak saját eredményeihez viszonyítva érhet el sikereket, s az edzőnek is erre kell törekedni és nem csúcsokhoz hasonlítani. A sportolók zöme önként vállalja, hogy több-kevesebb erőfeszítést tesz eredményeinek fokozására. Önkéntvállalás nélkül nem beszélhetünk teljesítményorientációról, s hogy ezt mint módszert a testnevelés céljainak szolgálatába állíthassuk, a pedagógia, pszichológia és nem utolsósorban a szociálpszichológia eszközeivel el kell érünk. A tanulók lássák be növekvő teljesítményük előnyeit saját edzettségük, egészségük érdekében, és vállalják az ezzel járó fokozódó munkát. A testnevelési tanóra és az edzés (sportfoglalkozás) közötti egyik lényeges különbség, hogy az óra kötelező, az edzés önkéntes. Így evidens, hogy az

órán mindenfajta hatás, amely pozitív emóciókat akar ébreszteni a testnevelés iránt, meg kell, hogy birkózzon néhány tanuló ellenállásával is.

Végeztem felméréseket, hogy megtudjam, hogyan viszonyulnak a tanulók az óra egyes mozgásfeladataihoz. Kiderült — ami nem meglepő —, hogy legjobban játszani szeretnek (sportjátékot: 94%; egyéb játékot: 82%), a következő helyen azonban már a torna áll (77%). Legkevesbé a rendgyakorlatokat kedvelik (31%). Más képet kaptam azonban, amikor úgy tettem fel a kérdést, hogy szerintük mi szükséges és mi nem az órán. Itt pl. a rendgyakorlat 79%-os aránnyal előkelő helyen áll, s az egyéb játék (pókfoci stb.) 38%-kal az utolsó helyre került. Általában *mást tartanak szükségesnek*, mint amit szeretnek. Ha a tanuló meg van győződve a végzett feladat szükségességéről, már csak egy lépés választja el attól, hogy meg is szeresse azt. A problémát nem is a pozitív választ adók jelentik, hanem azok, akik kereken elutasítják a munkát. Ezek száma azonban csekély. Saját felméréseim szerint az egyes mozgáscsoportokra vonatkoztatva átlagosan 20%-ra tehető. Egy negyvenes létszámú osztályt figyelembe véve tehát, minden mozgásanyag oktatásakor, gyakorlásakor találkozzunk 6–10 olyan tanulóval, akik nem szívesen végzik a munkát, és nem is látják be annak szükségességét. Személy szerint ezek a tanulók különböző mozgásoknál mások és mások lehetnek, s ez megnehezíti a pedagógus dolgát. Különösen akkor, ha van közöttük, aki befolyásolni tudja társait (csak zárójelben jegyzem meg, mert közismert, hogy a testnevelési követelményekkel szembenálló magatartást több iskolán kívüli, sőt sok esetben iskolán belüli tényező is támoogatja).

Ezért van nagy jelentősége annak, hogy szóljunk azokról a módszerekről, lehetőségekről, amelyek a pedagógus rendelkezésére állnak az egyének és a közösség alaphangulatának kedvező irányba való befolyásolására.

A sportpszichológia döntő mértékben a versenysport oldaláról közelíti meg a teljesítmény kérdését. Ha feltárjuk az alapvető különbségeket a testnevelés és a versenysport között, az ezek figyelembevételével módosított sportpszichológiai megállapítások is helytállóak lehetnek. A testnevelési tanóra kötelező jellege és a résztvevők heterogenitása (előképzettségben, érdeklődésben, képességekben eltérő egyének halmaza) jelentik a lényeges megkülönböztető jegyeket. A sportteljesítmény döntő feltétele a megfelelő motivációs struktúra. Egyes szerzők szerint (M. Vaneek—V. Hosek és mások) lényegesebb, mint a tényleges testi képességek struktúrája, ami annyit jelent, hogy egy közepes képességű, de teljesítményét állandóan növelni akaró (teljesítménymotivált és -orientált) egyén kellő kitartással, akaraterővel többre viszi, mint a fenti pszichikus tulajdonsággal nem rendelkező, de fizikai képességeit tekintve tehetségesebb társa. (Egyébként is a tehetség fogalmában ma már egyre inkább előtérbe kerül adekvátan az adott sportág űzéséhez szükséges erkölcsi-akaratú tényezők csoportja.)

A megfelelő motivációs bázist az igény-szint jelenti. Az igényszint: „az igények összessége a jövőbeni teljesítmények elérésére, az eddigi tapasztalatok alapján” (N. Gombos). Az igényszint nagysága az egyénéknél alapvetően befolyásolja egyrészt a teljesítményt, másrészt a teljesítmény növelésének lehetőségét. Ha túl alacsony a jövőbeli teljesítmény iránti elvárás (igényszint), alacsony lesz maga a teljesítmény is, és nem biztosítja a továbbfejlődéshez a szükséges élettani alapot. A tanár fontos feladata a tanítványok igény-szintjének ismerete és a megfelelő motivációs alap megteremtésével ennek állandó növelése. Az igény szintje összefüggést mutat azzal, hogy az egyén a teljesítmény szempontjából alapvetően milyen beállítottságú. Általában két összetevőt különböztetnek meg. Az első az ún. „sikerorientált hajlam”, melyet a siker utáni vágy jellemez. A másik összetevő a kudarc el-

kerülésére ösztönzi az egyént. Minél erősebb a sikervágy, annál nyomasztóbb a kudarcra való félelem is. E két ellentmondásos tendencia közötti eltérés adja az aktivitáshoz szükséges energiát. Ha az egyén teljesítménye eléri vagy meghaladja igény-szintjét, akkor sikerélmény jelentkezik. Ez az oka annak, hogy sok tanuló eleve alacsonyabbra állítja elvárásait saját teljesítményével szemben. Ez azonban további konfliktusokat eredményez. A könnyű siker ugyanis nem biztosít megfelelő intenzitású sikerélményt, ugyanakkor a szociális környezet hatására az egyén (tanuló) tisztában van teljesítményének alacsony értékével, s ha buzdítás, bátorítás helyett a tanártól is elmarasztalást kap, a kudarcra való félelem lesz a döntő motívum a testneveléssel kapcsolatos tevékenységében, elfordul, s az élet más területén próbálja kielégíteni siker utáni vágyát. A teljesítményigény ugyanis nem specifikus, nem korlátozódik a tevékenység adott területére. A magas teljesítményigényű egyének megkeresik azt a tevékenységi formát, ahol igény-szintjüknek megfelelő teljesítményt produkálhatnak, s ahol megkapják a megfelelő elismerést. Ez azt jelenti, ha a testnevelés különböző formái nem nyújtanak a tanulónak megfelelő sikerélményt — az esetek többségében —, nem esik kétségbe, hanem máshol keresi azt: jó eset, ha az iskolai élet más területén, de sajnos gyakran értéktelen szórakozásokban, galerikben stb. Az egyént elveszítjük a testnevelés számára, de ő maga ezt nem érzi át, hisz másutt kielégítette sikervágyát. Ezért rendkívül fontos a tanár számára, hogy mindenkinek tudjon sikerélményt biztosítani. Ehhez ismernie kell az egyének igény-szintjét, hogy megfelelő motívumok kialakításával befolyásolni tudja azt. A motívumot tanulni lehet. A céltanulás tulajdonképpen motívumtanulás. A tanulónak — a motívumtanulás pedagógiai útja szerint — először meg kell ismernie a tevékenységével elérhető célokat, — távolabbi és közelebbi célokat egyaránt. Ismernie kell a hozzá

vezető utat, tehát tudnia kell nagy általánosságban legalábbis azt, hogy a testgyakorlatok végzése, új mozgások tanulása milyen élettani és pszichikai hatást eredményeznek. Erről szemléletes példákkal, az értelemre ható megfelelő érvekkel meg kell győzni, igényszintjének megfelelő önálló feladatokkal kell megbízni, amelyben a cselekvés mint akadályleküzdés, illetve mint problémamegoldás szerepel. Ilyen módon jelentkezhet a siker érzése, amit a tanár buzdítással, dicsérettel támogathat. Ne feledjük, hogy tartós hatást csak a sorozatban elért siker vagy kudarc eredményezhet. A tartós siker arra ösztönzi a tanulót, hogy emelje igényszintjét. Ezek igen régóta ismert megállapítások, a döntő jelen esetben az, hogy a tanárnak ezt a folyamatot tudatosan irányítani kell, figyelemmel kell kísérnie. Ez nem látszik megoldhatatlan feladatnak, ha figyelembe vesszük, hogy egy osztályon belül, teljesítményszintjüket tekintve — kisebb-nagyobb hibaszázalékkal — 4–5 csoportba lehet sorolni egy osztályt. A tanárnak tehát nem 35–40 teljesítményszintet és igényszintet kell állandóan figyelemmel kísérni egy osztályon belül, hanem csak négyetötöt, s az adott csoporthoz viszonyított változás mértéke fogja jelenteni az egyén fejlődését vagy visszafejlődését. Természetesen magasabb csoportba lépés minden esetben érdemjegyben való elismerést, míg a visszaminősítés elmarasztalást is jelentsen.

A teljesítmény változására legtagabb lehetőség a játékban nyílik. A játékban részt vevők teljesítményének szintjét is — mint minden más tevékenységben — igényszintjük határozza meg. A teljesítés foka, a feladat megoldásának minősége a játékban, mindig tetszés szerint növelhető, így a játékban juthat a legnagyobb lehetőség az egyén ilyen irányú igényének kielégítésére. Itt mindig az adott szituációhoz méri teljesítményét; bár lehet, hogy közben alacsony szinten áll, sikert érezhet. Nem veszi észre, milyen gyengén játszik, mert esetleg a többiek is hasonló gyengék.

Nincs objektív viszonyítási alapja korábban látott végrehajtási formához, eredményhez, mint pl. egy tornamozgáselem esetében, ahol alapvetően az a probléma, hogy végre tudja-e hajtani vagy sem. A játékban az elért eredmény, a gólok, pontok száma értékeli a teljesítményt, s ha közel azonos képességű társak a játék résztvevői, könnyen érezheti még a leggyengébb is, hogy jól játszik. Ha bármily ügyetlen mozdulattal kosárba talál, már sikert érez. Ha viszont nem kellő körültekintéssel, nem a játéktudásnak megfelelően alakítjuk ki a játékban részt vevő csapatokat, akkor a „jókat” az olcsó siker, a „gyengéket” az eleve reménytelen helyzet hangolja le. Egyik sem fog teljes odaadással játszani, s számunkra rossz tanulati elemmel végződik az óra.

A közös játékban az egyén mindig magasabb teljesítményt produkál, mint más egyedül folytatott tevékenységben. Az együttes játék a szociológia nyelvén *kooperációnak* (együttes tevékenység) tekinthető; hasonló módon, azonos célokért küzdő közösségnek. Már a század első felében (*Moede*, 1920. és mások) kimutatták, hogy kooperációban a teljesítmény magasabb, mint elszigetelt egyéni munka esetén. A csoportteljesítmény növekedése két forrásból fakad. Egyrészt megnövekszik az *egyének erőpotenciálja* (látszólag ugyanazzal az erő kifejtéssel nagyobb teljesítményt produkál, ha nem egyedül dolgozik), másrészt egy teljesen új erő, a *kollektív erőpotenciál* jelentkezik, ami egymás hibáinak kiegyenlítéséből adódik. A kollektív teljesítmény tehát meghaladja az egyéni teljesítmények összegét.

A tanárnak az órán közösséggel van dolga, egy osztály dolgozik a keze alatt. Ha a szociológia oldaláról tekintjük az órát, azt tapasztaljuk, hogy az előbbi értelemben vett kooperáció tulajdonképpen csak a játékban nyilvánul meg. Az óra nagy részében csak egyéni elszigetelt tanulás, gyakorlás folyik, — bár ezt többen is csinálhatják egyszerre. Mindenkinek csak egyénileg fontos, hogy az adott moz-

gást hogyan hajtja végre. Nincs mindenki által átértzett közös cél az óra folyamán, csak az óra végi játékban. Ha a játék min-tájára — amely nem más, mint probléma-megoldások sorozata a változó helyzetnek megfelelően — tudnánk felépíteni az órán a többi mozgásfeladat tanulását, gyakor-lását, s ezt egy közös tevékenységbe ágyaz-nánk be, amelyben egymást segítve ol-danák meg a feladatot; ha a feladat meg-oldását közös érdekké tennénk valamilyen versenybe ágyazva, akkor kihasználhat-nánk a szociálpszichológia nyújtotta lehe-tőségeket, melyek komoly segítséget jelen-tenének a teljesítmény növelésében. Saj-nos, ennek csak a szükségességét érezzük a kidolgozáshoz nem jutottunk még el.

Döntő kérdés a *teljesítmény értékelése*. Végső soron egy numerikus eredmény, melyben tükröződik a tanítvány félévi vagy évi munkája. Igen nagy motiváló erő-vel bír, ha a tanítvány meggyőződött annak korrekt objektív voltáról. Ez azonban benne a legnehezebb!

A teljesítmény mérésére általában há-rom értékskálát használhatunk. Az egyik az ún. *kvalitatív értékelés*, melynek két ér-téke van, úgymint: jó — rossz; igaz — hamis; megfelel — nem felel meg stb. Másik a *komparatív skála*, ahol a két szélső érték közé további fokozatokat iktatunk: jó — megfelelő — rossz; jeles — jó — közepes — elégséges — elégtelen stb. A harmadik értékskála a *numerikus skála*. Ha határozott mérési utasítás áll rendelkezésünkre, és van egységértékünk, akkor használhatjuk ezt az értékelési formát. Az előző kettőnél az értékelés elvégzéséhez meg kell elégednünk a becslésekkel, amely-ben természetesen igen sok a szubjektív elem. Bár az iskolai érdemjegyek lát-szólag numerikus értékelés eredményei, — hisz számokkal kifejezhetők, valójában

nem tekinthetjük annak a fentiek alapján, mert nincs mérési utasítás, mely egzakt-tá tenné az értékelést. Numerikusan lehet ér-tékelni a távolugró, úszó, futó stb. telje-sítményét, de a jelenlegi tantervi elvekkel és a teljesítményorientáció elméletével is ellenkezik az ilyen testnevelés-értékelés.

A testnevelésérdemjegy — bár a Tan-terv erre vonatkozólag ad támpontot — nagymértékben tükrözi a tanár szubjektivi-tását. Történtek kísérletek egzakt mérési módszerek kidolgozására, de ezek mind-egyike egységesíteni akarja a követelmé-nyeket, és nem veszi figyelembe az eltérő egyéni képességeket, szintén ellenkezik a teljesítményorientációval. Amilyen diffe-renciált maga a teljesítmény, olyan diffe-renciáltan kell felépíteni ennek értékelé-sét is. Az egyének igen eltérő teljesítme-nyei között olyan közös vonást kell keres-nünk, ami az értékelés alapja lehet. Ilyen közös vonás az, hogy megfelelő motivált-ság esetén, a mozgásfeladat rendszeres gy-aakorlása révén a teljesítmény emelkedő ten-denciát mutat.

Természetesen meg kell különböztetni a gyakorlás hatására bekövetkező telje-sítményváltozást a fiziológiás fejlődés ha-tására végbemenő változástól, és ezért nem is a mennyiségi, mint inkább a *mi-nőségi változást* kell megtennünk az ér-tékelés alapjául. Ez feltételezi, hogy — az előbb már vázolt módon — a tanár ismeri tanítványainak igény szintjét, telje-sítményszintjében bekövetkezett változá-sokat, azt regisztrálja, rendszeresen érté-keli, s messzemenően figyelembe veszi azt, hogy az illető tanuló saját képességeihez mérten mit nyújt!

(A felhasznált irodalom jegyzéke a 184. oldalon.)

Folyamatos osztályozás a testnevelési órán

SZILÁGYI DEZSŐ

Az új testnevelési tanterv tanulmányozásakor jutott eszembe a Köznevelés c. folyóiratunk egyik cikke, mely 600 felmentett tanulóról tesz említést egyik kisvárosunkban. Sokat töprengtem ezen az állapoton, és kerestem az okát a sok testnevelési felmentésnek. Nem lehet, hogy egy kisvárosban olyan sok „beteg” tanuló legyen. Valami közrejátszik abban, hogy egyes tanulók vagy szüleik mindent megtesznek annak érdekében, hogy ne kapjanak testnevelésből olyan osztályzatot, ami a bizonyítványt esetleg lerontaná. A legtöbb problémát a „kitűnő” tanulók okozzák, akik félve a gyengébb testnevelési jegytől, igyekeznek felmentetni magukat különböző betegségekre hivatkozva. (Remélhetőleg a felmentést adó orvosokat nem kell elmarasztalni!?)

A szikszói Szepsi Csombor Márton Gimnázium 210 tanulójánál nem ezt tapasztaltam, mivel évenként csupán 8–9 tanuló kért felmentést, teljesen indokolt esetben.

Ezek a tények és a több éves gyakorlat azt bizonyították, hogy a hiba nemcsak a testnevelés követelményrendszerében, hanem a testnevelő tanárok nem mindig megfelelően alkalmazott osztályozásában keresendő.

Az új Tanterv követelményrendszerétől várható javulás az osztályozásban is, ami enyhítheti a problémát, amennyiben kellő időben egységesen alkalmazzuk az előírt ellenőrző gyakorlatokon kívül a folyamatos osztályozást.

A modern pedagógiai irodalom egyre többet foglalkozik a követelmények egyénre szabott meghatározásával. A differenciált óravezetés és differenciált követelmények, differenciált osztályozást is igényelnek.

A tanár és tanuló jó viszonya sok esetben a helytelenül alkalmazott osztályozásnál romlik el, s ez — többek között — a testnevelés iránti szeretetet is lerombolhatja a tanulóban.

Meg kell találnunk tehát azt az ösztönző jellegű, megfelelően egyénre szabott osztályozási formát, mely előbbre viszi a testnevelés modern óravezetése, a korszerű oktatási eljárások mellett a tantárgyban végzett munka ellenőrzését és osztályozását.

Minden testnevelő tanárnak vannak sajátos elképzelései az osztályozásról, melyet ha közreadnak, megoldhatnánk sok problémát. Az osztályozás mechanikus végzése sok — egyébként jó — tanulót a testneveléstől elidegenít, ezért bennünk, testnevelőkben kell a hibát keresni. Sok testnevelő csak a jó versenyzőt keresi az egyes tanulóknál, s nem gondol arra, hogy a testnevelés tanításának nevelési feladatai mások.

Miért van az, hogy sok kitűnő tanuló gyengébb testnevelésből? Kutatni kell ennek az okát is. Tapasztalatom szerint sok gyengébb előmenetelű tanulónak is van rossz jegye, de ezekkel nem foglalkozunk, mert más tantárgyakból is rossz képet mutatnak. A jobb tanulók elidegenedése a testneveléstől főleg a tanár által adományozott különböző jelzők és megjegyzések miatt következik be (pl. „antitalentum”, „kétbalkezes”, „falábú” stb ...). Ebből az következik, hogy a tanulótársak is csúfolják az ügyetlenebbeket, s míg a testnevelési óra másoknak felüdülést, nekik kötelező rosszat jelent, ahol még ki is figurázzák őket.

Ezen a helytelenül kialakult szemléleten akar változtatni az új Tanterv osztályozással és értékeléssel foglalkozó bevezetése.

Az új Tanterv megjelenésével együtt foglalkozni kell az osztályozás továbbfej-

lesztésével, korszerűsítésével is. Itt ami újat lehetne bevezetni s ami ösztönzőleg is hat a tanulókra, a folyamatos osztályozás továbbfejlesztése.

„A testnevelésben is elsődleges jelentősége van a tanulók személyisége formálásának, jellembeli tulajdonságaik alakításának. E személyiségjegyek közül értelem-szerűen a testi tulajdonságok fejlesztése áll az első helyen, de legalább ilyen hatásos szerepet kell vállalni éppen sajátos eszközrendszerében rejlő lehetősége kiaknázásával az erkölcsi-akarat tulajdonságok, a közösségi magatartás képességeinek kibontakoztatásában is” (Tanterv).

A Tantervnek ebből a meghatározásából főleg a problematikusabb részeket szeretném kiemelni, amellyel a testi tulajdonságok mellett az erkölcsi-akarat tulajdonságok, a közösségi magatartás képességeinek kibontakoztatásának ellenőrzése és osztályozása is folya.

Egyik közeli gimnáziumban láttam egy pontozási rendszert, melyet helyeselve, kisebb-nagyobb módosításokkal én is bevezettem a szikszói gimnáziumban. Célom ezzel az volt, hogy az osztályozásnál ne csak a teljesítmények és technikai felkészülés szintjét ellenőrizzem, hanem az erkölcsi-akarat tulajdonságok, közösségi magatartás, valamint az iskolai tömegsportban végzett versenyzői és szervezői tevékenység is. Ezzel nemcsak a tehetséges tanulók, hanem a kevésbé tehetségesek is aktivizálhatók. Aktívabbá teszi a tanulókat nemcsak a testnevelési órán, hanem a sportfoglalkozásokon, versenyeken is. A jó sportolókat a különböző szintű versenyeken elért eredményeik alapján külön jutalom illeti.

Megjegyzem még, hogy „mínusz” pontok szerzésével 1-es osztályzat is szerezhető, de ezt lehetőleg úgy kell alkalmazni, hogy ne kerüljön rá sor. Amennyiben mégis előfordulna, lehetőséget kell adni a kijavítására.

Ezt a pontozási rendszert kipróbáltam iskolámban, és arra a következtetésre jutottam, hogy következetesen alkalmazva,

jó eredményeket lehet vele elérni még a passzívabb tanulóknál is. A pontrendszer bevezetését azzal kezdtem, hogy minden osztályparancsnoknak kezébe adtam a pontozási táblázatot, hogy függessze ki az osztályban. Az első testnevelési órán ismerttettem a tanulókkal az új tanterv követelményeit, és abból indultam ki, hogy mindenki megszerezheti az 5-ös érdemjegyet. Felhívtam a figyelmüket az osztályozás egyénre szabott követelményeire, tudatosítottam velük, hogy az ügyetlenebb is kaphat jó érdemjegyet, ha beállítottsága, szervező munkája jó. Kifüggesztettem a tornaterem folyosójára azt a táblázatot, melyből mindenki tájékozódhatott az évközi feladatokról, valamint a pontozás követelményeiről.

Pontozás a testnevelési órán és a sportfoglalkozásokon

A pontozás bevezetésének célja:

- a testnevelési órákon, sportfoglalkozásokon és a versenyeken való részvétel aktívabbá tétele.

A pontok nyilvántartása:

- pontozófüzetben történik, melyet az osztályok sportfelelősei vezetnek.

Értékelése:

- plusz és mínusz pontok alapján történik.
- 10 plusz pont esetén 1 db 5-ös osztályzat.
- 10 mínusz pont esetén 1 db elégtelen osztályzat.

„Plusz” pontok szerzése

I. A testnevelési órákon

1. Az egyes mozgásfajtákból ellenőrzés alkalmával versenyt is tartunk osztályon belül. Az első 3 helyezett pontot kap az alábbiak szerint:

- I. helyezett 3 pont,
- II. helyezett 2 pont,
- III. helyezett 1 pont.

2. A tanulók az órákon nyújtott kimagasló eredményért, szépen végrehajtott gyakorlatokért, kiemelkedő szereplésért:

1—5 pont.

3. Labdajáték alkalmával mutatott ügyes játékért, ötletes taktikai megoldásokért, sportszerű viselkedésért:

1—5 pont.

4. Csapatversenyeken szerezhető pontok: Az első 3 helyezett csapat tagjai

3, 2, 1 pontot kapnak.

5. Személyiségvonások fejlettsége és változása:

- aktivitás, kezdeményezőkézség, öntevékenység;
- közös munkában való részvétel;
- egymás segítésében mutatott önzetlenség;
- egyéni és közös érdekek összeegyeztetésének készsége;
- fegyelem:

1—5 pont.

6. Erkölcsi-akaratú tulajdonságok:

- akaratérő, tűrőképesség, bátorság;
- felelősségérzet, munkafegyelem:

1—5 pont.

II. A testnevelési órán kívül

1. Versenyeken való indulásért és az elért helyezésekért:

- házi versenyen való indulásért, egyéni számokban 2 pont, csapatban 1 pont.
- Amennyiben a versenyen helyezést is ér el a tanuló, a pontok a következőképpen alakulnak: I—VI. helyezett 6, 5, 4, 3, 2, 1 pontot kap (ha a versenyszámban 10-nél kevesebb induló versenyzett, csak az első 3 kap pontot).
- Járási és iskolai körzeti versenyeken való indulásért és helyezésekért a fenti pontok kétszerese jár.
- Megyei versenyeken a pontok háromszoros.
- Területi és országos versenyeken a pontozás ötszörösét kapják.

2. Az a tanuló, aki rendszeresen jár az iskolai sportfoglalkozásokra, szakosztályi

edzésekre, és igazolatlan hiányzása nincs, félvétenként 20 pontot kap.

3. Az a tanuló, aki saját közösségében részt vesz a falusi sportegyesület munkájában mint versenyző vagy szervező, félvétenként 20 pont jutalmat kap.

„Minusz” pontok szerzése

I. A testnevelési órán

1. Hiányos öltözék, felszerelés tisztátlansága 1—5 pont.
2. Figyelmetlenség, gyakorlatok hanyag végrehajtása 5 pont.
3. Fegyelmezetlen, közömbös, mások munkáját zavaró magatartásért 1—5 pont.
4. Segítségnyújtás elmulasztása miatt 1—5 pont.
5. Sportszerűtlen játékért, csúnya beszédért 1—5 pont.

II. A testnevelési órán kívül

1. Sportfoglalkozásokról való engedély nélküli távolmaradásért, versenyekről való igazolatlan hiányzásért 5 pont.
2. Sportszerűtlen viselkedésért versenyeken, öltözőben, utazás közben 2—5 pont.
3. Versenyeken, mérkőzéseken való kiállításért 2—5 pont.
4. Önként vállalt közösségi feladat elmulasztásáért 2—4 pont.

*

Az osztályozás anyagát a tantervből ismerttettem a tanulókkal, s felhívtam figyelmüket arra, hogy a sportfaliújságon alaposabban tanulmányozhatják az egész tanévben sorra kerülő követelményeket.

Minden osztálynak külön osztályozási naplót állítottam össze, melyben minden ellenőrző gyakorlatnak külön helyet biztosítottam. Külön rovatot kapott a pontozás alapján szerzett érdemjegyeknek a helye.

Ezzel a megoldással teljes képet kaphattam minden egyes tanulóról, és arról is, hogy melyik ellenőrző gyakorlatot, milyen eredménnyel hajtotta végre.

Szeretném, ha cikkemmel a testnevelő tanárok körében vitát indítanánk az osztályozás korszerűbbé tétele érdekében, hogy minél kevesebb tanuló kérjen felmentést a testnevelési jegy esetleges alacsonyága miatt. Ha kellően megalapozott osztályozási rendszert dolgozunk ki, elkerülhető az egyre többet hangoztatott következtetlenség és az osztályzás szubjektivitása.

A tudományos-technikai forradalom és néhány konkrét hatása az iskolai testnevelésre

TAKÁCS FERENC

Világszerte előtérbe került a pedagógiai és oktatáspolitikai koncepciókban a testnevelés kérdése. Ennek lényegi okát ma már különösebb elméleti vizsgálat nélkül is megjelölhetjük: a korunkban kibontakozó tudományos-technikai forradalomról van szó, vagy népszerű nevén a „tff”-ről. Ennek következtében alapvetően megváltozott a termelés struktúrája: a fizikai igénybevétel egyre csökken. (Természetesen sok egyéb változás is van, a testnevelés szempontjából azonban ez a leglényegesebb.) Statisztikai kimutatások szerint a múlt század közepén még az összenergia több mint 90%-át emberi és állati izomerővel nyerték, ma pedig csupán 1–2%-ról beszélhetünk, de ez is erősen csökkenő tendenciát mutat. A megváltozott munkafolyamatnak azonban az ember nemcsak szubjektuma, hanem objektuma is: maga is változik, illetve alkalmazkodnia kellene az új körülményekhez. Ez az adaptáció nem kis feladat, és ellentmondásokkal tarkítva megy végbe (egyoldalúság, fizikai deformálódás stb.). A tudományos-technikai forradalommal együtt jár az ember idegrendszeri terhelésének rohamos növekedése is, amely további problémák és kollíziók okozója lehet. Nem is beszélve a tff-fel szintén összefüggő urbanizációról és annak káros következményeiről: mozgásszegénység, természettől való elzártság, környezetszennyezés stb. Kiderült az is, hogy az akceleráció nem jár együtt automatikusan a fizikai készségek növekedésével, sőt azok rosszabbodását tapasztalhatjuk.

Felhasznált irodalom Zsakay Kálmán cikkéhez:

N. Gombos Marianna: A sportteljesítményt befolyásoló pszichológiai tényezők. (A testnevelés időszzerű kérdései, 1970/2.)

M. Vanek – V. Hosek: Teljesítményigény a sporttevékenységben. (A Testnevelés Tanítása, 1971/5.)

N. Gombos Marianna: Az igényszint vizsgálata. (A Testnevelés Tanítása, 1971/1.)

Nagy György dr.: Teljesítményértékelés a szituatív sportági elemzés alapján. (A Testnevelés Tanítása, 1969/1.)

Burka Endre: Adalékok a tantervmélethez III–IV. (A Testnevelés Tanítása, 1970/5. és 71/1.)

Putnoky Jenő: A teljesítménymotiváció és tanulmányozásának lehetősége a testnevelésben és sportban. (A sport és testnevelés időszzerű kérdései, 1969/1.)

H. Hiebsch – M. Vorweg: Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. (1967. Kossuth.)

Hársing László dr.: Az egzaktitás fokozatai, (Magyar Tudomány, 1968/11.)

Zsakay Kálmán: Néhány adat a testnevelés motivációs kérdéseiről. (A Testnevelés Tanítása, 1972/1.)

Ehhez hozzájárul, hogy a növekvő gazdasági jólét sajnos helytelen táplálkozási szokásokat hozott létre, amely tovább rontotta a fizikai állapotot (elhízás). Mélyíti a problémát, hogy a termelés technikai fejlődése — ha izomerőben nem is —, de mozgáskoordinációban, mozgásműveltségben fokozottabb igényeket támaszt az emberrel szemben, ezeknek kifejlesztése pedig elsősorban az iskolai testnevelés feladata kell — kellene —, hogy legyen. A tudományos-technikai forradalom következtében növekszik a szabad idő — tehát ugyanaz a tényező, amely a kollíziókat okozza, egyben a problémák megszüntetésének lehetőségét is megadja —, de ezt a lehetőséget *realizálni kell*, meg kell tölteni tartalommal a formális kereteket (szabad idő, sport, rekreáció, otthoni torna stb.). A képlet tehát végül is — leegyszerűsítve — így nézne ki: csökkenő fizikai terhelés, mozgásszegénység (hipodinámia) és deformitás, ennek kompenzálása; növekvő igények a mozgáskultúrát illetően, ennek kifejlesztése, a szabad idő egy részének eltöltése helyes sporttevékenységgel.

Komoly és nehéz feladat a fenti „képlet” megoldása, hiszen a képzeletbeli „egyenlet” másik oldalán egy régebbi korszak tradícióját őrző — mondhatnánk elavult — testnevelési rendszer található (szinte világszerte), és ez is mindössze heti két órában! Még a helyenként tapasztalható heti 3 óra (NSZK, Jugoszlávia, Ausztria, Svédország) sem adja meg a szükséges optimumot a fizikai terhelést és a megnövekedett feladatok elvégzését illetően. A társadalmi-gazdasági változások tehát éreztetik hatásukat az egész iskolai oktatásban, ezen belül a testnevelésben is. Egyre sürgetőbb igényként merül fel az iskolai testnevelés gyökeres reformja, amelynek egy mondatba sűrített lényege a következő lehetne: a megváltozott társadalmi, szociális körülményeknek és elvárásoknak *megfelelő, optimális* testnevelés biztosítása, melynek során a tanulók *életszükségletévé* válik a testmozgás, és olyan adekvát ismereteket nyújt, hogy azzal az élet minden szakaszá-

ban *önállóan* megoldható az egészséges testgyakorlás.

Az iskolai testnevelés jelenlegi status quo-jának, valamint okainak és társadalmi szerepének vázolása után néhány *konkrét* tartalmi kérdést érintünk, bemutatva a megoldási kísérletek egy részét. Áttekintésünk természetesen hiányos, csupán néhány — az utóbbi időben megjelent — külföldi szakcikkre támaszkodhattunk, amely valamilyen formában a tudományos-technikai forradalom hatására bekövetkezett testnevelési korszerűsítések tervét ismerteti.

Első helyen kell megemlítenünk a bolgár szakemberek törekvéseit, melyet egy nagy terjedelmű tanulmányban körvonalaztak (Popov, Belberov, Goncsev: „A tanulók testnevelési, sport- és turisztikai tevékenységének modellje”. Vöproszki na Fiziceszkata Kultura, 1971. 8. sz.) A szerzők elsőnek a testnevelés szocialista modelljének elméleti alapját tisztázzák a bolgár pártdokumentumok alapján. Majd rámutatnak a megváltozott helyzet általános és sajátos bolgár vonatkozásaira, és kiemelik a testnevelés szerepét a kommunista nevelésben. Leszögezik, hogy a testnevelés célját a politikai, gazdasági és szociális szükségletek határozzák meg, melyeket — a szocialista fejlődés jelenlegi szakaszában — a következőkben lehet összegezni: 1. a nép egészségi állapotának megjavítása, életkorának meghosszabbítása; 2. a termelési tevékenység feltételeinek biztosítása; 3. a haza védelme; 4. megteremteni a növekvő szabad idő ésszerű felhasználását; 5. magas sportteljesítmények alapjának megteremtése (tömegsport).

A következőkben e célok elérését biztosító testnevelési modell felépítésének alap-elemeit sorolják fel a szerzők, melyek sorrendben a következők:

1. kommunista célirányosság,
2. minden egyénre kiterjesztés,
3. rendszeresség,
4. sokoldalúság,
5. alkalmazhatóság,
6. egészség és munkaképesség megszlárdítása,

7. a testnevelésnek a tanintézet jellegével való összhangja.

A következő fejezet a testnevelés és a sporttevékenység szerkezetét tisztázza, amelynek — a szerzők szerint — három különálló, de össze is függő egysége van:

1. kötelező rész (ez a fizikai felkészítés „állami” minimuma),
2. választott-kötelező rész (ez a terhelés növelését szolgálja),
3. választott rész (a sportbeli tevékenységre irányul).

A cikk közli ezen szerkezeti elemek tanintézeti módosulását, pontos tartalmát az óvodától a főiskoláig. Helyhiány miatt mi csak a középiskolának megfelelő részt ismertetjük:

- *kötelező*: reggeli torna, turisztikai kirándulások és menetek, óra alatti munka;
- *választott-kötelező*: gyógytorna, tömegsport, szabad foglalkozások;
- *választott*: iskolai sportkör és iskolán kívüli egyesületi tevékenység.

A hatodik fejezet a testnevelés iskola-típusonkénti feladatait és formáit elemzi. Szintén csak a középiskolának megfelelő anyagból közlünk néhányat. A testnevelés formái ebben az iskolatípusban: *orvosi előírás szerint*: a gyógytestnevelés; *kötelező jelleggel*: az óra alatti munka, turisztika, sportünnepély; *nem kötelező*: tömegsport, sportkör. A tanulóknak év végén záróvizsgát kell tenni, amelynek alapfeltétele az ún. „Rodina”-többtusa sikeres letétele. Ezen túl a kötelező minimumokat normatáblázat tartalmazza, öt alapvető fizikai képességre vonatkozóan:

	fiú	leány
1. 60 m futás	9,2 mp	10,5 mp
2. kislabdadobás	55 m	32 m
3. helyből távol	215 cm	175 cm
4. fekvőtámasz	15-ször	4-szer
5. futás	2000 m,	800 m,
	8 perc	3:20 perc

Azok, akik a normákat nem teljesítik, pótvizsgán vehetnek részt. Akik nem rendelkeznek normális fizikai fejlettséggel,

könnyített normákat teljesítenek; azoknak pedig, akiknél a normák teljesítése ellenjavalt, felmentést adhatnak, és a bizonyítványukban a fizikai készség foka helyett a mentesítés okát tüntetik fel.

A testnevelés tartalma továbbá: 1. az alapvető technikai, taktikai fogalmak elsajátítása; 2. a természetes és legfontosabb sportmozgások rendszere; 3. a funkcionális terhelés, amely az alapvető fizikai tulajdonságok fejlesztését biztosítja; 4. korszerű világnézet és kommunista erények, pl. rend, fegyelem, kollektívizmus, önállóság, szolidaritás stb. Megemlítjük még, hogy a kötelező anyag a tananyag össz volumenének 60—70%-át teszi ki, a fennmaradó 30—40%-ot a választott sportágra fordítják, amelyek általában a következők: atlétika, torna, birkózás, úszás, sí, kosár-, röp-, kézilabda, súlyemelés, labdarúgás, modern gimnasztika.

Befejezésül a tanulmány felsorolja azokat a módszereket, amelyekkel a fenti feladatokat igyekeznek megoldani (pl. csoportos foglalkozás, körkörös, mozgásanalízis, szemléltetés, aktivitás, tesztvizsgálatok stb.).

Lengyelországban öt évre szóló tervet dolgoztak ki az iskolai testneveléssel és sporttal kapcsolatban. (Lásd: W. A. Trybus: A lengyel Köznevelés- és Felsőoktatásügyi Minisztérium kollégiumának határozata az iskolai testnevelésről és sportról. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, 1971. 3. sz.) Az 1966—70-es évek tapasztalatai alapján kidolgozták a korszerű testnevelés irányelveit. Ez meghatározta a testnevelés és sport jelentőségét az ifjúság testi kondíciójának, egészségi állapotának fejlesztésében és megővésében, valamint kijelölte a testnevelés helyét a nevelési rendszer egészében. Meghatározták a testnevelő-továbbképzés formáinak tökéletesítését, különös tekintettel a szakképesítés nélküli tanárok képzésére és továbbképzésére. Biztosítani kell a megfelelő torna-termeket és felszereléseket, továbbá rövid időn belül el kell érni, hogy az 5 főnél nagyobb tanterületekben a második oszt-

rálytól kezdve áttérjenek a szakrendszerű testnevelésre, a 7 tanerőnél nagyobb iskolákban pedig az 1–4. osztályban be kell vezetni a heti 3 testnevelési órát. (Ez az utóbbi mond talán legtöbbet számunkra!) Rendelettel biztosítják, hogy a költségvetési tervekben rögzítsék az iskolai sportberuházásokat és az eszközök anyagi alapját. Kimondták, hogy az iskolai testnevelés az egész társadalom ügye, ezért a társadalomnak anyagilag is támogatnia kell. Szerepel az irányelvekben az is, hogy fejleszteni kell az órán kívüli sportfoglalkozásokat, a szakfelügyeletet és a sportmunka szervezésébe be kell vonni a szülői munkaközösségeket is. Döntő változás végül, hogy új testnevelési követelményeket és normákat határoztak meg, valamint megszabták az iskolán kívüli testnevelésben való részvétel feltételeit.

Romániában szintén egy hosszabb távú tervezet rögzíti a korszerűsítés irányait. (Lásd: F. Prinz, M. Loghin—M. Schmitz—C. Balita: A romániai iskolai testnevelés korszerűsítéséről. *Gymnasion*, 1971. 1. sz.) A romániai iskolai testnevelés színvonalának emelését szolgáló tervezet alapelveit a következőkben lehetne röviden összefoglalni: 1. különböző metodikák és foglalkoztatási formák alkalmazásával az oktatás szervezeti kereteinek korszerűsítése; 2. az intenzívebb oktatás, a nagyobb terhelés, a fokozott tanulói aktivitás elérése; 3. az oktatási eszközök adekvát kiválasztása és alkalmazása a sokoldalú testi képzés érdekében; 4. egyéb metodikai tökéletesítések; 5. a szabad időben végzett testnevelési és sporttevékenység méreteinek, színvonalának emelése.

A jugoszláviai testnevelés helyzetéről és a korszerűsítési törekvésekről már több alkalommal is beszámoltunk lapunkban. (Lásd: A jugoszláv testnevelés „Fehér Könyve” és a „Testnevelési centrumok” című cikkeket.)

Most a jelenlegi legfrissebb állapotról adunk ismertetést, amely részben már a tudományos-technikai forradalom hatására következett be, és ha nem is kielégítő, de

helyenként szép eredményt hozott. Forrásunk érdekes — és talán számunkra is tanulságos — ugyanis a csehszlovák—jugoszláv testnevelési egyezmény értelmében egy cseh kutató tanulmányozta a jugoszláv testnevelést több mint 30 iskolában. E tanulmány lényegét ismertetjük az alábbiakban (bővebben lásd: F. Pávek: Testnevelés Jugoszláviában. Tělesná Výchova Mladeže. 1971. 10. sz.).

Jugoszláviában a testnevelés — mint ismeretes — kötelező tantárgy az általános iskolától kezdve az egyetemek első évfolyamáig. Kötelező órák: általános iskolában heti 3, középiskolában elvileg heti 4 (az említett korszerűsítési törekvéseknek ez a legjobb eredménye!), de még egyelőre ezt nem sikerült mindenhol megvalósítani. A testnevelőtanár-képzés volumene nem elégíti ki a szükségletet, így Jugoszláviában viszonylag sok a képesítés nélküli testnevelő. Érdekes — és elgondolkodtató — az is, hogy a tantervben a testnevelés eddig az egészségügyi neveléssel komplex tantárgy volt, a most készülő új tantervben azonban már önálló tantárgyként szerepel. Az 1961–64-es felmérések óta az ország egész területén nagymértékben nőtt az iskolai tornatermek száma és felszerelése, bár ez még ma sem teljesen kielégítő. Beváltak a nagyvárosokban épített „mini” sportközpontok, melyekről lapunkban szintén beszámoltunk már néhány évvel ezelőtt. A jugoszláv testnevelési órák színvonala igen magas, a tanulók aktívak, és az óra kihasználtsági foka jónak mondható. Az órán kívüli sportfoglalkozások szervezője ugyancsak az iskola, de nagymértékben segítenek az úttörőszervezetek (pl. a belgrádi úttörőváros) és a sportegyesületek is (helyenként a tanulók 100%-a sportköri tag).

A testnevelés korszerűsítésének igénye érződik a jugoszláv testnevelésméleti kutatások tematikáján és metodikáján is. Többek között éppen a tudományos-technikai forradalom által teremtett kibernetikát igyekeznek felhasználni az oktatás folyamatában. Elsősorban a programozott ok-

tatás lehetőségeit vizsgálják, és próbálják alkalmazni a tanulók teljesítményének fokozásában.

Vázlatunk végén önkéntelenül felvetődik bennünk — de nyilván az olvasóban is — a kérdés: és mi van idehaza? Azt mondhatnánk röviden: az eltérő sajátosságokon túl, nagyjából hasonló a helyzet. Vagyis

érezzük a korszerűsítés szükségességét, és keressük a — nem is olyan könnyű — megoldásokat. Hogy mennyire ismertük fel ezt a szükségszerűséget, hogy milyen úton és hol járunk e korszerűsítésben? — ezekre és egyéb lényeges kérdésekre azonban csak ennél részletesebb elemző cikkben adhatnánk feleletet.

Páros fogyasztó

NÁDASI LÁSZLÓ

Az alább közölt játékleírásnak azért adunk helyet különös örömmel, mert jó példája a mindennapos tanári gyakorlat alkotó művelésének. Nagyon örülnénk, ha ilyen eredményeket gyakrabban jelentethetnénk meg lapunkban. (Szerk.)

A játékot 20×15 m területű teremben, kb. 30 fős osztály játszhatja. Kisebb teremben a létszámot arányosan csökkenteni kell. Ajánlatos a fiúkat és a lányokat külön játszáttni.

A játékhoz a játékosok létszámának fele mennyiségű szalag (vagy mez), 1 db kézilabda nagyságú gumilabda szükséges.

A tanulók párokban, szétszórta helyezkednek el a teremben. A párok közül az egyik tanuló szalagot visel. A közük dobott labdát mindenki igyekszik megszerezni. Ha egy szalag nélküli játékos szerezte meg a labdát, arra törekszik, hogy párja kivételével egy szalagos játékost eltaláljon a labdával. (Ügyszintén szalagos játékos csak szalag nélkülit találhat el!) Ha eltalálta valamelyik szalagost, nem-

csak az eltalált szalagos játékos áll ki a játékból, hanem szalagtalan párja is. Ha szalagos szalagost, szalagtalan szalagtalan játékost talál el, tehát azonos öltözetűt, tulajdonképpen nem történik semmi, a játék megy tovább, a játékosok igyekeznek megszerezni a labdát.

A játékosok tetszés szerint helyezkedhetnek. Ha egy szalagosnál van a labda, úgy a szalagosok fedezik, kapus módjára védik szalagtalan társukat, illetve a szalag nélküliek a szalagos társuk fedezékébe menekülnek.

Természetesen a tanulók képesek igen gyorsan s jól helyezkedni, ilyenkor eredményes találat szinte lehetetlen. Viszont a megszerzett labdát egyszer át lehet passzolni a másik társnak, s ebben az esetben, ebben a megváltozott helyzetben a pár másik tagja eredményesebben tüzelhet. Ő azonban már nem adhatja vissza a labdát, el kell lőnie.

Az a pár győz, amelyik legutoljára marad játékban.

Szabályok

a) Találatra vonatkozóan a fogyasztó szétszórta szabályai érvényesek. Tehát, ha egy szalagos labdáját szalagtalan közvetlenül elkapja (nem ejti ki kezéből), nincs találat. Földről, falról pattanó labda nem jelent találatot.

b) Ha egy játékos 3 mp-nél tovább tartja kezében a labdát, neki és társának is ki kell állni a játékból.

c) Labdával haladni nem szabad. A játéktekvezető első esetben visszarendelheti az eredeti helyre a játékosokat, de egyből ki is állíthatja a párt.

d) Ha a pár tagjai egymás között második átadást hajtottak végre, kiállítás a következménye.

e) Kiállításon mindig páros kiállítást kell érteni.

f) A játéktekvezető saját megítélése szerint határozottan sípoljon kiállításkor, a játékot nem kell ilyenkor megállítani, folyamatosan megy tovább, a vétkes pár a leggyorsabban kiáll.

g) A játékot abban az esetben kell csak megállítani, amikor a labdáért folyó harcban tartott labda vagy dulakodás történik. A játéktekvezető megítélése szerint feldobással folytatódhat a játék, vagy a sértett pár egyik tagjának ítéli oda.

h) Durva szabálytalankodás esetén ki kell állítani a vétkes párt.

i) Labdát lábbal csak védéskor szabad érinteni. Szándékos elrúgásért páros kiállítás jár.

A Páros fogyasztó

oktató és nevelő hatásai

A játék összetettebb technikai gyakorlatok alkalmazására is nagyon jó lehetőséget nyújt. Az egykezes felső dobás, labda elkapása itt gyors egymásutánban következhet. A gyors helyzettfelismerésre készítet, pillanat alatt kell szétválasztani a lövés és az átadás lehetőségét, közben remek

alkalom nyílik a cselezésre, a lövés-átadás ösztönös és kombinatív alkalmazására. A társtól kapott labda folyamatos leszerelése, gyors átmenet a lövés fázisába igen célszerűen valósul meg; „nem lehet késlekedni” jeligével. Viszont az elhamarkodottan lövés tényéből az is kiemelhető, hogy nem helyes a kapkodás sem.

A lehetséges egy átadásból eredő, merőben ellentétes helyzet alakulása nagy összpontosító képességet kíván a tanulóktól nemcsak a támadásban, de kifejezetten a védekezésben. Igen jó alkalom nyílik a kapuserények csillogtatására (testnevelőszemmel a kapusok kiválasztására).

Minden tekintetben valamennyi játékosnak igen hasznos is, mert a közvetlen védekezésben, terület és emberfogás esetén is bátorságot ad, és elősegíti a kapu előtti tér eredményesebb védését.

Megjegyzés

A Páros fogyasztó igen gyors és élvezetes, a nézőnek is izgalmas látványt nyújt. Lányok és fiúk egyaránt előszeretettel és lendülettel tudják játszani. A felső tagozat minden évfolyamában jól játszható, az ötödik osztályban azonban csak a játék teljes ismerete után érdemes gyakoroltatni.

Bár a játék középiskolások számára még nincs „megmértve”, feltételezhetően magas szinten képesek játszani, hiszen főleg a 8. osztályos fiúk páratlan élményt szereztek egymásnak és természetesen nekem is.

Minden kedves olvasónknak

Kellemes Karácsonyi Ünnepeket

és boldog, sikerekben gazdag Újévet kíván

A SZERKESZTŐ BIZOTTSÁG

Kosárlabda ABC

Sport Kiadó, 1972

Minden sportágnak, így a kosárlabdázásnak is alapvető gondja a sportág megismertetése, megszerettetése. Ez a népszerűsítő tevékenység elválaszthatatlan a sportág színvonalas üzésétől. Egy adott országban valamelyik sportág színvonalát az határozza meg, hogy felkészítési metodikája megfelelő-e? A jól felkészített sportolók biztosítják a sportág színvonalát, a színvonalas versenyek biztosítják a sportág népszerűsödését, ami viszont visszahat a sportág felé irányulásra, a jó kiválasztási és felkészülési lehetőségek fennmaradására.

Szabó János, a magyar kosárlabdázás elismert szaktekinthelye. Szakmai tevékenységét mindig a népszerűsítési törekvés határozta meg, amit következetesen a sportág színvonalának emelésével kívánt elősegíteni. Ez a törekvés érvényesült válogatott edzői tevékenységében (mind a férfi, mind a női keretnek edzője volt, és különösen a női válogatottal szép nemzetközi sikereket ért el). Ez érződött klub edzői munkájában, ez érezhető jelenlegi tevékenységében is, amit mint a sportág országos szakfelügyelője végez. Különösen jól kimutatható azonban ez a törekvés szakírói tevékenységében. A kosárlabdázással foglalkozó szakcikkei és könyvei jól érzékelítik a hazai kosárlabdázás fejlődését is. Munkái mindig az adott időszak legkorszerűbb kosárlabdáját tükrözik. Ebből is következik, hogy nem ismétli önmagát, hogy minden munkájában újabbat, korszerűbbet ad. Jelenlegi munkájával a sportág jövőjét meghatározó alapképzést kívánja szolgálni.

A könyv címében szereplő ABC jelölés azt a hamis látszatot keltheti, hogy a szerző könnyű helyzetben volt a könyv megírásakor, hiszen alapvető kérdésekről, az elemi problémákról kell népszerű formában ismertetést adnia. A szerző azonban az alapképzés olyan problémáit boncolgatja, és olyan kérdésekben ad útmutatást a kezdőkkel foglalkozó szakembereknek, amelyek a mai szülő és gyermek létörülményeivel, sport-szemléletével, életfelfogásával vannak összefüggésben. Ezek nélkül az ismeretek nélkül a legfelkészültebb szakember munkája is hiábavaló fáradsággá válhat. Arra tanít, hogy a sportágot oktatta soha ne feledkezzünk meg a tanítványról sem, akinek oktatjuk azt, sőt, már most, a korai szakosodás ellenére is tudjuk megfelelően megválasztani és kézben tartani azokat, akik alkalmasak a kosárlabdázás elsajátítására, eredményes üzésére.

A Kosárlabda ABC tehát olyan szakmunka, amelyik anyagának összeválogatásakor a játék által támasztott igényekből indul ki. Ennek megfelelően csoportosítja gyakorlatanyagát. Utalásokat ad az anyag feldolgozására, és kiegészül azokkal a tapasztalatokkal és megfigyelésekkel, amelyek a mai társadalom és a mai tanítvány speciális helyzete folytán megszabják a munka eredményességét.

Az említett kérdésekről nem véletlenül kaphatunk jó útmutatást a szerzőtől. Miközben élvonalbeli sportolókkal foglalkozott, állította, hogy a játékos képzése során minden az alapképzésen múlik, amelyiket kisiskolás korban már el kell kezdeni. Megállapítását a gyakorlatban igyekezett bizonyítani. Nagy szeretettel és szép eredménnyel foglalkozott teljesen kezdő gyerekek előkészítésével. Munkája tehát saját tapasztalatain alapszik. Az oktatásban a szerző érvényre szeretné juttatni azt a sok gyakorlati tapasztalatot, amit a kezdőkkel való foglalkozás során szerzett. A képzés egészét viszont azokra az elvárásokra építi, amik az élvonalbeli kosárlabdázóval szemben igényként jelentkeznek. Mindezt nagyon szerencsésen ötvözi jelen munkájában azzal az egészen látással — és ez a sportág legnehezebb kérdése —, ahogy ő a kosárlabdázás egyes területeit vizsgálja. Ilyen tekintetben különösen kiemelkedik ebből a „kis súrítményből” a támadás és védekezés állandó együtt-tárgyalása, annak ellenére, hogy a könyv külön fejezetként is tárgyalja ezt a két témát. Hasonló szintézist tapasztalhatunk azonban a könyv többi részterületei között is.

A könyv 269 gyakorlatot tartalmaz, amelyet 140 ábra tesz még szemléletesebbé. Ez a gyakorlatanyag nagyon jól használható. Anélkül, hogy mesterkélt gyakorlatokat adna egy hagyományos, közismert gyakorlatanyaghoz — ahogy azt sok hasonló szakkönyvben láttuk már —, újat, célszerűt, változatosat nyújt. A gyakorlatok másik nagy értéke, hogy konkrét képzési feladathoz csatlakoznak. A célt és a gyakorlatot olvasva legtöbbször úgy érzi az ember, hogy jobb, célravezetőbb gyakorlatot nem is tudna találni a képzési feladat megvalósítására.

Hibáról, hiányosságokról alig beszélhetünk. Ha most megemlítek néhány általam hiányosnak vagy tévesnek minősített részt, vagy gondolatot a könyvvel kapcsolatban, azt azért teszem, hogy még teljesebb, még használhatóbb legyen ez az értékes kis munka. Nem a mindenen hibát keresés vezérelt, amikor úgy ítélt meg, hogy a törzs erősítő gyakorlatoknál feltűnően eltolódtak a gyakorlatok a hasizomerősítés irányába. Pedig a hátizomzat és a deréktáji „rögítő” izmok erősítése szintén nagyon fontos az egészséges testtartás biztosítására. Különösen jelentős feladat ez a magas termetű egyének esetében.

Az évfolyamok képzési feladatainak megjelölésekor érezhető, hogy a labdás mozgásanyag szétválasztása technikára és taktikára mindig erőltetett rendszerezés. A technikai feladatok egy részét ugyanúgy a taktikai feladatok közé sorolhatta volna a szerző, mint ahogy tette néhány taktikai feladatként megjelölt anyaggal. A könyv második részében, ahol a feladatok részletesebb ismertetésére kerül sor, ez a megkülönböztetés már nincs meg. A technika kifejezés már csak zárójelben szerepel az alapelemek megjelölése után. Taktika címmel pedig nincs felsorolás.

Vitatkoznék a szerzővel a labda elfogása (elkapása) elemzéséről is. A szerző úgy írja le ezt a mozgástevékenységet, hogy a labda sebességét csuklónk és könyökünk hajlításával kell lefékezni, szerintem pedig az a helyes végrehajtás, amikor csuklónkkal, könyökünkkel és vállunkkal, a labda sebességétől függő, olyan ellenállást tanúsítunk, amelyet az érkező labda előbb könnyen, majd egyre nehezebben tud legyőzni, és végül elhal kezünkben. Tehát nem mi hajlítjuk a mozgásban részt vevő ízületeket, hanem az érkező labda. Mi csak célszerűen szabályozzuk a hajlítás sebességét. Ez az értelmezési különbség talán erőltetettnek hat, különösen a kezdők oktatásakor, amikor éppen a szerző által leírt végrehajtási móddal alakíthatjuk ki a játékosnál a megfelelő ellenállás érzetét. Az eltérés mégis jelentős, mert az általam leírt végrehajtás biztosíthatja az olyan labdaelfogást, ahol a figyelmet nem kell összpontosítani a feladat végrehajtására, ahol az elfogás közben is kontaktusban marad a játékos a játékszituációval. Ezek a gondolatok egyébként a többi labdajátékban is érvényesek a labda megszelídítésére.

Nagy dolog, hogy egy sportágban fél éven belül két értékes szakkönyv is napvilágot lát, ahogy ez most a kosárlabdázás területén történt. (A közelmúltban jelent meg Páder János új könyve is.) A két könyv jól egészíti ki egymást. Egyetlen dolog maradt megoldatlanul, és ez a Kosárlabda ABC feladata lett volna. Szükségessé vált egy népszerűsítő, a sportágot a hozzá nem értő érdeklődő számára bemutató kiadvány megjelentetése. Szabó János azonban lényegesebbnek találta az oktatás abc-jét adni az oktatók kezébe. Ezt nem róhatjuk fel hibájaként. Mi, testnevelők is nyertünk vele egy nagyszerűen felhasználható szakkönyvet.

Arday László

Útmutató

a művelődési házakban folyó
modern gimnasztika oktatásához

Népművelési Propaganda Iroda, 1971

A modern gimnasztika néven ismert esztétikus testi nevelés az elmúlt két évtized során igen népszerűvé vált szerte a világon. Hazánkban az utóbbi évek alatt egyre több művelődési házban kapott otthont a tornasportnak ez a kizárólag nőkre szabott ága. A művelődési házak igazgatói, művészeti előadói, oktatói azonban nélkülözték a modern gimnasztika tanításához szükséges módszertani útmutatást.

Ezt a hiányt kívánja pótolni az előttünk fekvő, a Népművelési Propaganda Iroda kiadásában megjelent 124 oldal terjedelmű Útmutató.

A modern gimnasztika legkiválóbb hazai szakembereinek — dr. Abád Józsefné a Magyar Modern Gimnasztikai Bizottság vezetője, Berczik Sára mesteredző a modern gimnasztikai válogatott keret vezető edzője, Kaszper Lászlóné a Testnevelési Főiskola docense, P. Sándory Antónia a Csepeli Munkásotthon oktatója, balettpedagógus, Trebits Jolán a Testnevelési Főiskola adjunktusa, F. Kovács Éva mesteredző és Kovács Istvánné testnevelő tanár — tollából nyerhetünk értékes bepillantást a szép női mozgás oktatásának rejtelseibe.

A kézikönyv címlődalán látható fénykép szinte csábítja az olvasót: Válassz sportágnak a modern gimnasztikát, hogy ilyen szép legyen a tartásod és mozgásod!

Az Útmutató tulajdonképpen három részre oszlik.

Első részében — külön értekezések formájában — képet kapunk a modern gimnasztika egészségügyi hatásairól, általános nevelő értékéről, szerepéről az esztétikai nevelésben, mint versenysportnak a történetéről.

A második rész gyakorlati útmutatásokat tartalmaz, megismerteti a kezdő fokon oktatásra legalkalmasabb gyakorlatokkal. Szabadgyakorlatként — pedagógiai elgondolásból kiindulva — a gyermek II. osztály gyakorlatát ajánlja, mint legmegfelelőbbet a szép tartás kialakítására, és a későbbiek folyamán gyakran előforduló mozgáselemeknek már alapfokon történő koordinálására. Kéziszernek a gyermek I. osztály dobgyakorlatát választja, mint a kéziszer — különösen a karika — használatának előfutárát. A dobbal — felülete lévén — szemléltetőbben oktathatók a kéziszer fogásmódjai, a siktartások, fogáscserék, átadások, ütések, forgatások, továbbá a dobás és gurítás technikája kiválóan alkalmas a ritmusérzék fejlesztésére.

Az Útmutató harmadik része teljes szövegében tárgyalja a Nemzetközi Modern Gimnasztikai Bizottság versenyszabályait és Pontozási kódexét azon nevelők részére, akik már odáig jutottak növendékeikkel, hogy a Magyar Torna-Szövetség szakosztályaként a modern gimnasztika versenyrendszerébe bekapcsolódni kívánnak.

A modern gimnasztikai válogatott keret tagjairól készített felvételek Falus István, Cséhók Mihály és Farkas József művészi meglátásait dicsérik.

Örömmel üdvözljük a Magyar Modern Gimnasztikai Bizottság szerzői közösségének hézag-

pótló művét, és bizalommal ajánljuk mindazoknak, akik felismerik a modern gimnasztika nevelő értékét, és szívükön viselik a gondjaikra bízott leánykák testi és esztétikai nevelésének felelősségteljes, de igen szép munkáját.

Az Útmutató kizárólag a „Népművelési Intézet” Propaganda Irodájában — Budapest VII., Gorkij fasor 45. sz. alatt — kapható, 23,50 forintos árban. Az érdeklődők figyelmébe ajánljuk, hogy az Útmutató csak korlátozott példányszámban jelent meg, és a kiadó csak a jelentkezés sorrendjében tudja az igényeket kielégíteni.

Dr. Gyulai Tibor

● Az egyensúlyozó képesség edzése

Az összetett tornaverseny gerendaszáma sok energiát követel a versenyzőktől, mert a gyakorlat mozgásanyagának végrehajtását a szíven való egyensúlytartás nagyon megnehezíti. Az egyensúlyozás érzékszerve a belsőfül vestibuláris rendszere. Funkcióját gyakorlással javíthatjuk. E célból keskenyebb gerendákat szoktak használni. Takarékosági okokból a szerző javaslata a következő: a gerendára 376 cm hosszú, 10 cm széles és 3 cm vastag deszkát, erre ugyanolyan hosszú, 55 cm széles és 6 cm vastag gerendát fektet, és ezeket a vázlaton látható csavaros szorítóbilincsekkel a végektől mért 8—10 cm-nél a tornaszerkezethez rögzíti. A szárnyas csavar a bilincsbe épített tengelyen elforgatható. A pótgerenda tartozékai olcsók egy keskeny gerenda árához képest, felszerelése és levétele gyors, egyszerű. Az egyensúlyozás fejlesztése a kisebb támaszfelületet adó keskeny gerendán célszerű a sikertelen gyakorlatok, egyensúlyvesztésből eredő leesések, sérülések elkerülése végett. (Szerző: V. N. Kiszlov, Teorija i Praktika Fiziceszkov Kulturi, 1972. 4. sz.)



Ism.:
dr. Herendi Vilmos

M. Gajic

A futógyorsaság és a lazaság viszonya az általános iskola 5. osztályos tanulóinál

Érdekes problémát vizsgál Gajic egy kísérleti felmérés keretében. Megállapítja, hogy bár a szakemberek egész sora foglalkozik a futógyorsaság fejlesztésével, vizsgálataik azonban főként a felnőtt, élvonalbeli sprinterek felmérésére, velük kapcsolatos tapasztalatokra épülnek. Ugyanakkor az a kérdés, hogy gyermekeknél — a futógyorsaság fejlesztéséhez igen alkalmas életkorban — melyek a gyorsaság legfőbb összetevői, mivel a gyermekkorban végzett, gyorsasággal kapcsolatos vizsgálatok igen ritkák.

Amíg nem tudjuk pontosan, hogy a gyorsaságot milyen mértékben befolyásolja: a lábnyújtók, a lábhajlítók ereje, az izmok nyúlékonysága, az ízületek mozgékonyasága, az anaerob és aerob kapacitás, milyen szerepet játszik a futástechnika színvonala, addig gyermekeknél nem lehet elvárni az algoritmus, az egyénileg legadekvátabb, legésszerűbb, leglogikusabb út meghatározását a futásgyorsaság fejlesztéséhez. A szerző vizsgálataival e bonyolult kérdések megválaszolásához kíván egy igen apró részletkérdésben hozzájárulni.

Kísérletének célja adatok nyérése arról, hogy a lazaság hat-e a futásgyorsaságra, különösen a lépésfrekvenciára, azaz a lazaság hiánya akadályozó tényező-e a lépésfrekvencia növeléséhez.

Mivel a futógyorsaság egyrészt a lépésszám, másrészt a lépéshossz növelésével fokozható, a szerző szerint valószínű, hogy 11—12 éveseknél elsősorban a lépésfrekvencia növelésére kellene gondot fordítani, mert ebben a korban megfelelő eljárásokkal komoly mértékben fokozható az idegrendszer reaktivitása. Csak később, a pre-

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 6/1972.

- Dr. Tamás Nagy*: Erfahrungen mit der dreijährigen Arbeit von Spezialklassen für Körperziehung 161
- Marianna N. Gombos*: Die Möglichkeiten der Anwendung des Kreistrainings im Sportunterricht und Schulsport 166
- Tibor Csider*: Schwimmbeschäftigungen mit den an Rückgratsverkrümmung und Hypertonie leidenden Schülern 172
- Kálmán Zsakay*: Die Bedeutung der Leistungsorientierung in der Körperziehung 176
- Dezso Szilágyi*: Die stetige Bewertung in den Unterrichtsstunden 181
- Ferenc Takács*: Die wissenschaftlich-technische Revolution und ihre Wirkung auf den Sportunterricht 184
- László Nádas*: Neues Bewegungsspiel 188

RUNDSCHAU

FACHLITERATUR

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 6 1972 г.

- Д-р Тамаш Надь*: Трёхгодичный опыт в специальных классах по физической культуре 161
- Марианна Н. Гомбош*: Возможности употребления круговой тренировки на уроках физкультуры и спортивных занятиях 166
- Тибор Чидер*: Занятия плаванием с детьми страдающими деформацией позвоночника и повышенным кровяным давлением 172
- Калман Жакаи*: Значение ориентации на достижение при двигательных действиях 176
- Дежё Силади*: Текущая проверка на уроках физической культуры 181
- Ференц Такач*: Научно-техническая революция и некоторые её влияния на физическое воспитание 184
- Ласло Надаши*: Новая подвижная игра 188

ОБЗОР

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА



pubertáskori gyors csontnövekedés után kellene a lányújtó izmok erejének fokozásával törődni.

Amennyiben a kísérlet eredménye azt mutatná, hogy a lazaság mértéke befolyásolja a lépésfrekvenciát, akkor az egyes faktorok fejlesztésének helyes sorrendje: először a lazaság, majd a lábhajlító, lányújtó izmok erejének fokozása stb. Mert bár tény, hogy minden gyakorlás az egész szervezetre hat, melynek eredményeként valamennyi összetevőben fejlődés következik be, mégis kell hogy legyen a különböző faktorok fejlesztésének egy leglogikusabb sorrendje.

Ismert, hogy a lazaságot az izomerő nagyobb mérvű fejlesztése előtt kell kialakítani. Ezt a törvényszerűséget azonban gyakran figyelmen kívül hagyjuk, ezért már 11 éveseknél meglehetősen nagyfokú merevség figyelhető meg, ami sokszor, a későbbiek során a legfőbb fékezője valamely mozgás elsajátításának.

Fennáll még az a kérdés is, hogy amennyiben a lazaság nem olyan csekély, hogy gátja lenne a kívánt lépésfrekvenciának, hanem normálisnak mondható, van-e egyáltalán összefüggés a futógyorsaság és a lazaság mértéke között az ilyen korú gyerekeknek.

A vizsgálat az ált. isk. 5. osztályában, 48 fiú-, és 30 leánytanuló felmérésével folyt le. Felmérésre került:

- 50 m futás térdelő rajtból;
- 30 m futás repülő rajtból;
- mindkét távon a megtett kettős lépésszám;
- a tanulók lazaságának, csípőízületük mozgékonyaságának színvonala.

A korrelációs koefficiens kiszámításra került az alábbi viszonylatokban:

- lazaság — az 50 és 30 m futás gyorsasága,
- lazaság — a megtett kettős lépésszám az 50 és 30 m-en,
- lépésszám — 50 és 30 m futás gyorsasága,
- 50 m futás gyorsasága — a csípőízület mozgékonyasága a lazább és kevésbé laza láb oldalán.

A számítási eredmények alapján a szerző az alábbiakat összegezi:

1. A felmért tanulóknál a lazaság nívója nem befolyásolta a lépésfrekvenciát. Ezek szerint a gyorsaság érdekében nem kell a lazaságot mint külön előfeltételt fejleszteni.
2. A vizsgált populációnál a nagyobb lépésfrekvencia nem jelentett előnyt a futógyorsasághoz.
3. Ennél a korosztálynál is főként a lányújtók erősítésére kell gondot fordítani, mert első sorban a hosszabb lépés befolyásolja kedvezően a futásgyorsaságot.

*Megjelent: Sportska Praksa. 1971. 3-4. sz.
Szemlézte: dr. Ember Lászlóné*

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán
feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól
kezdve kéri!