

1975 FEB 20

131

# testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI  
MINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI  
FOLYÓIRATA  
XI. ÉVFOLYAM

1975

I.





*Kozák Lajos felvétele*

# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Nyiri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

## TARTALOM

<i>Zsakay Kálmán</i> : Csoportstruktúra és a testnevelés .....	1
<i>Dr. Nagy György</i> : A középiskolai testnevelési tanórák néhány tanulsága .....	4
<i>Steinerné Kuttny Márta</i> : Tanulóink testtartása .....	8
<i>Szalay Miklós</i> : Az állóképesség fejlesztésének jelentősége és módszerei .....	11
<i>Dr. Keresztényi József</i> : Olimpiai megemlékezés .....	14
<i>Bíróné dr. Nagy Edit</i> : Néhány didaktikai szempont a testnevelési tantervi munkálatokhoz (II) .....	17
<i>Nagy Sándor</i> : Az úszótudás fejlődése az iskolai úszásoktatás után .....	21

*E számunk munkatársai : Bóra Ferenc tanulmányi felügyelő, Kaposvár; Bíróné dr. Nagy Edit főiskolai docens, Testnevelési Főiskola; dr. Keresztényi József tudományos munkatárs, Budapest; dr. Nagy György főiskolai docens, OPI; Nagy Sándor tanár, Budapest; Steinerné Kuttny Márta tanár, Budapest; Szabó József tanár, Szeged; Szalay Miklós tanár, Gyöngyös; Szentgyörgyi Zoltán sportiskolai igazgató, 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, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — 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., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. 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.  
74.2922 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

## SZEMLE

# Csoportstruktúra és a testnevelés

ZSAKAY KÁLMÁN

A sok tekintetben heterogén összetételű iskolai tanulócsoporthoz természetesen igen sok nevelési probléma forrásai. Gyakran tapasztalható, hogy egy-egy osztály értékét iskolai teljesítményét, a pedagóguskollektíván belül, másként ítéli meg a matematikát, másként a gyakorlati foglalkozást és megint másként a testnevelést tanító tanár. Könnyű lenne úgy magyarázni az eltérő vélemények okát, hogy bizonyára eltérő színvonalon tanítják tárgyukat az említettek, vagy hogy az osztály — sajátos összetételéből adódóan — egyik tárgyra jobban, másikra kevésbé orientált. Nyilvánvaló, hogy ezek az okok is közrejátszhatnak az említett véleményeltérésben, és nem is szabad figyelmen kívül hagyni őket. Ha viszont ennél mélyebb motívumot sejtünk, úgy alaposabb vizsgálódásra van szükség.

Ismert, hogy különféle csoportokban — legyen az akár egy iskolai osztály — kialakul egy, a személyes vonzalomra, szociális percepcióra és a csoporttársak személyes értékeire épülő tanrend, melynek központi egyedei meghatározhatják a csoportteljesítmény szintjét, attitűdszintjét. A csoportnak ez a szerkezete állandóan változóban van (s fejlődik vagy visszafejlődik a hatások előjelétől függően). A szociálpszichológia módszerei alkalmasak arra, hogy feltárjuk a struktúrát tetszés szerinti aspektusból. Vizsgálhatjuk az ún. *interakciós-kommunikációs szerkezetet*, amely valamilyen közös tevékenység során határozza meg a csoport tagjainak egymáshoz való viszonyát. Ebben az esetben választ kapunk arra, hogy

kinek mi a „rangja” a csoporton belül. Megtudjuk, kik a csoport vezetői, milyen a befolyásuk a többi tagra, milyen az egymáshoz való kapcsolatuk. A *vezetési befolyás szerkezete* segítségével a csoporton belüli *szociális mező* nivójára következtethetünk. Jelen esetben ez inkább a pedagógus vezetési stílusát érintő probléma, itt figyelmen kívül hagyható. A *rokonszenv-ellen-szenv szerkezet* a csoporton belüli emocionális kapcsolatokat tárja fel.

Könnyen belátható, hogy a csoportstruktúrában végbemenő bármilyen változás kihat az egész csoport viselkedési és teljesítményszintjére. A kérdés az: vajon zajlanak-e le ilyen strukturális változások egy-egy meghatározott alkalomra vonatkozóan is? Tehát, átértékelődik-e az egyén a csoporton belül az egymástól kisebb-nagyobb mértékben elütő közös tevékenység folyamán, és megváltozik-e annak hatására az interperszonális viszony? Feltételezzük, hogy igen, és ez okozza az iskolai osztályok esetében — többek között — azt a jelenséget, amikor egyes pedagógusok eltérő véleményt alkotnak egy-egy tanulócsoporthoz. Feltétlenül érdeklődésre tarthat számot egy olyan vizsgálat-sorozat, amely alaposan, körültekintően vizsgálja meg a kiscsoportok strukturális terén bekövetkező változásait, az eltérő jellegű kooperációk alatt.

Jelen írás elkészítéséhez az ötletet egy, a bevezetőben említett, konkrét eset adta. Feltűnt, hogy az iskola két osztályáról az elméleti tárgyakat tanító kartársak merőben más véleménnyel vannak mint én, a testnevelő. Ráadásul a vélemények az egyik esetben jelentősen pozitívabbak, a másik esetben pedig negatívabbak voltak annál, amit én alakítottam ki magamnak az említett osztályokról. Mind a kettő másodéves szakmunkástanuló-osztály volt. Az egyik — nevezzük „A” osztálynak — véleményem szerint igen aktív, szerencsés összetételű közösség volt. Öröm volt velük az órán dolgozni. Figyelmesek és fegyelmezetttek voltak. Az anyag feldolgozása, a gyakorlás vagy a játék alatt teljes odaadással vettek részt a munkában, akarták is jobban végezni

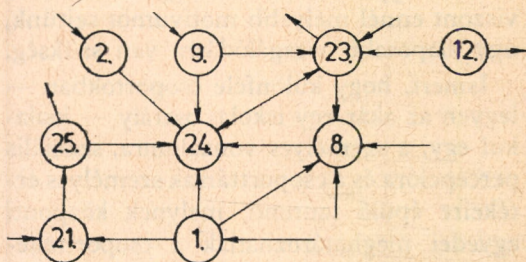
az adott feladatot; versengtek egymással, és serkentették egymást. Egyszóval, jó osztály volt. Természetesen volt néhány gyerek itt is a periférián, akik nem szívesen tartottak a többivel, és lesték az alkalmat a tétlenségre, sőt olykor-olykor destruáló tevékenységgel is megpróbálkoztak. A fenti körülmények között azonban nem sok eredményt tudtak elérni, s nekem is könnyű volt ezt a pár tanulót alaposabban szemmel tartani, s megakadályozni, hogy bomlasztó hatásuk érvényesülhessen. Erről az osztályról kartársaim meglehetősen lesújtó véleményekkel voltak. Izgága, rendetlen, fegyelmezetlen osztálynak jellemezték, és egyöntetűen kifogásolták a tanulásban mutatott hanyagságukat.

A második osztály — „B” osztály — az előbbi ellenkezője volt. Testnevelésórán a dezorganizáltság volt jellemző rájuk. Azok voltak túlsúlyban, akik nem szívesen mozogtak, s mindent elkövettek, hogy társaik se legyenek „túlsúlyosan aktívák”. Rászóltak az igyekvőkre, lehurrogták a többet akarókat. Számukra megterhelés volt az óra, és erről akarták meggyőzni társaikat is. „Sikk” lett az osztályban a felmentéskérés a legkülönbélebb indokokkal. „Nehéz” osztály volt, így jellemezhetném a legtalálóbban. Csak a legszigorúbb hangnemben és megfeszített figyelemmel tartott órán tudtam haladni velük, s az volt az érzésem, hogy még jobban elveszem a kedvüket a testmozgástól. Annál meglepőbb volt a kollégák ellentétes véleménye erről az osztályról is. Szerintük egészséges közösség, ahol az anyag feldolgozása során az aktív tagok vannak túlsúlyban, s bár a fegyelmezés időnként problémát ad, az órát mégis a tárgy iránti érdeklődés és aktivitás jellemzi. Ez — a gyakorlatom során már nem először tapasztalt jelenség — adta az indítékot a közösségi szerkezet vizsgálatához.

A vizsgálat első lépcsőfoka volt az osztályokban tanító tanárokkal való beszélgetés. Ennek során tisztázódott sok olyan strukturális kérdés, ami sejtetni engedte a probléma kulcsát. Az derült ki ugyanis, hogy mind az „A”, mind a „B” osztályban, az

elméleti órákon merőben más közösségi magra támaszkodik a tanár, mint én a testnevelésórán. Beiktattam még a vizsgálatba egy harmadikos szakmunkástanuló-osztályt is, mely a kontroll szerepét töltötte be, s amelynek a pedagógiai tükörképe nagyjából minden tanárnál az enyémhez volt hasonló. Erről az osztályról beszélgetve azonos tanulókat nevezünk meg, mint akik a közösség egészséges magját alkotják, illetve olyanok képezték csak vita tárgyát, akik közös megfigyeléseink szerint túlzott relevanciával nem bírtak társaik előtt.

Ezután a kartársakkal folytatott beszélgetéseim során az osztály interakciós-kommunikációs szerkezetének a magját igyekeztem feltárni. Meghatároztam, hogy kik azok a tanulók, akik az osztályban — a közösség véleménye szerint legnagyobb relevanciával bírnak, milyen a viszonyaik társaikhoz, továbbá, hogyan tudják az órán a társaikat befolyásolni. Elsősorban két olyan tanár véleményét vettem figyelembe, akik viszonylag sok időt töltenek az osztállyal, több órájuk van ott egy héten, mint a többinek. Az így kialakult funkcionális struktúra ábrázolása jó közelítéssel a pedagógiai megfigyelés módszerével felvázolt interakciós szociogramnak tekinthető:



A szociogram értékelésekor első pillanatra kitűnik, hogy a pedagógusok véleménye szerint a 24-es tanuló a hierarchikus tagozódás csúcsán áll. A 8-as és 23-as tanuló kisebb, bár jelentős funkciót tölt be. A 23-as tanuló jelentőségét fokozza, hogy kölcsönös, funkcionális kapcsolatban áll az osztály központi alakjával, a 24-es tanulóval, s mi több, a 24-es tanulóknak az egyetlen funkcionális



csoporton belül, s mindenki az adott szituációhoz „méltó” helyét foglalja el. Az átrendeződés idejére központi helyre került tanulók attitűdszintje, az adott tevékenységhez való viszonya nagymértékben meghatározhatja a csoport munkateljesítményét, magatartását, viselkedésmódját. Ha tovább követjük a gondolatmenetet, megkockáztathatjuk azt a feltevést, hogy ez az egyik-másik szituációban eredményesnek és egységesnek mutakozó csoportszerkezet más szituációkban is éreztetheti hatását, és végül — különösen, ha találkozik a csoporttársak érdeklődési körével — a szerkezetben is maradandó változásokat eredményezhet, vagyis a csoportszerkezet alakulásának jelentős motivációs tényezője lehet az így kialakult és bevált tanrend.

A gyakorló pedagógusok ilyen extrém esetekben profitálhatnak a fent leírt vizsgálatból, s ha a diagnózis ismert, a pedagógia módszerei közül megtalálhatjuk a legcélravezetőbbet, hogy a jelenséget helyes irányba befolyásoljuk.

Többek között ez is indokolja azt a sok helyen eddig is meglevő helyes gyakorlatot, hogy az osztályfőnök, amikor értékeli az osztályt, az egyéneket, vagy amikor képet akar kapni osztálya közösségi nivójáról, támaszkodik nevelőtársai véleményére is. Célszerű külön hangsúlyozottan figyelembe venni az olyan tantárgyat tanító pedagógus véleményét, aki az osztállyal az elméleti órán megszokott tevékenységi formától elütő formában foglalkozik (gyakorlati, üzemi gyakorlatvezető, laboratóriumi gyakorlatvezető, testnevelő tanár).

#### Irodalom

1. *Hunyady György*: A szociálpszichológiai ismeretek rendszere. Gondolat Kiadó, 1973.
2. *Kurt Lewin*: Mezőelmélet a társadalomtudományban. Tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1972.
3. *Manfred Vorweg*: A közösségi szociálpszichológiai vizsgálat. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, 1973.
4. *A. Zdravomiszlov*: A szociológiai kutatások módszertana. Kossuth Kiadó, 1973.

## A középiskolai testnevelési tanórák néhány tanulsága

DR. NAGY GYÖRGY

„Mit nem szerettem a középiskolai testnevelési foglalkozásokon?” címmel írt dolgozatot 60 első éves műszaki egyetemi férfi hallgató. Nevük feltüntetése nélkül, szabadon fejthették ki véleményüket arról, hogy szubjektív megítélésük szerint melyek voltak azok a tényezők a középiskolai testnevelési tanórákon, amelyek bennük kellemetlen emléket ébresztenek még ma is.

A válaszok megoszlása a következő volt:

Építőmérnök-hallgató	10 fő
Vegyésszmérnök-hallgató	22 fő
Gépésszmérnök-hallgató	12 fő
Közlekedéssmérnök-hallgató	16 fő
Összesen:	60 fő

Maga a téma provokatív jellegű, ez kétségtelen, továbbá az is biztos, hogy hasonló kérdés esetében bármely más tantárgy szintén rendelkeznek negatívumokkal — nem csupán a testnevelés. Ami bennünket mégis arra készítetett, hogy az ilyen szubjektív vélemények tükrében tárjuk fel az esetleges hiányosságokat, annak oka egyrészt a KNEB-vizsgálat eredménye volt (az érettségiző fiútanulók 25—30%-a általános testi gyengeség miatt nem alkalmas katonának), másrészt pedig a tanulás (gyakorlás) „belső” motívumainak kialakulása ellen ható tényezőket próbáltuk nyomon követni. Ugyanis — felfogásunk szerint — a kettő jórészt összefügg. („Belső” az olyan motívum, amely az általa kiváltott tevékenységen kívül eső jutalomtól független. A jutalom a tevékenység sikeres befejezésében, sőt magában a tevékenységben rejlik.)

A dolgozatokat tartalmilag elemeztük, és elkészítettük a gyakorisági táblázatot. A hallgatók összesen 106 választ adtak, és ezt 17 kategóriába lehetett sorolni:

1. Szertorna (talajtorna, szekrényugrás stb.)	23 válasz
2. Atlétika (főleg a hosszútávú futás)	16 válasz
3. A tanár óravezetési módja	12 válasz
4. Monotónia (főleg a gimnasztika és a részletekbe menő oktatási módszer miatt. Pl. a kézi- vagy kosárlabdázás labda nélküli technikájának oktatása stb.)	12 válasz
5. Az önállóság hiánya	11 válasz
6. Ellenőrző felmérések, osztályozás módja	9 válasz
7. A játékok hiánya	5 válasz
8. A tanulótársak kíméletlen, önző viselkedése	4 válasz
9. Úszás hiánya	3 válasz
10. Az egyes órák közötti logikai kapcsolat hiánya	2 válasz
11. Az órák „zsúfolt” jellege; kevés idő alatt sok új anyagot kellett elsajátítani	2 válasz
12. Erőfejlesztő gyakorlatok hiánya	2 válasz
13. Kevés sportágat lehetett csak megismerni a tanórákon	1 válasz
14. A tisztálkodási lehetőség hiánya	1 válasz
15. Az önellenőrzés hiánya	1 válasz
16. Honvédelmi jellegű (akadálypálya-) gyakorlatok	1 válasz
17. Az öncélú menetelés	1 válasz

Osszesen: 106 válasz

Mielőtt a következtetéseinket megtennénk, néhány jellemző választ bemutatunk:

„Sajnos, ezt nem nagyon tudom megmondani, ugyanis a mi testnevelési foglalkozásaink abból álltak, hogy levetkőztünk, azután fociztunk. Egyébként szeretek kézilabdázni, kosárlabdázni, focizni meg egyéb más labdajátékkal foglalkozni és úszni. Az atlétikát nem nagyon kedvelem, ugyanis hosszabb távon a futást nem bírom.”

„Nem szerettem a tornát és az erőfejlesztő gyakorlatokat. Nem tetszett még az sem, hogy az ember nem annyit mozgott, amennyi jólesett neki, néha többet vagy kevesebbet. Ez — gondolom — abból adódott, hogy az egész óra túlzottan kötött volt, kevés idő maradt a játékokra. Főleg a labdajátékokra

gondolok, mert azt hiszem, ebben mindenki saját igényeinek, tempójának megfelelően mozog.”

„Nagyon keveset játszottunk. Általában rossz értelemben vett tornaóráink voltak. Alig lehetett választani egy órán belül, hogy mit szeretnénk csinálni. Főleg egyénileg kellett dolgozni, kevés volt a csapatjáték, és nagyon szegényes a választék. Általában egységes szintkövetelmény volt, és nem az egyes emberekhez mérték a fejlődést.”

„A szer- és a talajtornát. Igaz, hogy ebben voltam a leggyengébb, talán ez is közrejátszott abban, hogy nem kedveltem ezeket.”

„Mi nagyon sokat futottunk az órák előtt bemelegítés címén, s ebben teljesen elfáradtam, s azután a tényleges tornán — szertorna, talajtorna —, amiket szerettem, már nem volt erőm részt venni. Ezen okok miatt a futást nagyon megutáltam. A másik oka az volt, hogy szinte kötelező jellegű volt a futás, és ez már eleve ellenszenvet váltott ki belőlem.”

„Az előírt, kötelező gimnasztikát. Jobb az egyéni bemelegítés.”

„A talajtornát nem szerettem, unalmasnak tartottam továbbá a különböző állórajtók gyakorlását.”

„Általában a hibák csak osztályozáskor derültek ki. Gondolok itt pl. a talajgyakorlatokra vagy a szekrényugrásokra. A hangsúly nem az osztályzaton van, hanem azon, ha valaki igyekezett is jobban elvégezni egy gyakorlatot, a gyakorlási idő alatt nem tudta, jól csinálja-e, vagy sem. A labdajátékoknál hasonló volt a helyzet. Aki nem tudta, hogyan kell valamit csinálni, magára maradt, így a kedve is elment az egészszól. Csapatjátéknál pedig egyenesen háttérbe szorult, mivel nem kapott labdát. Ez is érthető, hiszen *pontszerző* szellem uralkodott, a cél mindig a nyerés volt, nem a játék és tanulás. Ezért minek kapjon az olyan labdát, aki úgymint rögtön elveszíti? A játékvezető szorgalmasan sípolt a szabálytalansáért, de aki soha nem tanulta, honnan tudja, hogy pl. nem szabad kétszer indulni?! A jó játékosok mindenkit elsöpörtek, uralták a

pályát, csak egymásnak adták a labdát, vagy önzők voltak, és saját szórakozásukra játék közben gyakorolták a felpályáról való kosárra dobást.”

„Őszintén szólva, egyáltalán nem szerettem a tornaórákat. Egyrészt nem lehetett választani, hogy ki mit csinál, másrészt, amit kellett csinálni, az vagy olyan volt, amit nem tudtam megcsinálni, vagy éppen nem mertem. (Lóugrás, szekrényugrás, magasugrás, gyűrűgyakorlat.) Ráadásul osztályoztak is, ami teljesen neveléses. Egykette-dekkel nem tudom, kit lehet ösztönözni, de a rosszabb tornászokkal csak megutáltatják az egészséget. Egyébként szívesen úsztam, asztaliteniszteztem vagy éppen tollaslabdáztam volna.”

„Mindig szerettem részt venni a testnevelési órákon. Az egyedüli rossz mindig a mások önző viselkedése volt, amelyre az órán nem tudott hatni a testnevelő tanár. Szerintem ezt kell kiküszöbölni a testnevelési órákon.”

„Mindig valamilyen szintet állítottak fel, s azt nem egy-egy ember egyéniségének megfelelően, hanem valamelyik kiugróbb teljesítményt nyújtó tanulóhoz viszonyították, s ehhez nagyon ragaszkodtak. Valamint az olyan atlétikai órákat, amelyeken csak a futást erőltették.”

„Nem szerettem szokni a gyakorlatokat, amelyek jelentős fizikai erőt igényeltek. Ennek testi, erőnléti okai voltak (vannak). Ilyenek pl. korlát, nyújtó.”

„Nem szerettem a kötött foglalkozást. Nem szerettem a futást. Rossz volt, hogy óra után nem lehetett zuhanyozni.”

„Olyan tanárom volt a középiskolában, hogy nem tudok különösebbet mondani, hogy mit nem szerettem az óráin. De ehelyett írnék arról, hogy általában mit nem szerettem, vagy nem szeretnék az órákon. A csoportos, katonás rendben történő gimnasztikázást s egyébként is a sok sorban állással végzett gyakorlatokat. A túlszervezettség sokszor azt eredményezheti, hogy az egyes tanulókra ritkán kerül sor a gyakorlat végrehajtásában. Persze ezt meg kell különböztetni a szükséges és elkerülhetetlen

szervezettségtől, ami nagyobb létszámú osztálynál teljesen érthető. Azután nem nagy lelkesedéssel végeztem a számomra nem nehéz elemek vég nélküli gyakorlását. Itt a kézi- és kosárlabdázás alapjainak oktatására gondolok. De azt hiszem, az egyetemen már ilyenre nemigen kerül sor.”

„A zsúfoltságot és azt, hogy rövid idő alatt sok mindent akartak csinálni, amiből fejetlenség származott. Nem szerettem a hosszútávú futást és hasonló, nagy tüdőt igénylő számokat, mert a tüdőm elég kicsi.”

„Az órákon általában különböző szereken végeztünk gyakorlatokat, a játék csak az óra utolsó tíz percére korlátozódott. Ezért sokan — köztük én is — távol maradtunk az óráktól. Ezenkívül a tanár nyers, durva modora is kellemetlen volt. Akkor szeretünk órára járni, ha előző órán megígérték, hogy bemelegítés után végig játszani fogunk.”

„A testnevelési órákon egyedül az nem tetszett, ha a tanár erőszakosan, ordítva kényszerítette az embereket valamely feladat végrehajtására. A testnevelés egyik ága sem volt számomra ellenszenves.”

„Túlságosan kötött volt az oktatás, az egyes órák között nem volt logikai átmenet... Kevés volt az erőfelmérés, nem tudtuk ellenőrizni teljesítményünket...”

„Azt, ha egész órán ugyanazt kellett csinálni. Pl. egész órán gimnasztikázni vagy tornászni stb. A kötelező jellegű felméréseket sem szerettem, továbbá azt sem, ha a tanár mindig ugyanazokkal foglalkozott csak.”

#### *Következtetések :*

A válaszok 78%-át az első hat kategória tartalmazza (106-ból 83 válasz). A torna és atlétika tantervi anyagára 39 válasz, a tanár óravezetési módjára — ide számítva a monotoníával kapcsolatos megjelöléseket is — 24 válasz, az önállóság hiányára 11 válasz, míg az ellenőrző felmérésekre és az osztályozásra 9 válasz jut. A hibalehetőségeket mindenképpen itt kell keresni még akkor

is, ha tekintetbe vesszük a válaszoló hallgatóknak inkább a szellemi teljesítményt előtérbe helyező beállítottságát. Elemezzük kissé alaposabban a felsorolt tényezőket! Elsőként is le kell szögeznünk, hogy a testnevelés tantárgy, tehát a felhalmozott társadalmi tapasztalatot átszarmaztató funkcióval rendelkezik. Jelenlegi felfogásunk szerint ez csak úgy lehetséges, ha a torna, atlétika és sportjátékok „hármás bázisára” épülnek tanterveink, mert mindegyik testgyakorlati ág egymással nem helyettesíthető cselekvési tapasztalatot tartalmaz. Ebből kiindulva elfogadhatatlan az a vélemény, hogy a torna és atlétika gyakorlatanyaga nem jó, és ki kell hagyni tanterveinkből!

Ezzel szemben nem ártana alaposabban felülvizsgálni és elemezni részben az óravetési módunkat, részben pedig oktatási-nevelési módszereinket. Bruner, J. S. „A tanulás vágya” c. tanulmányában (megjelent az „Új utak az oktatás elméletéhez” c. kötetben, Gondolat, Bp., 1974.) a következőket írja: „Az atlétika par excellence az a tevékenység, amelyben a gyermeket nem kell ösztönözni, hogy ügyességének fokozódásában örömet lelje, kivéve, amikor ideje előtt felnőttmértéket szabnak gyermek-sportegyesületeknek, amelyeket túlságosan korán létesítenek azért, hogy majmolják a felnőtteket. Legendássá vált az a szokás, amelyet néhány évvel ezelőtt a skóciai Gordonstown iskolában vezettek be. Az iskolán belüli szokásos szabadtéri versenyekhez egy újabb vetélkedés járult, amelyben a fiúk a saját legjobb korábbi csúcseredményeikkel vették fel a versenyt. Az ötletet több amerikai iskola átvette, és bár »szabályszerű kiértékelés« nem történt, azt mondják, hogy ez a módszer nagy izgalmi állapotot idéz elő a fiúkban, és óriási erőfeszítésekre bírja őket.

A teljesítménytudathoz való eljutás olyan feladatot követel, amelynek van valamilyen kezdete és valamilyen végpontja... Pszichológusok előtt jól ismert az a jelenség, amelyet »Zeigarnik-hatás« névvel szokás jelölni. Röviden szólva: félbeszakított feladatokra inkább visszatérünk, hogy befe-

jezzük őket, továbbá jobban emlékezünk rájuk, mint más hasonló feladatokra, amelyeket megszakítás nélkül fejeztünk be. Igen ám, de ez a megállapítás a kérdés felületén mozog, mert figyelmen kívül hagy egy döntő fontosságú tényezőt. Ez a hatás ugyanis csak akkor érvényesül, ha a feladatoknak, amelyek elé a kísérleti személyt állították, struktúrájuk van, tehát van kezdetük, van menetük, és van befejezésük. Ha a feladatok »ostobák« azaz értelmetlenek, önkényesek, ha nincs nyilvánvaló módja az előrehaladás ellenőrzésének, ebben az esetben a félbeszakítás a befejezésre irányuló késztetést nem stimulálja.”

Ha ezzel az előbbi — a teljesítménytudat kialakulására vonatkozó Bruner-féle — megállapítással egybevetjük a hatvan hallgató szubjektív véleményét, akkor érdemesnek tűnik elgondolkozni a következőkön, anélkül azonban, hogy perdöntőnek tartanánk a hallgatók által leírtakat:

a) A belső motiváció, a teljesítménytudat kialakítása elengedhetetlenül szükséges a testnevelés által kiváltandó fejlesztő hatások eléréséhez. A tanulókat csak a számukra értelmesnek tűnő és a teljesíthetőnek elismert feladatok tudják erőfeszítésekre ösztönözni, és csak ez lehet az alapja a tanórakon kívüli, önkéntes aktivitásuknak is.

b) Ez — az előbb leírt — megállapítás semmiképpen sem jelentheti azt, hogy a tantervi anyagot negligálva, a tanulók egyéni igényeit igyekezzünk kielégíteni a tanórakon. Ez egyrészt kivihetetlen, másrészt pedig teljes anarchiához vezetne, amelynek következtében a testnevelés tantárgyjellege megszűnne.

c) Akkor azonban, ha a négy középiskolai osztály tantervét egy-egyben szemléljük (erre vonatkozóan jelent is meg iránymutatás); a sokszor jelentős egyéni különbségeket figyelembe véve differenciált módszereket és követelményeket alkalmazunk; előtérbe helyezzük azt a kétségtelen ténytet, hogy megfelelő motivációs alapok kiépítésével kell oktató-nevelő munkán-

kat kezdenünk, és nem a követelmények pusztá felsorolásával;

a változatos feladathelyzetekben történő értelmes — alternatívákkal rendelkező — tanulás-gyakorlás modelljét vesszük alapul a csak utasításokat tartalmazó s azok végrehajtását megkövetelő módszer helyett;

akkor valószínűsíthető az az elképzelés, hogy a tanulók annyira szükségesnek tartott önkéntes aktivitása megvalósuljon nemcsak a tanórákon, hanem azokon kívül is.

Mert fel lehet fogni ezt a vizsgálati beszámolót úgy is, hogy „mit számít hatvan tanuló véleménye akkor, amikor a sok tízezret nem kérdezték meg”, de olyképpen is értékelhetjük a leírtakat, hogy felülvizsgáljuk, átgondoljuk oktatási-nevelési módszereinket, és ami nem megfelelő, azon változtatunk!

## Tanulóink testtartása

STEINERNÉ KUTTNY MÁRTA

A Budapest II. Árpád fejedelem útja 29. sz. általános iskolában végzett statométeres vizsgálatokról.

### *Előzmények*

Tanulóink egy részének fáradékonysága és helytelen testtartása elsősorban testnevelés-órákon, de ünnepélyeken és elméleti órákon is egyre feltűnőbbé vált. Iskolaorvosunk 13 felső tagozatos tanulót, a III. egészségügyi csoportba sorolva, gyógytestnevelési órákra irányított. Ez tanulóink 20,3%-a. Fentiek okait és ezzel kapcsolatos feladatainkat tantestületünk nevelési értekezletén vitattuk meg először, majd a testnevelő tanár a szülői munkaközösség vezetőségi ülésén tartott erről rövid ismertetőt.

Dr. Dirner Olga a Budapesti Testnevelési és Sportegészségügyi Intézet szakfőorvosa ekkor ajánlotta fel, hogy a Sportorvosi Intézet munkatervében szereplő, tartáshibákat kiszűrő, eszközös vizsgálatokat felmérészerűen — az egész iskolára kiterjedően — itt végzi el.

### *A vizsgálat*

A vizsgálatok lebonyolítására 1974. januárjában került sor.

A MEHL-féle statométer — amely egyetlen az országban — a mellkaskörfogatot elülső és hátsó értékekre bontva adja (cm-ben leolvasható). Ha a két érték hányadosa 1, ez közepesnek felel meg. 1,10—1,20 hányados a mellkas domborúságáról tanúskodik, az 1 alatti értékek pedig (0,90; 0,80) domború hát mellett szólnak.

Ugyancsak a műszerrel olvasható le a LORDÓZIS (ágyéki homorulat) mértéke

(10 g. tg.-ből visszszámítandó). A SKOLIÓZIS (a gerincoszlop frontális síkban mutatkozó görbületei) megállapítása hagyományos orvosi módszerekkel történt.

### Az értékelés módja és eredménye

A vizsgálatokat iskolánk 239 tanulójánál végeztük el. Testtartás szerint a tanulókat az alábbi csoportokba osztottuk:

Csoport	Alsó tagozat		Felső tagozat	
	fő	%	fő	%
I. nagyon jó	1	0,90	3	2,34
II. jó	11	9,91	16	12,50
III. közepes	54	48,65	31	24,22
IV. még elfogadható	25	22,52	13	10,15
V. gyenge	20	18,02	64	50,00
VI. nem kielégítő	—	—	1	0,78

A fentiekből organikus eltérés

az alsó tagozatban: 6 fő—3%,

felső tagozatban: 13 fő—20,31%.

Ezek a tanulók már eddig is gyógytestnevelési órákra jártak, az iskolaorvos beosztása alapján.

Bár nem szándékozom ismertetni a tanulók diagnosztikai csoportokra sorolását, mégis meg kell jegyezni a következőket:

A IV—V—VI. csoportba sorolt 45 fő alsó tagozatos tanuló csaknem háromnegyed része domború hátú. Tekintettel a 6—7 évesek élettani testtartására, ez az adat mintegy egyharmaddal csökkenthető.

Megdöböntők viszont az ugyanezen csoportokba sorolt felső tagozatos tanulók elváltozásai: csaknem 80% skoliótikus!

### A testtartáshibák okainak vizsgálata

Tekintve a tanulók szociális helyzetét, el kell vetnünk a táplálkozás elégtelenségét.

1. Akceleráció. A felgyorsult magasságnövekedéssel nem jár együtt az izomzat erejének, valamint a belső szervek (elsősorban a keringési és légzőszerv-rendszerek) fejlődése.

2. A dinamikus terhelés elégtelensége. Az „urbanizációs vagy civilizációs ártalom”-nak nevezett kényelmes életmód elterjedése. (Néhány évvel ezelőtt készített felmérésem szerint egy általános iskola 7.

osztályában a tanulók tévé-nézési átlaga heti 22 óra volt, szabad idejük egyharmada.)

3. A statikus terhelés növekedése. A tanuló ül az iskolában, ül otthon a tanulásnál, a tévé előtt, ül csaknem valamennyi különóráján.

4. A kézben hordott aktatáska. A jól bevált, hajdan használt hátitáskák helyett ma a kifejezetten egyoldalú terhelést adó aktatáskákat cipelik a gyerekek. (S milyen kis gyerekek, milyen hatalmas táskákat!)

5. Az osztályterem padjai nem felelnek meg az egészségügyi előírásoknak. Megint egy utalás a múltra: régen az osztályokban a katedrától távolodva növekedtek a padok, s elől ültek a kicsik, hátrább pedig a nagyobbak.

A mai iskolapadok konstrukciója csak egyetlen magasságú padok összeszerelését teszi lehetővé. Így a kisebbeknek le sem ér a lábuk a talajra, a nagyobbaknak pedig nem fér el a térdük.

6. A tanulás, olvasás alatti nem megfelelő világítás feltétlen helytelen testtartásra készíteti a tanulót, ha a fényforráshoz kell igazodnia.

### Tennivalók és ellentmondások

Igaz, hogy a IV—V. csoportba sorolt esetek nagy része tartáshiba, még funkcionális elváltozás, mégsem szabad felületesen ke-

zelnünk, mert organikus deformitássá alakulhat. Az ezekbe a csoportokba sorolt valamennyi tanuló speciális korrekciós gyakorlatok rendszeres végzését igényli. Gyógytestnevelési oktatás a kerület egyetlen iskolájában van. Az alsó tagozatos tanulók órálatogatása — tanulói kíséret biztosítása nélkül, a közlekedés okozta nehézségek miatt — korlátozott.

A gyógytestnevelő tanár valamennyi csoportja maximális létszámmal dolgozik, férőhely nincs. Az iskolaorvosi hálózat részéről történt reális felmérés szerint a gyógytestnevelésre szorulóok száma a jelenleginél lényegesen nagyobb.

A gyógytestnevelési hálózat fejlesztésével az ötödik ötéves terv végére remélhető, hogy valamennyi gyógytestnevelésre szoruló tanulót sikerül elhelyeznünk. Addig viszont generációk kerülnek ki az iskolából anélkül, hogy a legfogékonyabb korban részesülhettek a rehabilitációt jelentő gyógytestnevelésben.

Gyógytestnevelés-oktatás megvalósításának engedélyezése iskoláinkban nemcsak személyi és helyi, hanem komoly anyagi problémát jelentene. Lehetségesnek mutatkozik a tanfolyamrendszerhez hasonló megoldás, ahhoz hasonló anyagi kihatásokkal. Ennek viszont az a hátránya, hogy — ha a szülő nem akarja beiratni gyermekét — az önkéntességből eredően a rászorulóok egy része nem vesz részt a foglalkozásokon. További követelmény, hogy ezt gyógytestnevelő tanár vezesse.

A harmadik testnevelésóra bevezetésének szükségessége sokunk előtt már évtized óta kétségtelen.

Most megvan a 3 testnevelésóra, s bízunk benne, hogy erősebb, ügyesebb, egészségesebb fiatalokat nevelünk.

De mi legyen a tartáshibás tanulók terhelésadagolásával? Nyilvánvaló, hogy az ugrások, de legtöbbször már a szökdelések is növelik a gerincoszlop károsodásait. E tanulók felmentése a káros gyakorlatok alól nem árt, de nem is használ. Ezeknél a tanulóknál meg kell szerveznünk bizonyos

speciális korrekciós gyakorlatok (gyógytestnevelési mozgásanyag!) tudatos, rendszeres végzését.

### *Mi így kezdtük el*

1974. február végén ismertettük a vizsgálat eredményeit, egy erre a célra összehívott tantestületi értekezleten. A beszámolóit követően a testület tagjai szinte azonnal a megoldás lehetőségei felől érdeklődtek.

Valamennyi nevelő fokozottabb figyelemmel kíséri a tanulók testtartását, elméleti és gyakorlati órákon, és a tanórán kívüli is. A mindennapos tornaperceket továbbra is végeztetjük, hatékonyságát növeljük — határoztuk el. A testnevelő tanmenet-módosítással valamennyi testnevelésórán tartásjavító gyakorlatokat végeztet. Elhatároztuk továbbá az érintett szülők tájékoztatását.

A testnevelésóra előkészítő részében, minden órán 10—12 percen át, a következő gyakorlatcsoportokat végeztetem:

- gerincoszlopot nyújtó gyakorlatokat,
- hátizomzatot erősítő gyakorlatokat,
- mellizomzatot nyújtó gyakorlatokat,
- hasizom-erősítő gyakorlatokat,
- nehéz lábgyakorlatokat,
- légzőgyakorlatokat.

Az első ilyen gyakorlatsor végzését — hogy a tennivalókat megokoljam, és a tudatosítást biztosítsam — megelőzte bizonyos alapvető anatómiai ismeretek közlése és demonstrálása. A későbbiek folyamán ezeket az elméleti ismereteket alkalmanként egy-egy tanulótól minden órán számon kértem és számon kérem, mindig a megfelelő gyakorlatanyaggal együtt.

Az alsó tagozat négy osztályában — ahol a testnevelést is az osztályvezető tanító tanítja — egy-két bemutató órát tartottam. Szülői értekezletre hívtunk be 116 főt, megjelent 49 fő (42%).

Az értekezleten dr. Dirner Olga ismertette a vizsgálatok módját. Beszámolóját anatómiai és élettani ismeretanyaggal kezdte, majd rátért a tartáshibák okaira, végül pedig ezek következményeire. A szülőket főleg ez utóbbi ragadta meg. A tartáshibák

elhanyagolása esetén kezdetben csak fáradékonyság, majd később fájdalom is jelentkezik. A felnőttkorban jelentkező nemcsak ortopédiai és reumatológiai panaszok, hanem a belgyógyászati esetek egy része is (szív-, keringési, légzési, májpanaszok) elhanyagolt tartáshibákból erednek.

Ezt követően 3 fős tanulócsoportokkal bemutattam a négy fő gyakorlatcsoportot (gerincnyújtó, hátizom-erősítő, mellkastágitó, hasizom-erősítő), egyenként 8–10 gyakorlattal kéziszerszel, és anélkül.

Felhívtuk a szülők figyelmét, hogy kísérjék figyelemmel gyermekeik otthon végzett munkáját (naponta  $2 \times 10$ –15 perces speciális korrekciós torna).

### *Hogyan tovább?*

Feladatunk rendkívül összetett. Döntő a szülők megnyerése, mert a gyerekek életmódjának egészséges megváltoztatását elsősorban ők oldhatják meg. A munka-játékpihenés ritmusának, de tartalmának is nagy jelentősége van. Hadd hivatkozzam az oly sokszor, de nem elégszer emlegetett szabad időnek célszerű felhasználására.

A tartáshibás tanulók részére a diagnózis alapján megfelelő egyéni gyakorlatsort állítottam össze. Az aktív torna melletti rendszeres úszás a legeredményesebb tartásjavító mozgás.

A gyerekek tanulóasztaláról — ha mégoly stílusos is — el kell tűnniük a hangulatlámpáknak, hogy helyet adjanak az egészségügyi követelményeknek megfelelő világitótesteknek.

A TANÉRT a bútorfejlesztésnél tűzze ki célul az iskolabútorok egészségügyi szempontból célszerűbb konstrukciós megoldását (esetleg a padok, asztalok, székek magasságának variálhatóságát), hogy a tanulók — a legkisebttől a legnagyobbig — optimális testhelyzetben ülhessenek napi 5–6 órás iskolai elfoglaltságuk ideje alatt.

Tanulóink ellenőrző vizsgálatára 1975 januárjában kerül sor. Igazgatóságunk és a testület minden tagja azon fáradozik, hogy a javulás akkor már mérhető legyen.

## Az állóképesség fejlesztésének jelentősége és módszerei

SZALAY MIKLÓS

Napjainkban világszerte, így hazánkban is, egyre gyakoribbak a keringési szervek megbetegedései. Ennek számos oka van: rendszeres és túlzott alkoholfogyasztás, dohányzás, célszerűtlen táplálkozás, és nem utolsósorban az egyik legjellemzőbb urbanizációs „betegség”, a mozgáshiány. Sajnos, ez utóbbi nem csak a felnőttekre vonatkozik, a tizenévesek jelentős része is szívesebben ül órákig a rádió és a magnó mellett, mint amennyi időt eltölt sétával, kirándulással, sporttal. Közismert tény, hogy iskoláskorú fiataljaink testarányai kedvezőtlenül változtak meg. A fokozódó magassággal nem fejlődik arányosan az izomzat, a mellkas. Ismeretes, hogy sorköteles, a tőlünk kikerülő fiatalok nagy százaléka alkalmatlan a katonai szolgálat ellátására.

Az élet minden területén (honvédség, fizikai és szellemi munka) nélkülözhetetlen a kitartás, az állóképesség. Nap mint nap tapasztalhatjuk ezt testnevelés órákon is. A honvédelmi előképzés tanterv szerint kötelező az általános és középfokú iskolákban egyaránt. Ennek legjelentősebb megnyilvánulásai a honvédelmi napok keretében rendezendő rajversenyek, ahol tanulóinknak jelentős távot kell gyalogolniuk és futniuk.

Országszerte egyre több kezdeményezés történik az egészséges életmódra nevelés érdekében: erdei, mezői kocogások, futóversenyek. Szervezünk, meggyőzzük tanulóinkat, hogy egészségük érdekében vegyenek részt ezeken a megmozdulásokon. De felkészítjük-e kellőképpen tanulóinkat ezekre a fokozott igénybevételre?

A heti három testnevelésóra lehetőséget ad az állóképesség rendszeres fejlesztésére egész éven át.

### *A rendszeresen végzett állóképességi gyakorlatok kedvező hatásai*

Fokozott munkavégzés során megnövekszik az oxigénszükséglet. A légzésnek alkalmazkodnia kell, biztosítani kell az organizmus részére a nagyobb mennyiségű oxigént, hogy a hajszálerek által a sejtek anyagcseréjükhöz fel tudják azt használni. A zárt hajszálerek megnyílásához, a szív és az agy fokozottabb vérellátásához (a vérkeringés javításához) nélkülözhetetlen a légzés fejlesztése, fokozása. Minél nagyobb felületen történik a légcseré, minél jelentősebb a rekeszizom tevékenysége, a légzőrendszer működése annál tökéletesebb. Rendszeres sportolás esetén a pulzusszám és a légvételek száma egyaránt csökken (nagyobb a szív, ill. tüdő befogadóképessége). Az emésztő- és kiválasztórendszeri, valamint a nemi szervek működése is gazdaságosabbá válik.

Az állóképességi gyakorlatok elősegítik a szervezet általános megjavítását, megszilárdítását, az egészség és a teljesítőképesség állandósul. Megelőzést és rehabilitációt jelent a károsodott szervek számára. Jelentős szerepe van az öregedési folyamatok lassulásában. Elősegíti a felkészítést az állóképességi sportok versenyeire és a katonai szolgálatra. Nagy előny, hogy az állóképességi gyakorlatok végzésére minden egészséges ember alkalmas 8 éves kortól, akár 75–80 éves korig is.

A következőkben tekintsük át röviden az állóképesség-fejlesztés lehetőségeit.

A három fő állóképességi forma (alap, gyorsasági, speciális) közül az ismertetett célkitűzések megvalósítása érdekében kizárólag az alapállóképességgel foglalkozom.

Az alapállóképesség fejleszthető tartós időtartamú, nagy ismétlésszámú egyszerű gimnasztikai és kéziszer-gyakorlatokkal is. Valamennyi labdajátékkal jól fejleszthető az állóképesség, különösen vonatkozik ez a kispályás játékokra, ahol a folyamatos, pihenő nélküli mozgás biztosított.

Valamennyi ciklikus testgyakorlat alkalmazható az alapállóképesség fejlesztésére. Így a kerékpározás, úszás, evezés, sízés. Ezek a sportágak annál is inkább ajánlhatók, mivel az állóképesség-fejlesztéssel egy időben több, a szervezetre kedvező hatást kiváltó tényező is megtalálható: tiszta levegő, napfény, víz.

A ciklikus mozgások közül a még nem említett futással, az állóképesség-fejlesztés klasszikus formájával részletesen foglalkozom. A futás (a járás mellett) a legtermészetesebb mozgás, a testgyakorlás legősibb formája. Mivel természetes mozgás, nem is kíván különösebb technikai felkészültséget. E megállapítás természetesen a nem eredményre törő, nem versenyszerű futásra vonatkozik. A felsorolt előnyök mellett nem hanyagolható el az a tény, hogy szabadban, jó levegőn, változatos körülmények (mező, erdő, park, országút) űzhető, s ugyanakkor nem igényel különösebb felszerelést. Minden iskoláskorú rendelkezik tréningruhával, tornacipővel.

A télvégi, tavaszi időszak kiválóan alkalmas a futás megszerettetésére, a rendszeres gyakorlásra. A kitartó futást beiktathatjuk (különösen „kapcsolt” óra esetén) a testnevelésóra első vagy befejező részébe. A mezei jellegű futások alkalmazásánál az alábbi szempontokat kell figyelembe vennie a testnevelő tanárnak:

1. Azonos korú tanítványok esetében is különbözőek a testi (testalkat, izomzat, belső szervek működése) adottságok.

2. Nem azonos előképzettséggel rendelkeznek.

3. Az elsődleges cél nem versenyzők kinevelése, hanem az egészséges életmód egyik tényezőjének megkedveltetése. Ne a teljesítmény legyen az elsődleges, a kívánt hatást a terjedelem növekedésével érjük el.

4. A terhelés fokozatos legyen és ne megérettetőd.

5. Lehetőleg terepet, természetes, változatos környezetet válasszunk.

6. A futást mindig bemelegítés előz meg (járás, gyaloglás, gimnasztika).

7. Az öltözet az időjárásnak megfelelő, célszerű legyen.

8. Futás közben aktívan pihentessük tanulóinkat.

Az alapállóképesség fokozatos fejlesztését természetesen aerob futással (egyensúly az oxigénfelvétel és oxigénfelhasználás között) érhetjük el. F. Szuszlov meghatározása szerint: „kritikus sebesség” esetén az oxigénigény megegyezik az oxigénfogyasztással. A mi esetünkben még a „kritikus sebesség” elérése sem cél. Mivel tanítványaink nem versenyzők, a futósebességnek a kritikushoz kisebbnek kell lennie. Ugyanígy nem beszélhetünk távról, alap távról. Véleményem szerint — melyet két évtizedes testnevelő tanári tapasztalatom támaszt alá — a futásadagot (különösen csoportos futás esetén), helytelen távolságban (m, km) megadni. Az időben meghatározott futásmennyiség pszichikailag is kedvező hatással van a közepes és a gyengébb képességű vagy fizikumú tanulókra.

A következő az aerob futás néhány — a mindennapos gyakorlatban felhasználható — változatát ismertetem.

1. *Fartlek* = váltakozó gyorsaságú terepfutás. Az aerob futással szemben támasztott követelményeknek teljes mértékben megfelel. A lefutott szakaszok tempója és gyorsasága különböző. Elkerüljük a hosszabb időn át tartó futásoknál az egyhangúságot, az unalmat. A változatosság biztosítható a variálási lehetőségekkel is. Végezhetjük megszakítás nélkül vagy sorozatokban. Több fajtája ismeretes:

a) Az előre meghatározott sípjelzésekre meghatározott feladatokat kell végrehajtani: gyaloglás, kocogás, közepes iramú futás stb.

b) A csoport (osztály) tanári irányítása szükségtelen. Vezetőt nem kell kijelölni, a futások folyamán kialakul magától, s a többiek általában elfogadják. A vezető választja meg az útvonalat, sőt az iramot is.

c) Az amerikai forma: egyes oszlopban, egymástól néhány méterre futnak. Az utolsó (kis létszám esetén) beleerősít, megelőzi társait, és az élre áll. Addig folytatódik, míg az oszlop ki nem cserélődik.

d) A futás iramát a terep határozza meg. Felfelé kocognak, lassú iramban, lefelé gyorsan futnak.

2. *Perces futások*. Például: 1 perc futás, 1 perc pihenő, 1,5 perc futás, 1 perc pihenő, 2 perc futás, 1 perc pihenő, 1,5 perc futás, 1 perc pihenő, 1 perc futás. A futás intenzitása alacsony legyen, 5—6 perc alatt kb. 1 km. A pihenőkben a tanulók meghatározott gyakorlatokat végezzenek.

3. *Tartós futás*. Az aerob állóképesség klasszikus formája. Tervszerű fokozatossággal elérhető, hogy az átlagos képességű és fizikumú 13—14 éves gyermek is 30—40 percet képes pihenő nélkül futni. Ismeretes, és nem kivételes esetek, hogy 50—60 éves férfiak több órát, 40—50 km-t is képesek lefutni minden károsodás nélkül, megfelelő, rendszeres gyakorlás után.

Célszerűnek tartom, hogy néhány étkezéssel és egészségügyi problémával kapcsolatos kérdésben tanulóinkat tájékoztassuk:

1. Futás esetén a fokozott izomtevékenységhez fokozott vérellátás szükséges. Közvetlen étkezés után a vér túlnyomó része az emésztőrendszerhez áramlik. Ezért az étkezés a futás előtt 2—3 órával történjék.

A táplálék mennyiségileg ne legyen jelentős, lehetőleg könnyen emészthetőket fogyasszanak (tejtermék, hús, hal, tojás, növényi olajok, vitamindús és ásványi sókat tartalmazó zöldségfélék, gyümölcsök).

2. Az öltözet mindig az időjáráshoz alkalmazkodjék.

3. Tanítsuk meg tanítványainkat a helyes légzésre.

4. Futás után fürödjének, tisztálkodjanak megfelelőképpen.

Meggyőződésem, hogy a fiatal, aki rendszeresen fut egészsége fenntartása, megszilárdítása érdekében, aki havonként néhány órát jó levegőn, kellemes környezetben tölt, az nem, vagy kisebb mértékben fog káros élvezeti szereket fogyasztani.

Az alábbiakban egy nyolchetes futóállóképességi sémát ajánlok rendszeresen nem sportoló tanulók részére. Alkalmazható csoportoknak (osztályoknak), 13—18 éves korig.

## 1—2. hét:

Sipjelzésekre, megbeszélrt iramban való futás:

- 2 perc lassú iramú futás (az iram olyan, hogy közben beszélgetni is lehet);
- 1 perc pihenés: járás közben légzési gyakorlatok (erőtéljes kilégzés);
- 2 perc közepes iramú futás,
- 3 perc pihenés: járás közben támadóállásban nyújtó gyakorlatok;
- 2 perc lassú iramú futás,
- 8—10 perc közös gimnasztika.

## 3—4. hét:

- 2 perc lassú iramú futás (pihenő nincs);
- 2,5 perc közepes iramú futás,
- 1 perc pihenő: nyújtó, lazító gyakorlatok;
- 3,5 perc futás, egyéni iram (nem versenyszerűen),
- 3 perc pihenő: légzési gyakorlatok, gimnasztika;
- 2 perc közepes iramú futás,
- 10 perc gimnasztika, egyéni (kéziszserrel).

## 5—6. hét:

- 2 perc lassú iramú futás (pihenő nélkül),
- 3 perc közepes iramú futás,
- 1 perc pihenő: légzési gyakorlatok;
- 5 perc futás: 1,5 perc egyéni iramban, 2 perc lüktető iramú futás 200 méterenként, 1,5 perc egyéni iramban,
- 3 perc pihenő: gimnasztika;
- 2 perc közepes iramú futás,
- 10 perc közös gimnasztika.

## 7—8. hét:

- 3 perc közepes iramú futás,
- 1 perc pihenő: gyaloglás;
- 5 perc közepes iramú futás,
- 1 perc pihenő: nyújtó, lazító gyakorlatok;
- 10 perc egyéni iramú futás,
- 3 perc pihenő: légzési gyakorlatok;
- 2 perc lassú iramú futás,
- 10 perc kéziszergyakorlat.

## Irodalom

**Dr. Frenkl Róbert:** Sportoktatói tanfolyam anyaga, 61—73. old.

**A. Kuszakin:** Fartlek, Ljogkaja Atletika 1972/3.

**Dr. Nádori László:** Edzéselmélet és módszertan, 1970. 32—36. old.

**P. Schmidt:** Kísérlet az állóképesség vizsgálatára, OTSH Módszertani tájékoztató, 1973. 17—21. old.

**Schmidt:** Az állóképesség fejlesztése az iskolás és ifjúsági edzésben. OTSH Módszertani tájékoztató, 1973. 35—37. old.

**Dr. Szabó Miklós:** Közép-hosszútávfutók felkészítése során alkalmazott edzésanyagok meghatározása. Atlétika, 1972/6.



Cikkünk szerzője is jubilál, századik olimpiai témájú írását tesszük közzé. Dr. Keresztényi József a jelentős számú cikk és tanulmány mellett „Az olimpiák története” címmel könyvet is írt az emberiség művelődéstörténetének egyik legszebb fejezetét jelentő ókori olimpiák és korunk nagy nemzetközi sporttalálkozóinak párhuzamáról (ezt 1972-ben a Gondolat Kiadó második kiadásban jelentette meg), és elsőként foglalta össze a Magyar Olimpiai Bizottság eseményekben és eredményekben gazdag múltját (a történeti összefoglaló a Testnevelési Tudományos Tanács kiadásában került az érdeklődők kezébe).

Az ismert olimpiatörténész munkásságát az olimpiai mozgalom vezető testülete is elismerte, 1969-ben a Nemzetközi Olimpiai Akadémia tiszteletbeli tagjává választották.

Ebben az esztendőben a világ szinte minden táján megemlékeznek az olimpiák nyolcvanadik születésnapjáról. Tisztelettel és elismeréssel adóznak az antik olimpiák mintájára felújított játékok alapítóinak, akik mindjárt a kezdet kezdetén igazi sportember módjára szembenéztek a nehézségekkel. Köztudott, bár ma már szinte hihetetlen, hogy amikor Pierre de Coubertin 1892-ben a párizsi Sorbonne-egyetem nagy amfiteátrumában előterjesztette az olimpiák felújításának tervét, az nem talált visszhangra

hallgatósága körében. Csak két évvel később, 1894 júniusában — nagyon is gondos előkészületek után — születhetett meg az egyetemes sport szempontjából oly jelentős határozat, amely szerint „a nemzetközi kongresszusnak és az egyes országoknak erkölcsi érdeke, hogy az olimpiai játékok modern formában, de a régi keretek megtartásával nemzetközi alapon életre keljenek.”

Az emlékezetes párizsi kongresszuson 1894. június 23-án döntöttek arról is, hogy a világ sportoló fiataljai 1896-ban Athénban találkoznak majd első alkalommal. Pierre de Coubertin indítványára a népek békés közeledésének szolgálatába állított játékok irányítása céljából ekkor hozták létre a Nemzetközi Olimpiai Bizottságot. A NOB első elnökéül a görög Demetriosz Vikelaszt, titkárául pedig Pierre de Coubertint választották. Tagjai 1894-ben a következők lettek: E. Callot (Franciaország), Butovszkij tábornok (Oroszország), Balck tábornok (Svédország), W. M. Sloane professzor (Egyesült Államok), Jiří Guth-Jarkovský tanácsos (Csehország), Kemény Ferenc (Magyarország), Lord Ampthill (Anglia), C. Herbert (Anglia), dr. J. B. Zubiaur (Argentina), L. A. Cuff (Új-Zéland), Lucchesi Palli herceg (Olaszország), Maxime de Bousies herceg (Belgium), és Andrea Caraffa gróf (Olaszország). Az alapítók közé tartozik még a német dr. Willibald Gebhard, aki 1895-ben lett a NOB tagja.

A mi Kemény Ferencünk megválasztása egyúttal Magyarország NOB-tagsági elismerését is jelentette.

Már-már úgy látszott, hogy a békétlenségek megakadályozzák korunk első olimpiáját. A görög kormányban ugyanis a játékok időpontjának közeledtével a rendezési költségek feletti viták nőttek-nőttek. Pierre de Coubertin és társait ugyancsak aggasztotta a bizonytalanság. Ennek tudható be, hogy amikor Kemény Ferenc az olimpiai játékok Budapesten történő megrendezésének az esélyeit is latolgatta, Coubertin egy ideig nem adott elutasító választ. Ezzel — mint visszaemlékezéseiben írja — lehetővé vált,

hogy a görögöket az előkészületek megkezdésére ösztönözze.

Lassan-lassan elhárultak az akadályok és 1896. április 6-án Athénban 13 ország 285 versenyzőjével megnyitották az olimpiai játékokat, amelyek egyszeriben beléptek a történelembe.

Az 1900-as párizsi és az 1904-es St. Louis-i olimpia a vilákiállítások háttérévé szürkült, de 1908-ban Londonban (22 ország 2059 versenyzőjével), majd 1912-ben Stockholmban (28 ország 2541 versenyzőjével) már világméretű játékokat rendeztek.

Az 1916-os olimpia következett volna, melynek színhelyéül Berlint jelölték ki. A német fővárosban tervezett olimpia azonban elmaradt, mert az első világháború lángokba borította Európát. 1920-ban pedig egy egész sor ország — közöttük Magyarország — versenyzőit még attól a joguktól is megfosztották, hogy Antwerpenben rajt-hoz álljanak. 1924-ben Párizs, 1928-ban Amszterdam és 1932-ben Los Angeles volt a játékok színhelye.

Az 1936-os olimpia rendezési jogát Berlinnek ítelték oda. A náci Németország fővárosában tartott olimpia nagyszerű versenyeket eredményezett, és kiváló sportolónak tapsolhatott a stadion közönsége. Ugyanakkor azonban a stadion felett keringő katonai repülőgépek zúgása mintegy előre jelezte a négyévenkénti játékok válságát. Pierre de Coubertinnek is e feletti aggodalma fejeződött ki a berlini játékok alkalmával a világ ifjúságához intézett szövegéből:

— Ti pedig, atléták, emlékezzetek mindig a tűzre, mely a nap hevétől meggyújtva jött hozzátok Olümpiából, hogy annyira fenyegetett mai korunkat bevilágítsa és hevítse. Élesszétek szakadatlanul bensőtökben e szent tüzet, hogy lobogva jusson földünk másik végére négy év múlva, amikor a XII. olimpiát ünneplitek a Csendes-óceán partjain.

A XII. (Tokió—Helsinki) és a XIII. (London) olimpia a második világháború folytán elmaradt.

És a sportolni vágyó fiatalokhoz 1946 decemberében eljutott az a felhívás, amelyben Pierre de Coubertin gondolatai ekként fogalmazódtak újra:

— A világ ifjúsága ismét találkozik, hogy baráti küzdelemben mérje össze erejét. Erre ma nagyobb szükség van, mint valaha. Két borzalmas világháború után vagyunk, és ezekben az emberiség már-már elmerült. Elvetemült emberek a kultúránkra törtek. A jövő a fiatalságé, és feladatuk lesz az is, hogy jóvátegyék a mi hibáinkat és tévedéseinket. Ahhoz, hogy útjainkat elérjük, szükséges, sőt elengedhetetlenül szükséges, hogy egy-egy ország ifjúsága minél jobban megismerje a szomszédos országok ifjúságát. Ennek nagyszerű eszköze az olimpia.

Az 1948-as londoni olimpia (59 ország 4689 versenyzőjének részvételével) új korszak hajnalát jelentette. 1952-ben Helsinkiben, a számunkra is felejthetetlen olimpián, először találkozhattak, és üdvözölhették egymást Kelet és Nyugat fiataljai.

1956-ban Melbourne (és Stockholm), 1960-ban Róma, 1964-ben Tokió és 1968-ban Mexikóváros rendezte a nyári olimpiai játékokat. Legutóbb, 1972-ben München (122 ország 9203 versenyzőjének részvételével) volt a nagy nemzetközi sporttalálkozó színhelye, ahol azonban néhány nappal a varázslatosan szép megnyitó után fegyverek dördültek az olimpiai faluban. A NOB közbelépésére a játékok folytatódtak, de ez az olimpiai justizmord figyelmeztetőül is szolgál azok számára, akik az olimpiák jövőjének alakításán fáradoznak.

Körütekintően készítette elő a Nemzetközi Olimpiai Bizottság sorrendben a tizedik kongresszusát, amelyre 43 esztendő után 1973 októberében Várnában került sor. Ezen a NOB a nemzetközi sportszövetségek 1966-ban alakult tanácsadó testületének (Assablées Générale des Fédérations Internationales) és a nemzeti olimpiai bizottságok 1968-ban létrehozott érdekképviselőinek (Permanent General Assembly) küldötteivel együtt előremutatóan vizsgálta azokat az összefüggéseket és kölcsönhatásokat,

amelyek korunk olimpiai mozgalmát létrehozták és formálták.

A többi között megállapították, hogy az olimpiai játékokat nemzetközi méretekben csak akkor eleveníthették fel, amikor már a nemzeti határokon túl terjedő egyesülések és összefogások világméreteken is napirendre kerültek. Pierre de Coubertin és lelkes munkatársai jól tudták azt is, hogy az antik olimpiák mintájára felújított játékok mekkora lendületet adhatnak a különböző, akkor még helyi, nemzeti jellegűnek vélt sportágak elterjedésének, és ebben a nemzetközi sportszövetségek nagyon is jelentős szerepet vállaltak. Az olimpiai mozgalom fontos társadalmi jelenséggé válásában pedig a nemzeti olimpiai bizottságok (számuk ma már 131) szereztek hervadhatatlan érdemeket. Következésképpen a nemzetközi sportszövetségek és a nemzeti olimpiai bizottságok státusa megoldásra vár, mivel képviselőjük ez ideig nem nyert polgárjogot a NOB szabályzatában. A várnai kongresszus tapasztalatai is arra engednek következtetni, hogy az olimpiai parlament ilyen kiszélesítésének, nemkülönben a NOB kongresszus jogköri szabályozásának megértek az objektív feltételei. Ennek bizonyosságául is idézzük fel a kongresszusnak a világ sportolóihoz intézett és az olimpiák jövője szempontjából oly jelentős felhívását:

— Felhívunk benneteket, hogy az amatőr sport baráti versenyein mindenkor legyenek hűek az olimpiai mozgalom magasabb eszméihez. Tanulmányaitok és munkátok során, és egész életetekre őrizzétek meg a versenyek adta csodálatos erkölcsi tulajdonságokat. Ne feledjétek, hogy az olimpiai játékok nemcsak a résztvevőké, hanem szerente a világban terjesztik az ifjúság körében a baráti játékok szellemét és törvényeit, megteremtve azt a nemzetközi bizalmat és jóakaratot, amely a Világbékéhez vezet.



# Néhány didaktikai szempont a testnevelési tantervi munkálatokhoz (II.)

BÍRÓNÉ DR. NAGY EDIT

A személyiség, mint funkcionális egység nemcsak megnyilvánul a tevékenységben, hanem részt vesz a tevékenység szabályozásában, s ezen keresztül állandóan formálódik, minduntalan újratermődik. A személyiség egyes tényezői a tevékenységszabályozásban különböző mértékben, különféle funkciókat töltenek be, egymással szoros kölcsönhatásban.

A személyiségen belül lejátszódó szabályozó mechanizmus meghatározza az ember viselkedését, magatartását. E belső folyamat tulajdonképpen szemléletessé válik, kivetítődik a külvilág felé. A viselkedés, magatartásbeli megnyilatkozás a személyiség „válasza” mint összesített reagálás válik nyilvánvalóvá, azonban a külső szemlélő és így sokszor a pedagógus számára sem tisztázott módon, hogy milyen rész-folyamatok eredményeképpen. A sokat emlegetett „fekete doboz” problematikája ez, mely a mozgásoktatás korszerűsítésén fáradozók elé sok kérdőjelet állít még ma is.

Kétségtelen, hogy kevésbé ismerve ezeket a belső folyamatokat, szívesebben hagyatkozunk egyelőre a jól bevált, gyakorlati tapasztalatok által igazolt irányítási eljárásra, az ún. külső irányításra vagy másképpen a pedagógus általi vezérlésre. A hagyományosan értelmezett oktatásfogalomban, de a gyakorlatban is jelenleg még a pedagógus vezérlőtevékenysége domborodik ki egyoldalúan.

Ma már joggal tesszük fel a kérdést, vajon helyesen járunk-e el, ha a mozgásoktatás során megelégszünk ezzel a régi

oktatásfogalommal, és a mozgásoktatás hangsúlyosan a tanári vezérlés segítségével megy végbe? Több szempontból is nemmel kell válaszolnunk.

A mozgásoktatás is, mint minden más ismeretelsajátítás kétoldalú folyamat, a mozgás tanításának és tanulásának, tehát átadásának és átvevésének folyamata. Ha így fogjuk fel, akkor a mozgások tanítása, átadása csak a tanulás, átvevés viszonylatában nyeri el értelmét. *Azért tanítunk és úgy tanítunk, hogy a tanulás, az elsajátítás végbemenjen, méghozzá a legeredményesebben.* Az oktatás folyamatának ez a két oldala, a tanítás és tanulás — pszichológiai megfogalmazásban a pedagógus vezérlő és a tanítvány önszabályozó tevékenysége — szorosan összefüggő, egymást feltételező tevékenységek.

*Az arányok a két tevékenység közötti viszonyban különbözőek aszerint, hogy milyen körülmények között folyik a mozgás oktatása.* Például iskolai keretek között a mozgások oktatásában az arány a külső vezérlés javára tolódik el, különféle tényezők hatására. Pl. a tanulók életkori sajátosságainál fogva, de a mozgásos tudásának szintjétől is függően a külső irányítás különféle szintjét igénylik. A környezeti, főként személyi tényezők hatására, mint pl. az osztálytársak, a tanuló és a tanár kapcsolatának sajátosságai, szintén jelentős mértékben befolyásolják az irányítás szintjét. Iskolai keretek között több az utánzási lehetőség, kevesebb idő jut az önálló feladatmegoldásokra, időkihasználás szempontjából gazdaságosabb az utasításokra történő közvetlenebbül végrehajtható mozgások tanítása. A hagyományos keretek között folyó oktatás elsődlegesen fiziológiai hatásmechanizmusa tekintetében jelentős. Ha az elsajátítás didaktikai kritériumainak megfelelően vizsgáljuk, már közel sem lehetünk annyira elégedettek vele. Tegyük azonban hozzá azonnal, hogy a mozgásos ismeretek feldolgozásával az iskolai testnevelés esetében nem egyedüli célunk az ismeretek gyarapítása. A tanulók sokoldalú testi

fejlődése, a rendszeres testgyakorlás iránti igényének kialakítása, a jelenlegi heti három óra mellett sem oldható meg, mint fontos nevelési feladatok, ha csupán az elsajátítandó ismeretek mennyiségével törődünk. A modern értelemben vett mozgásoktatásra, melyben a tanuló a mozgást legapróbb részleteibe menően tudatosan és önálló feladatmegoldások közepette sajátítja el, leginkább a sportköri keretek között, az egyesületekben folyó sportoktatásban kerül sor. A nagy létszámú szakosztályoknál, ahol sokszor a legkülönbözőbb korú fiatalok vannak együtt az edzéseken, már szintén problematikusabb a helyzet.

A mozgásoktatás eredményessége — ha a személyiségfejlődés előbbiekben említett koncepcióját magunkévá tesszük — a személyiség gyarapítása, fejlesztése szolgálatába állítva nem képzelhető el az egyén igénylése, maximális akarása, aktivitása nélkül. *A tökéletes mozgás elsajátításához a személyiség totális mozgósítása szükséges.* Vajon ebből a szempontból gondosan elemeztük-e a jelenlegi tanterveinket? A lehetőségekhez mérten ad-e elegendő módot a tanulói önállóságra, igényli-e az ő aktivitásukat, segíti-e a testnevelőt abban, hogy az alapanyag ismeretében a tanulók önálló továbbfejlődését előkészítse? Differenciálja-e a tanítási anyagot aszerint, hogy azt a jártasság vagy készség szintjén szükséges-e a tanulókkal elsajátítaniuk? Kiolvasható-e a tantervi anyagból, hogy mely ismeretek alkalmasak, hogy különböző feladatmegoldások „alapelemeivé” váljanak?

Az oktatás, ha perspektivikusan szemléljük, nem egyszerű tevékenység, s az emberi fejlődés határain belül nem is véges folyamat. A pedagógus oktatómunkájával segíti, továbbjuttatja az egyént fejlődésének útján. Gyakorlatilag ebbe a folyamatba „kívülről” bekapcsolódnak, beleavatkozni csak akkor van joga, ha kellő mértékben ismeri a változásokat, amelyeket előidéz. *A pedagógust tehát kell, hogy érdekeljék a tanulóban lejátszódó szabályo-*

*zó folyamatok, számára ezek értékes információhordozók a további oktatómunkájához.*

A modern pszichológiai és didaktikai álláspontokból számunkra a legizgalmasabb kérdéseket — az oktatás korszerűsítése és eredményesebbé tétele érdekében — a tanulóban lejátszódó tevékenységregulációs folyamatok teszik fel. Hogyan mennek ezek végbe?

Jelenlegi tanterveink — s talán e ponton marasztalhatók el leginkább — még mindig inkább arra az oktatásfogalomra épülnek, amelyben hangsúlyosan a tanár irányítótevékenységére építünk. A tantervi anyag nem segíti kellő mértékben a tanulói önállóság, önirányítási képesség, az egyéni igények kialakulását.

Vizsgálatokat végeztem — nem elsődlegesen tantervkutatási céllal — budapesti általános és középiskolai tanulók körében. Vizsgálataim jellege alapvetően didaktikai megközelítésű volt, ezen belül elsősorban a mozgásoktatás folyamatának vizsgálata. E téma azonban szorosabban összefügg tartalmi kérdésekkel is, tehát közvetetten tantervi problémákhoz vezetett.

A vizsgálatok során az alapvető kérdés az volt, hogy miután a mozgásos cselekvések oktatási folyamatában fontos szerepe van az önszabályozásnak, önirányító tevékenységnek — *vajon milyen mértékben rövidíti meg és teszi pontosá az elsajátítás folyamatát a mozgásvégrehajtás tudatosítása, az önszabályozás fokozása?*

A pedagógiai jellegű kísérletek során az volt a célom, hogy megtaláljam az oktatási folyamatnak olyan belső struktúráját, amely az eredményesebb mozgáselsajátításhoz vezet. Ebben a kísérleti folyamatban a hangsúlyt éppen ezért a tanuló szerepére helyeztem. A hagyományos oktatási folyamathoz képest a különböző kísérleti variációkban egyre fokozottabban biztosítottam a tanuló tudatos részvételét, arra a tudományos megállapításra építve, mely szerint a mozgásos cselekvéstanulás folyamatában, *az elsajátítás eredményes-*

ségét fokozó tényező a tanuló belső aktivitása, s ennek lényeges feltétele a cselekvés-elsajátítás tudatossá és belsővé válása. Ha ez az összefüggés valóban igaz, akkor valamennyi kísérleti variánsomban a hagyományos oktatási folyamathoz képest jobb eredményeket kellett kapjak, méghozzá egyre növekvő tendenciával.

Az oktatás eredményének mérésére különböző paramétereket alkalmaztam:

- a) hibaszámok alakulása az oktatási folyamatban, összmennyiség tekintetében és előfordulási tendenciájukban (csökkenő vagy növekvő),
- b) a végrehajtások (kísérletek) száma,
- c) az elsajátításhoz igénybe vett szükséges időmennyiség,
- d) a hibák számának alakulása a hibák jellege szerint.

Hogy az egyéni eltérésekhez pszichikai tényezők közrejátszásáról is kaphassak némi tájékoztatást, a gyakorlati feladatokon túlmenően pszichológiai vizsgálati kérdőíveket is kitölttettem. Kíváncsi voltam ugyanis, hogy az egyéni mozgáselsajátítási eredményeket mennyire befolyásolja a szorongás mértéke, a teljesítményre törekvés mértéke és az önértékelés egyéni sajátosságai.

A kísérletekhez a jelenleg érvényben levő tanterv testgyakorlati anyagából válogattam ki a mozgásanyagot, előzetes kísérletsorozat segítségével úgy, hogy a különböző korosztályoknak egyaránt ismeretlen legyen, de ne jelentsen erejükön felüli feladatot a kisebbeknek sem. A mozgásanyag kiválasztásához végzett kísérletsorozat eredményeképpen arra az általánosítható eredményre jutottunk, hogy *a gimnasztika és játék mozgásanyagának egyaránt van egy alsó határa, amelyen alul egyszerű utánzással el lehet sajátítani a gyakorlatokat.* Ez az alsó határ az egyszerű gimnasztikai gyakorlatsor esetében átlagosan öt elemzés volt, a játéknál (kézilabda egyszerű passzolási és vezetési feladatok kombinációja) valamivel magasabb. A szó teljes értelmében ezen a határon aluli szinten nem történik oktatás, nem szük-

séges a tanulói tudatos elsajátítás, az egyszerű közlés bármely formája elegendő a tanulóknak ahhoz, hogy azonnal leutánozzák a mozgást. Időkihasználás esetén vagy a gyors bemelegítés céljából gazdaságos az ilyen jellegű mozgások alkalmazása. Más a helyzet akkor, ha az oktatással nem egyszerűen a fiziológiai hatás fokozása a célunk, hanem tudatos, tervszerű fejlesztő szándékaink vannak. A személység sokoldalú fejlesztése a testnevelés tanításának segítségével sokféle pedagógiai, pszichológiai körülmény figyelembevételét is igényli, a fiziológiai határfokon túlmenően.

Tantervi szempontból szükséges tehát megjegyeznünk ennek alapján két gondolatot:

- a) a tantervi anyag kiválasztásánál és összeállításánál ügyelni kell arra, hogy egyaránt kerüljön bele egészen egyszerű mozgásanyag is (de javasolnánk a tudatos elsajátítást, a tanár részéről pedig tanítást igénylő mozgásanyag).
- b) A tantervi mozgásanyag összeállítása nemcsak fiziológiai határfokának megállapításával történjék, hanem pszichikai és pedagógiai következményeit is meg kell vizsgálnunk.

Vizsgálataim megerősítettek abban, hogy *a tantervi kutatásoknak igen körültekintően, a különböző tudományos irányokból komplexen folyóaknak kell lenniük.*

Érdekes összefüggésre enged következtetni az az eredmény, mely szerint a sportjátékban nehezebb összeállítású gyakorlatot képesek a tanulók egyszeri közlésre azonnal elsajátítani. *Könnyebbnek bizonyult olyan mozgássort akár egyszeri látásra, hallásra vagy bemutatásra leutánozni, amelyben az egyes mozgásrészek logikus cselekvéssé szerveződnek, valamilyen célnak alárendelten. Ebben az esetben azonban szükséges, hogy ezt a célt a tanuló maga is világosan ismerje fel vagy erről előzetesen tájékoztassuk.* Az ilyen jellegű mozgássorok egyben megoldandó feladatként je-

lentkeztek a tanulók előtt, amelyben az egyes mozgásrészek ennek a feladatnak rendelődtek alá. Érdemes lenne a tantervi anyagot ilyen szemmel is felülvizsgálni. Biztosítani kellene az olyan mozgások nagyobb arányát, amelyeket célszerű cselekvésekké lehet formálni.

A kísérleti oktatási folyamatok, a vizsgált paramétereink tekintetében is érdekes eredményeket hoztak. Az alapvető kérdésfeltevésre, hogy vajon a tanuló tudatos tevékenységére fokozottabban építő oktatási folyamat összeredményét tekintve jobb-e a hagyományosnál, egyértelmű igenlő választ kaptam. Minden kísérleti megoldás (B, C, D, E), melyekben egyre fokozottabban biztosítottuk a tanuló tudatos tevékenységét, jobb eredménnyel zárult, mint a hagyományos struktúra mellett. Képletesen kifejezve:

A < B, C, D, E, vagyis A-hoz viszonyítva B, C, D, E eredményesebb volt.

Különösen nagy volt a különbség A és B között, pedig mindössze annyira térünk el a hagyományos folyamattól, hogy a mozgás ismertetése után felszólítottuk a tanulót, hogy gondolatban ismétlje végig a mozgást mielőtt megpróbálja. Ez a viszonylag kis változtatás is meglepően nagy eltéréseket eredményezett mind az összhibaszámkok, mind az időtényező tekintetében. *A legtöbb hiba és a legnagyobb időráfordítás a hagyományos oktatásfolyamati struktúrájánál fordult elő, s ezt mindhárom testgyakorlati ágánál így tapasztaltam (gimnasztika, játék, atlétika).*

Amíg az eltérés a hagyományostól B megoldásnál erősen szembeötlő volt, a további variációknál (C, D, E) a javuló tendencia megmaradt, de már nem annyira szembeötlő mértékben. Az okát kutatva azt a magyarázatot találtam, hogy mindenfajta további változtatás, a hagyományos oktatástól való eltérés megzavarta kissé a gyerekeket.

A vizsgálatok során bebizonyosodott, hogy *a hagyományos oktatás megváltoztatása a tanuló tudatos részvételének fokozásával eredményesebb oktatási feltételeket teremt, de ehhez a testnevelés oktatási folyamatának átszerkesztését a mozgástanulás egész folyamatában el kell végezni*, a tanulót a megváltozott szerepkörre fokozatosan elő kell készíteni.

A hibák jellegük szerint nem mutattak eltérést sem az iskolatípus, sem az oktatási módok hatására. *Ugyanazon tipikus hibákat találtuk minden viszonylatban. Eltérés csak a hibák mennyiségében volt az életkori differenciák hatására. Ez azt jelenti, hogy a jellegzetes hibák nem az oktatási folyamat struktúrájával, hanem a mozgásos anyag természetével és szintjével vannak összefüggésben.* Ez a probléma is tantervi megfontolásokhoz vezet.

*Leggyakoribb tipikus hibák voltak:* az egyes mozgásrészek kihagyása, a koordinációs hibák és a ritmushibák. Ezt a két utóbbi hibát, *ha a tananyag kiválasztásánál ügyelünk a koordinációs készséget és a ritmusérzékeny gyakorlatok fokozottabb alkalmazására, megelőzhetjük.*

*Minden kedves olvasónknak*

*boldog, sikerekben gazdag Újévet kíván*

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

# Az úszótudás fejlődése az iskolai úszásoktatás után

NAGY SÁNDOR

## *Iskola és élet kapcsolata*

Ritkán tesszük meg, hogy munkánk eredményét a tanítást követő időszakban is figyelemmel kísérjük. A tanulók az iskolában elsajátítják az anyagot, és azzal, hogy a tanultakat az életben hogyan alkalmazzák, általában nem törődünk.

Az ismeretek egy részénél azok felhasználása csak közvetve látható. A tanult ismeretek nem vonatkoznak közvetlenül a mindennapi gyakorlatra. Hasznosságukat ezért ott megállapítani nehéz. Az iskolában szerzett tudás iskola után az általános műveltség részeként válik az életben is hasznossá.

Az ismeretek felhasználásának közvettségéből adódik, hogy a tananyag kiválasztása, az egyes részek arányának megállapítása, elsősorban a kevés óraszám, de az életkori sajátosságok miatt is, állandó gond. A cél az, hogy az iskolában olyan ismereteket tanuljanak meg a tanulók, amelyeket az életben alkalmazni lehet, és a tanultak nem csak holt ismeretek. Mivel az iskolai tudás, és ennek a tudásnak a felhasználása általában nem közvetlen; különösen fontos az iskolában szerzett anyag útját figyelemmel kísérni. Egy-egy iskolán kívüli felmérés végeredményben az iskolai ismeretek, és azok gyakorlati felhasználásának egészséges összhangját biztosíthatja, az összhang kialakításának talán legfontosabb módja.

Az iskolában tanultak felhasználásának, figyelemmel kísérésének alapvető nehézsége, hogy a tanár és tanítvány kapcsolata a tantárgy anyagának oktatása után megszű-

nik, ezért a tanultak mindennapi alkalmazását aligha lehet nyomon követni. Ennek részben az az oka, hogy ismeretnél nem kellően tisztázott és tisztázható „használhatóságuk”, részben oka az is, hogy iskolán kívüli felmérésekre nem túl gyakran kerül sor szervezeti akadályok miatt sem.

A testnevelés a többi iskolai tantárgynál szerencsésebb helyzetben van. Egyrészt a tanulók azt valamennyi osztályban és iskolatípusban tanulják, gyakran ugyanannak a tanárnak a vezetésével. Másrészt ismeretanyaguk átadásának jellemzője annak fokozatos „szélesítése”, a koncentrikus előrehaladás. A korábban tanultakat kell újra és újra, mindig magasabb szinten „ismételni”. Az iskolán kívüli, tulajdonképpeni gyakorlatban történő alkalmazás megállapítása azonban itt is probléma, arra kevés lehetőség van, hiszen a testnevelés ismeretei sem vonatkoznak a közvetlen mindennapokra.

## *Az úszás és alkalmazása*

Az úszás tanításánál is jelentkeznek az előbbi nehézségek. Az úszást a tanulók iskolába járásuk alkalmával 8–16 óra (alkalom) alatt tanulják, az úszás oktatása gyakorlatilag tanfolyamszerűen történik. Az órán tanultak további útját már ezért is nehéz figyelemmel kísérni. Azok a tanulók, akik az úszásórákon szerzett tudásukat fejlesztik tovább, és versenyzővé lesznek, kis arányszámuk miatt problémánkra nem válaszolnak. Az iskolai úszótudás igazi próbája az, hogy a tanulók mindegyike legalább annyira ismerje az úszást, hogy tudjon öt-tíz métert úszni, és pihenéskor, testedzésnél az úszás kedvező hatását az emberi szervezetre hasznosítsa. Az úszásórákon arra kell törekedni, hogy ezt a minimumot a gyerekek már ott elsajátítsák. Ez többségüknek sikerül, de jelentős azoknak a száma is, akik még a minimumot sem tanulják meg. Ezért fontos, hogy az úszásórákon szerzett ismeretek fejlődésének további útját, gyakorlati alkalmazását figyelemmel kísérjük.

Természetesen minden tantárgynak feladata, hogy ismereteit a tanulók legalább

alacsony szinten tudják, és azokat később mindennapi életükben is felhasználják. Jelentős különbség van azonban a különböző ismeretek között. Nincs nagyobb baj, ha a gyerekek elfelejtik, hogy x vagy y írta a világirodalom egyik jelentősebb művét, jóllehet azt az irodalomórán megismerték, esetleg többször ismételték is. Nincs nagyobb baj akkor sem, ha a tanuló az iskola elvégzése után nem tudja felsorolni a földrajzórán többször is hallott közép-amerikai államokat, vagy azok fővárosait.

Hasonló a helyzet a testnevelésben is. A tanulók megismerkednek az atlétika, a torna és a labdajátékok alapjaival, azonban egyik vagy másik hiányos tudása nem jelent a mindennapi életben komolyabb nehézséget. Az említett irodalmi, földrajzi és testneveléshez tartozó ismeretek általában olyanok, hogy azok lexikális tudásán túl az adott terület „szemléletét” is megmutatják. A tanulók megtanulnak „irodalmi ízléssel” olvasni, környezetüket „földrajzi szemlélettel” látni, a testnevelést a „mozgáskultúra szellemében felhasználni.”

Az úszás hozzátartozik a testnevelés ismeretanyagához, azonban attól elsősorban abban tér el, hogy annak olyan elemi ismerete, mint az írás és az olvasás. Írni és olvasni minden iskolai tanulónak meg kell tanulnia, azt a mindennapi életben közvetlenül is felhasználjuk. Ugyanez az úszásra vonatkoztatva azt jelenti, hogy úszni minden tanulónak meg kell tanulni. Itt azonban egy-két megjegyzés szükséges.

Az iskolai oktatásban az úszótudás alacsony szintjére törekedhetünk csak, amely például a hét-nyolc éves második osztályos tanulóknál az átlagot tekintve alig több, mint két-négy méter. Náluk a heti egy óras, kisebb megszakításokkal nyolc-tizenhat hétig tartó foglalkozásoktól sokkal többet várni nem lehet. Ezért úszásnál az órákon tanultak gyakorlati alkalmazását ellenőrizni kétszeresen is fontos. Egyrészt az ott tanultak gyakorlása teszi lehetővé, hogy eredményes tanításról beszélhessünk, másrészt az így szerzett plusz tudás szervesen kiegészíti az iskolai munkát. Tehát az úszás-

tanulásban két fokozatot különböztethetünk meg. Az egyik az alapfokú úszásoktatás, a másik az órákon szerzett tudás önálló alkalmazása és továbbfejlesztése.

Az úszás ismerete minden tanuló számára nagyon fontos, ezért nem elégedhetünk meg azzal, hogy az alapfokú úszásoktatáson a tanulók jelentős többsége elsajátítja legalább az úszás minimumát, hanem arra kell törekedni, hogy az adott korcsoport valamennyi tanulója tudja azt, és a gyakorlatban továbbfejlessze. Adott óraszám és uszodai lehetőség mellett csak az úszásórán a fenti célokat megvalósítani nem lehet. A „mindenki tanuljon meg úszni” csak úgy valósítható meg, ha a tanulók az iskolai munka befejezése után, mintegy autodidakta módon fejlesztik úszótudásukat. Ez járható út, hiszen a tanulók jelentős része a nyári szünidőben víz mellett tartózkodik. Ideális lenne, ha így, nyári házi feladatként az iskolában tanultakra is visszamemlékeztetjük, a csekély úszástudás tovább fejlődne, az úszni nem tudók pedig nyár végére legalább egy-két métert tudnának úszni.

Jelenlegi írásunkban elsősorban az utóbbi tanulási fokozatot tárgyaljuk. A kötelező úszásoktatással, és az ott elért eredményekkel, gondokkal már több ízben is foglalkoztunk (1), azokra most nem térünk ki részletesen, jóllehet a tanulás második fokozata azok ismeretét feltételezi. Az úszásórakon tanultak végeredménye érdekel elsősorban, mert annak további útját kísérjük figyelemmel.

#### *Az úszótudás alkalmazásának ellenőrizhetősége*

Az úszásórakon ideális, szinte laboratóriumi körülmények között (30 C fokos, derékig érő víz stb.) gyakorolhatnak, úszhatnak a tanulók, ezért ott az úszás tulajdonképpen alkalmazására alig kerülhet sor. Az első önálló gyakorlás általában a tanítást követő első nyári szünetben történik. Tehát ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanultakat hogyan hasznosították a tanulók, akkor úszótudásukat a nyári szünidő után

is ellenőrizni kell. Itt feleletet kapunk arra, hogy az iskolában tanultak alkalmazása hogyan sikerült, és az ellenőrző felmérésen kapott eredmények alapján dönthetünk a további tennivalókról.

Elsősorban azok aránya dönti el, akik még a nyáron sem tanultak meg úszni, hogy megelégedhetünk-e az alapfokú úszásoktatás és „egyéni továbbképzés” együttes eredményével, vagy lehetőséget kell adni arra is, hogy az úszni még így sem tudók újra úszó-foglalkozásokon vehessenek részt.

Természetesen erre csak komoly szervezési nehézségek megoldása után kerülhet sor. A kötelező úszásoktatás, a viszonylag rövid időtartam ellenére is a tanuszoda valamennyi helyét egész évben lefoglalja, hiszen egy uszodához általában sok iskola tartozik. Amíg a kötelező úszásoktatásra egy osztály együtt és órarend szerint jár, addig az esetleges plusz foglalkozásokat csak egyénenként lehet megoldani.

A nehézségek mellett azonban az úszásnál jó lehetőségek nyílnak arra, hogy azt a fent említett két fokozat után mindenki elsajátítsa. Erre más iskolai ismeretek esetében kevesebb lehetőség van. Az említett irodalom, földrajz és testnevelés hiányos tudása általában egész életre megmarad. Az úszás az említettektől szerencsésebb helyzetben van. Nézzük meg ezeket kicsit részletesebben.

1. Az úszás szerencsés helyzete két jelentős tulajdonságából következik. Egyrészt rendkívül plasztikusan körülhatárolt emberi tevékenység. Jól elkülönül más területektől, a tevékenység végzése és a tevékenység tulajdonsága szempontjából is. Az iskolán kívüli életben ezért önmagában is jól gyakorolható, hiszen minden uszodában, strandon, álló- és folyóvízben végezhető.

Nem mondható el ugyanez az említett irodalmi, földrajzi és testnevelési ismeretekről. Bár maga a konkrét tevékenység itt is élesen elkülönül az ember más tevékenységétől, de ez elsősorban nem magának a tevékenységnek sajátja, hanem annak egyedi végzésével függ össze.

Az úszás körülhatárolhatóságából következik, hogy elsajátításának menetét jól lehet követni. Az ott elért eredmények megfelelő szintű ellenőrzése nem jelent különösebb nehézséget. Ez lehetőséget ad arra, hogy az úszásoktatás eredményét jól leírassuk, és így a változásokat is pontosan érzékelhessük.

2. Szerencsés tulajdonsága másrészt az úszásnak az is, hogy elfelejthetetlen. Ha valaki megtanult úszni, azt soha nem felejt el. Az úszásnak ezt a tulajdonságát különösen az oktatás uráni időben végzett felmérések eredményének értékelésénél kell figyelembe venni.

Részletesebben foglalkoztunk az úszásnak ezzel a tulajdonságával „a második osztályosok úszástanítása” című írásunkban. (2) Itt többek között azt is vizsgáltuk, hogy az őszi-tavaszi úszásoktatásra járó osztályoknál a téli öthónapos kihagyás milyen hatással van a már megszerzett tudásra. Azt tapasztaltuk, hogy az az anyag, amit a gyerekek jól megtanultak, a szünet után ugyanolyan jól ment. Sőt, a siklásnál négy százalékos emelkedést is tapasztaltunk. Azoknál a gyakorlatoknál viszont, ahol azok elsajátítása még a tanulás kezdetén volt, a felejtés aránya 25–35% között alakult. „A végeredményt — írtuk — a kiindulási alap határozza meg.” (3)

A már jól elsajátított ismeretekre vonatkozik tehát az „örökös” tudás, és nem az úszás gyakorlottsági fokára. Ha ezt másként értelmeznénk, akkor szélső esetben az „örökös” tudás azt is jelentené, hogy valakinek elég egyszer elérni a csúcspontot, és ezt gyakorlás nélkül is megtarthatja. Az úszótudás elfelejthetetlen, de ez elsősorban az úszástanulás első nagy szakaszára, és ott is csak a jól ismert gyakorlatokra vonatkozik. Később az úszástanulás második szakaszában, amikor már nem a vízben történő fennmaradás és az egyes tempók elemi elsajátítása a cél, hanem azok alkalmazása, a felejtés nagyobb mérvű is lehet, de az alapok továbbra is megmaradnak. A teljesség elérése szempontjából (minden tanuló tanuljon meg úszni) éppen az alapok elsajátításának és azok felejtésének aránya a fontos.

Budapesten a XI. kerületben folyó úszás-oktatásról már többször beszámoltunk, (4) ezért itt most az oktatás körülményeiről külön nem szólnak. Az 1970/71-es tanévben indult, második osztályos tanulók részvéte-

lével történő úszásoktatás most negyedik éve folyik. Azt tapasztaltuk, hogy az úszás-oktatás végére még mindig jelentős azoknak a száma, akik nem tanulták meg az úszás alapjait sem. Érdemes ebből a szempontból az 1. táblázatot megnézni, amely három év végeredményét tartalmazza.

1. táblázat

Csoport	1970/71		1971/72		1972/73	
	n	%	n	%	n	%
Haladó	428	47,1	551	51,6	518	45,1
Kezdő	332	34,3	351	32,8	486	42,3
Gyalogló	187	18,6	116	15,6	145	12,6
Összesen	947	100	1017	100	1149	100

Kezdetből az volt a célunk, hogy a kerületünkben mindenki, aki már részt vett a kötelező úszásoktatáson, tudjon úszni. Távlatos célul azt tűztük ki, hogy a kerület valamennyi iskolai tanulója ismerje meg legalább az úszás alapjait. A végső cél természetesen az, hogy a kerületben mindenki tudjon úszni, ez azonban a jelenlegi helyzetet tekintve nagyon távoli. Hogy az utóbbi értelemben vett teljességtől milyen messze vagyunk, azt jól mutatja az első táblázat is, hiszen ott látható, hogy az úszás megtanulásának lehetősége és a tényleges elsajátítás között jelentős az eltérés.

A táblázat arra is rámutat, hogy a közelebbi célok gyakorlati megvalósítása milyen nehéz.

Az a tény, hogy az oktatás feltételeinek javulása ellenére az eredmény nem változik azzal arányosan, arra figyelmeztet, hogy a teljességet az úszásórákon nem érhetjük el. Ha azt szeretnénk, hogy célunkat jobban megközelítsük, akkor más megoldások után kell nézni.

Ezért először arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek hogyan hasznosították úszástudásukat a nyári szünetben, és különösen azok hogyan haladtak előre, akik az iskolai idő alatt nem tanultak meg úszni. Már az első évtől kezdve figyelemmel kísértük az előző évben úszni tanulókat.

### Az alkalmazás ellenőrzése

Az úszástanítás első éve után minden tanuló kérdőívet kapott. Szerettük volna tudni, hogyan sikerült az iskolában tanultakat a gyakorlatban felhasználni. A gyerekek válaszoltak a különböző kérdésekre, leírták hol jártak a nyáron, tudtak-e ott úszni, és ha igen, naponta milyen úszógyakorlatokat végeztek, körülbelül mennyit úsztak.

Úgy gondoltuk, hogy így is meggyőződhetünk arról, hogy az iskolában tanult úszógyakorlatok alkalmazása hogyan sikerült. Bár a kérdőívek többsége visszaérkezett, azok az alapproblémára (tudták-e az úszásórákon tanultakat a szünidőben hasznosítani?) csak formálisan és ellenőrizhetetlenül válaszoltak. Értékelésük után nyilvánvalóvá vált, hogy az úszás alkalmazását és fejlődését más módon kell vizsgálni, mert reális, és a további munka tervezésére alkalmas eredményt kérdőívre adott válaszok után nem várhatunk.

### Az alkalmazás mérése

Az úszásoktatás második éve után az úszás gyakorlati felhasználása ellenőrzésének reális és viszonylag kis energiabefektetéssel történő módját vettük. Az „Autodidakta úszástanulás” című írásunkban erről

az ellenőrző felmérésről részletesen beszámoltunk. (6) Ez a felmérés, értékelését tekintve, szorosan kapcsolódott az alapoktatáson elért eredményekhez, éppen a kettő közötti fejlődés mutatta meg. Mivel ezek

a később részletesen ismertetésre kerülő ellenőrző felmérés alapját képezik, röviden foglaljuk össze az ott leírtakat.

Az alapoktatás és az ellenőrző felmérés eredményét a második táblázat mutatja.

2. táblázat

Idő—létszám Minősítési szintek	1972. május (n = 727)		1972. október (n = 494)	
	n	%	n	%
Úszó	331	45,7	276	56,8
Kezdő	282	38,7	192	38,0
Turista	60	8,2	7	1,4
Gyalogló	54	7,4	19	3,8
Összesen:	727	kb. 100	494	kb. 100

Az oktatás befejezése után 114 olyan tanuló volt, akik nem tanultak meg úszni. Közülük öszre, autodidakta módon elsajátította az úszást 52. „Tehát jó közelítéssel azt mondhatjuk, állapítottuk meg akkor, hogy az úszásoktatás alatt megfelelő eredményt el nem ért tanulók  $\frac{2}{3}$ -a nyáron” önállóan sajátította el az úszás alapjait.

Ennek az ellenőrző felmérésnek az eredményét meglepetéssel fogadtuk. Ha figyelembe vesszük, hogy általában 10–17% között van azoknak a tanulóknak az aránya, akik az úszásoktatás végén még csekély úszótudással sem rendelkeznek, és ezek  $\frac{2}{3}$ -a a tanévet követő nyáron önállóan megtanult úszni, akkor a teljesség eléréséhez jelentősen közelebb jutottunk. Az alapoktatás és nyári „önképzés” után még körülbelül 4–5% úszni nem tudó gyerek marad.

### A második ellenőrző felmérés

A kísérleti úszásoktatás harmadik éve után még egyszer megnéztük a második évben úszni tanulók úszásának fejlődését. Tehát a másodikban elsajátított úszótudást ellenőriztük harmadikos korokban (első felmérés), és ellenőriztük negyedikes korokban is (második felmérés). A következőkben a második felmérés eredményét értékeljük, természetesen az alapfokú oktatás végeredménye, és az első felmérés tapasztalatainak figyelembevételével.

A második felmérés körülményei megegyeztek az elsővel. Az ellenőrzésre kevés időnk volt, ezért csak a gyorsúszásra terjedt ki. A gyerekek öltözés után zuhanyoztak, és vízbeugrás után azonnal végezték a gyakorlatot. Azokat a tanulókat engedték kétszer bemutatni a gyakorlatot, akik a korábbi felméréseken gyenge eredményt értek el, és mostani úszásuk is nagyon rossz volt.

A gyorsúszás minőségét két szempont határozza meg: a leúszott távolság és a végrehajtás technikája. Csak azt a gyorsúszást fogadtuk el, ahol az arc folyamatosan víz alatt volt, a kar kiemelése visszavételnél megtörtént, és a lábtempó megközelítően folyamatos. A korábban gyenge eredményt elért tanulók mellett a kapálódzva úszóknak is volt lehetőségük az ismétlésre.

Az oktatást befejező és az ellenőrző felmérések között annyi különbség volt, hogy az oktatás végén ellenőriztük a talpasugrást, a siklást hason és háton, a gyors-, hát-, és pillangóúszás láb- és kartempóját, esetleg más gyakorlatokat is, mint például a malomkörzés szárazon, előre és hátra. Az ellenőrző felmérésekben ilyen sok gyakorlat ellenőrzésére nem volt idő. Az a véleményünk, hogy a gyorsúszás önmagában is elég hű képét adja a tanuló úszótudásának, és a többi gyakorlat inkább a kapott képét finomítja.

Az első felmérés az alapoktatást követő év októberében, a második az oktatást kö-

vető második év novemberében volt, tehát nem közvetlenül a nyári vakáció után. A felmérések idejét elsősorban az úszodai lehetőségek határozták meg, de valószínű, hogy a nyári időszakot követő 2–3 hónapos „úszás nélküli” időszak alatt a nyáron szerzett úszótudás is kellően „leülepedett”, és az így kapott kép megbízható, már végleges eredményt adott.

### *Az ellenőrző felmérés létszáma, hiányzások*

Az 1971/72-es tanévben 1277 második osztályos volt a kerületben. Közülük 1017-en jártak az úszásórákra. Ha az 1017 tanuló veszem száz százalékknak, akkor nem tanult meg úszni körülbelül 15%.

Az első felmérésre az 1017 tanulóból 724-et értesítettünk. Megjelent 494.

A második ellenőrzésnél tehát csak 494 tanuló vehettünk figyelembe, de nem volt lehetőségünk arra, hogy valamennyit értesítsük. Az értesített 196 tanulóból különböző okok miatt a második ellenőrzésen 126 vett részt. A következtetéseknél természetesen csak ennek a 126 tanulónak az eredményét vettük figyelembe.

Az alapoktatás létszámához viszonyítva a második felmérésen ellenőrzött 126 tanuló viszonylag kevés. Ezért a következtetések levonásával az egyébként is kötelező óvatosságra még erősebben figyelni kellett. A minta kiválasztásánál úgy jártunk el, hogy gyenge, közepes és erős osztályok ugyanolyan arányban jöjjenek a felmérésre, és így a fejlődés viszonylag hű képét kapjuk, az eltérések a minden tanulóról készített felméréstől ne a változás irányában térjenek el, hanem csak a kapott adatok pontosságában.

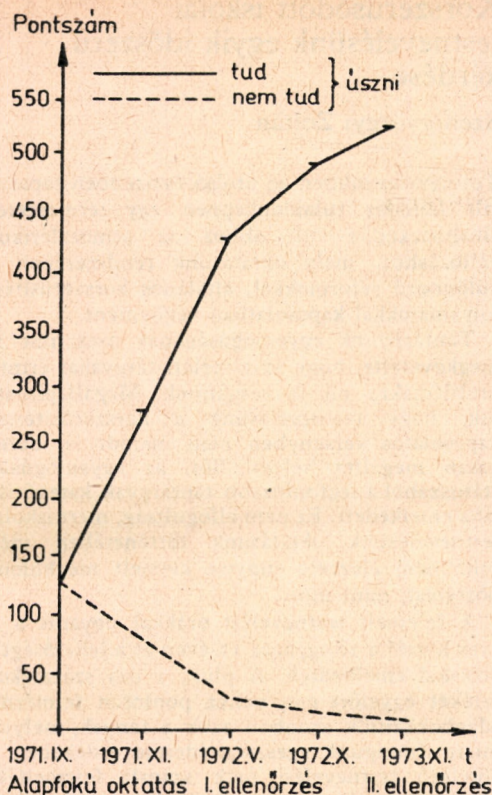
A minta használhatóságát elsősorban úgy ellenőrizhetjük, hogy megvizsgáljuk, kik azok, akik az ellenőrző felmérésről hiányoztak. Már az első ellenőrző felmérésen is nagyobb volt azoknak a tanulóknak a hiányzási aránya, akik az alapfokú oktatáson nem tanultak meg úszni. Az alapfokú úszásoktatáson az úszni nem tudók aránya 15% volt. Az első felmérésen hiányzott tanulók 30 százaléka, a második felmérésen hiányzó

tanulók 27%-a volt úszni nem tudó. Azt mondhatjuk tehát, hogy az alapfokú úszásoktatáshoz viszonyítva az ott úszni nem tudók hiányzási aránya az ellenőrző felméréseken körülbelül a kétszeresére nőtt. Az úszótudás értékelésénél a hiányzási arálynak ezt a változását figyelembe kell venni, mert az egyértelműen azt mutatja, hogy ezeknek a tanulóknak egy jelentős része időközben sem barátkozott meg a vízzel.

### *Az úszótudás változása*

Az oktatást követő első felmérés eredménye az úszótudás jelentős, nem várt ütemű fejlődését mutatta. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy az úszásórákon tanulókat a gyerekek jól hasznosították a gyakorlatban. Különösen az volt öröndetes, hogy a gyorsúszás végrehajtásának minősége az utolsó foglalkozások óta alig változott, és a korábban úszni nem tudók is az általunk tanított gyorsúszást sajátították el.

A második ellenőrzésnél azt tapasztaltuk, hogy a továbblépés most is jelentős, de korántsem olyan egyenletes, mint az előző időszakban volt. A végrehajtás technikája általában romlott az első felméréshez viszonyítva, több gyerek csak a második kísérletre úszott „szabályos” gyorsúszással. Rendszerint a tanulók vízfekvése változott előnytelenül, a fej általában végig kiemelkedett a vízből és ezért a láb a kellesténél jobban lesüllyedt, a lábtempó ritmusa elromlott. Az első felmérés alapján arra számítottunk, hogy a második felmérésen alig akad majd olyan tanuló, aki nem tud legalább 2–3 métert úszni. Sajnos, elképzelésünk nem volt kellően megalapozott, mert az úszni nem tudóknál a fejlődés üteme lelassult. A mindenki tanuljon meg úszni célunkhoz nem értünk elég közel. Az igaz, hogy most az úszni nem tudók aránya már csak 3,17%, és ez a korcsoport egészét tekintve körülbelül 40 gyereket jelent, azonban ha figyelembe vesszük azt is, hogy a hiányzás aránya a gyalogló tanulóknál nagyobb, úgy valószínű, hogy az úszni még mindig nem tudók száma negyvennél több.



Érdekes a fejlődés irányának és mértékének szempontjából is az ábrát alaposabban szemügyre venni. A folyamatos vonal az úszni tudók arányát mutatja. Ezt a tudást három minőségi csoportba osztottuk, és az ábrán feltüntetett pontszámot azok összege adja. A legjobbak 5, a közepesek 4 és a kezdők 3 pontot kaptak. Az úszni nem tudókat is két csoportba osztottuk (az ábrán szaggatott vonallal jelöltük), pontszámuk egy és kettő. Az ábra szemléletesen mutatja hogy a görbék változása lassul.

#### Összefoglalás, következtetések

Az iskolai ismeretek tanórán kívüli felhasználásának ellenőrzése elméleti és gyakorlati okok miatt nehéz.

Az úszás, mint jól körülhatárolt emberi tevékenység szerencsés helyzetben van. Viszonylag egyszerű módon mérhető az úszó-

tudás, ezért annak elsajátítási foka egyértelműen megállapítható. Budapesten a XI. kerületben az alapfokú úszásoktatás után két ízben (a tanítást követő első és második évben) ellenőriztük a tanultak alkalmazását.

Az ellenőrző felmérések bizonyították, hogy a tanulók az úszásórán tanultakat a gyakorlatban is felhasználták. Az eredmények egyenletes fejlődése azt is bizonyította, hogy az alapoktatás és az alapoktatás utáni alkalmazás szorosan kiegészíti egymást.

A második felmérésen azonban az is nyilvánvalóvá vált, hogy a fejlődés üteme lassúbb lett, ezért reálisan nem számíthatunk arra, hogy csak autodidakta módon minden olyan tanuló, aki korábban nem tudott úszni, elsajátítsa legalább az úszás alapjait. Ezért olyan megoldást kell keresni, amely lehetőséget ad arra, hogy az alapoktatás alatti felmentettek és az úszni nem tudók is megtanuljanak úszni.

Jelenleg erre két elképzelés is van. Az egyik, hogy közvetlenül az alapoktatás befejezése után olyan kislétszámú csoportokat szervezzünk, amelyek már az oktatást követő nyári szünetben működnek. Oktatási szempontból rendkívüli előnye ennek a tanítási formának, hogy a gyerekek minden nap tanulhatnak az úszást. Problémát jelent azonban, hogy a másodikosok még nem tudnak egyedül a foglalkozásokra járni, kísérésük a tanítást követő időszakban nehezen megoldható.

A másik elképzelés, úgy gondoljuk, könnyebben megvalósítható. A további foglalkozásokra csak az oktatás után egy-két év múlva kerülne sor. Egyrészt az alapoktatást követően az úszni nem tudók jelentős része önállóan megtanul úszni. A második felmérés azt mutatja, hogy az oktatást követő második évben a több mint ezer tanuló közül csak 50–60 olyan tanuló van, aki még mindig nem tud úszni. Ez gyakorlatilag két úszócsoportot jelent. Számukra a kötelező úszásórák mellett érdemes helyet csinálni. Ezek a tanulók már negyedikesek, ezért a foglalkozásokra egyedül is járhatnak, tehát tanításuk kísérés nélkül is meg-

oldható. A jövőben szeretnénk az alapfokú úszásoktatást ezekkel a plusz úszásórákkal kiegészíteni. Ennek megvalósítása esetén eredeti célunkhoz közel juthatunk, és akkor valószínű, hogy a kerület valamennyi tanulója nemcsak tanulja, hanem megtanulja az úszást.

#### Hivatkozások :

1. A testnevelés tanítása következő számaiban: 1971. 3. és 5. 1972. 5., 1973. 5. és 6.
2. Nagy Sándor : A második osztályosok úszás-tanítása. A testnevelés tanítása. 1971. 5. 137—145.
3. i. m.: 143.
4. 1. hivatkozás.
5. Nagy Sándor : A hároméves kísérleti úszásoktatás tanulságai. Iskolai Sportélet. 1973. 5. 4.
6. Nagy Sándor : Autodidakta úszástanulás. Iskolai Sportélet. 1973. 2. 3—4.

## Korszerűsödött iskolai testnevelésünk egyik időszerű kérdése

Szentgyörgyi Zoltán

Testnevelésünkben az utolsó évtizedben tapasztalt fejlődés tulajdonképpen egy természetes alkalmazkodás volt ahhoz az atmoszférikus változáshoz, mely oktatásunk rendszerében a különböző reformokkal, általános korszerűsítési folyamatokkal kapcsolatban végbement.

Tantárgyunk egyenjogúságának presztízse is megkövetelte, hogy az elméleti tárgyakat érintő problémákra mi is reagáljunk. Megállapíthatjuk, hogy testnevelésünk a korszerűsítéssel kapcsolatos versenyben nem maradt le, derekasan megállta helyét. Sőt, az egyenjogúság státuszából a legfontosabb tantárgyak kategóriájába emelkedett. Ez nem elfogultság, mert iskolai testnevelésünk oktatásunk történetében még soha nem élvezett ennyire kiemelt megkülönböztetést, mint most.

A felemelt testnevelési órákkal ugyanis a 6 éves kortól a 18-ig, azaz 12 éven át a lehetőségek 50%-kal emelkedtek. A plusz 1 óra százalékos értékét egyelőre még nehéz pontosan felmérni. Meghökkenők azonban azok a tények, melyek miatt ifjúságunk egészségvédelme érdekében a kötelező testnevelési órák számát felemelték. Nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy társadalmi kérdés lett az új nemzedék fizikai fejlettségi szintje.

A harmadik testnevelési órával kapcsolatos viták, észrevételek ma már ismertek és nagyon jól tükrözik a testnevelésünkkel szemben eddig kialakult társadalmi szemléletet. Számunkra azonban ez nem mindenben megnyugtató, hiszen már jól tudjuk, hogy milyen deformáló hatása lehet egy eluralkodott helytelen közfelfogásnak. Meg kell azonban állapítanunk, hogy a tantárgy iránt kialakult közszemlélet ma még nem azonos a testneveléssel szemben megmutakozó társadalmi igényvel.

Az időszerű követelmény testnevelésünkkel szemben elsősorban a megváltozott életkörülményekből fakadó krónikus mozgáshiány hatásának megelőzése. Kérdés, hogy az egészségvédelmi preventív feladatoknak korszerűsödött ún. „játékcentrikus” testnevelésünkkel eleget tudunk-e tenni.

A tudományos szemléleten alapuló munkához hozzá tartozik módszereink állandó önellenőrzése, újra és újra történő felülvizsgálása, a jobb, az eredményesebb pedagógiai munkára való törekvés. Akkor, amikor testnevelésünk időszerű problémáit felvetjük, tulajdonképpen a haladás irányába ható változás érdekében kételkedünk. Fel kell ugyanis tételeznünk, hogy testnevelésünk

korszerűsödésével az órák fiziológiai hatása eltolódott és ma már talán éppen emiatt nem felel meg a testnevelési órákkal szemben támasztott követelményeknek.

Felvetett hipotézisünk szerény indokolására támaszkodjunk a tudományos ismeretekre, de a gyakorlat logikájával fogalmazzuk meg a kérdést; drasztikus egyszerűséggel induljunk ki a biológiai inger és reakció viszonyából.

Az oktatás és a nevelés feladatát is úgy vehetjük, mint azon ingerhatások biztosítását, melyek a céljaink és feladatainknak megfelelő reakciókat váltják ki. A korszerűsítéssel kapcsolatos változásnál tehát általános szabályként áll, hogy mindig a kívánt reakcióhoz kell megkeresni a megfelelő ingert.

Feltételezhetjük, hogy testnevelésünk „játékcentrikus” irányba tolódásával kihangsúlyozottabbá váltak az ún. intellektuális ingerek, így éppen azon fejlesztő ráhatásokat száműztük, melyekre talán soha nem volt olyan nagy szükség, mint most.

Testnevelésünk ilyen irányba történő eltolódása nem mondható véletlennek. Talán éppen a pszichológiai vizsgálatok eredményei alapján vált bizonyítottá a játék és a játékos foglalkozások kihangsúlyozása. A közszemlélet is a harmadik órával kapcsolatban szintén a játékon keresztül a mozgás megszerettetését, a mozgásigény kielégítését tartja a harmadik testnevelési óra első számú feladatának.

Testnevelésünk időszerű problémáinak megoldásához nem hiszük, hogy korszakalkotó felfedezésekre, misztikus magyarázódásokra lenne szükség. A létesítmények fokozott javítása mellett csupán az ingerhatások eltolódásáról, ezek arányainak korszerűbb megosztásáról beszélhetünk elsősorban.

Nagyobb súlyt kell fordítanunk az ún. fizikai képességek fejlesztésére, itt is elsősorban a helyes testtartás és eredményképességet biztosító izomerő növelésre. Ne szégyelljük elővenni beporosodott régi kéziszereinket, korszerűsíteni száműzött fejlesztő módszereinket.

A problémákat elsősorban nekünk testnevelőknek kell megoldani és minél hamarabb helyes irányba elindulni. Természetesen nemcsak a megindulásnak, hanem a munka következetes végigvitelének is megvannak a sajátos, rajtunk kívül álló feltételei. Itt most elsősorban nem a tárgyi feltételekre gondolunk, hanem arra a szemléletbeli változásra, melynek képviselői és formálói feltétlen kell, hogy támogassák a testnevelő tanár munkáját.

A testnevelő tanár elismerése is elsősorban a tantárgyal szemben támasztott időszerű követelmények teljesítése alapján történjen. Módosítani kellene a testnevelési érdemjegyek kritériumait is. Súlyponti jelentőséget kellene adni az

órán tanúsított hozzáállásnak, az öntevékeny házfeladatok eredményeinek stb.

Kapjon a testnevelő ha ténylegesen eredményesen dolgozik, ne csak erkölcsi, hanem kiemelt anyagi megbecsülést is. Kiválóan dolgozó, tornaterem nélküli tanárokat részesítsék külön jutalomban. Nem jogtalan megkülönböztetésre gondolunk, de az igen nehéz fizikai és idegi munkát végző testnevelőt méltán tekinthetjük a pedagógus pálya martinásának. Csakis ők önthetnek új formát fizikailag is gyenge, beesett mellű satnya ifjúságunkba.

Alljon az iskolai testnevelés mellett hatáskörének teljes súlyával elsősorban az igazgató és ha a lusták, kényelmesekek ki akarják vonni magukat a munkából éljen fegyelmi jogával, éppen úgy, mint ahogy az állam büntet, ha valaki nem megy el tüdőszűrőre vagy védőoltásra.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az érintett rétegnek, az ifjúságnak a véleményét sem. A kérdéssel kapcsolatban azonban elsősorban nekünk kell tudnunk azt, hogy számukra úgy a jelenben, mind a jövőben mire lesz szükség. A felvilágosítás, a meggyőzés biztos, hogy megértésre talál, ha azt hatásával is érezhető módszer követi.

Nem arról van szó, hogy a játékot száműzzük a testnevelési óráról, élvezzék tanulóink továbbra is a vidám hangulatos mozgást, hiszen a játék hatását más eszközzel nehezen pótolhatjuk. De ne felejtsük el, hogy az óra fiziológiás fejlesztő hatását nem lehet eljátszani.

A mozgásszervi, vérkeringési betegségek járványa már közismert és felszámolásukhoz megtörtént a kezdeti lépések. Ismertek a védőoltások szérumai, adagolásuk hogyanja és megvannak a megfelelő „egészségügyi” szakemberek is. Szükséges azonban az a társadalmi támogatás, mely elősegíti — mint már említettük — a testnevelő tanár munkáját és nem követel tőle álhumánusokat. Ahogyan az orvos nem engedhet a hatást biztosító injekciók kritériumából, éppen úgy nem engedhet a testnevelő sem az óra terheléséből. Önámítás lenne számunkra és a társadalmi elvárás számára is, ha a hatástalan testnevelési órák számának növelésétől hatékonyságot várnánk.

Hátra van még esetleg azok meggyőzése, akik a játékcentrikus testnevelésünkkel kapcsolatban mondottakkal nem értenek egyet. Jelen cikk terjedelme nem ad lehetőséget e témával kapcsolatos kérdések részletesebb kifejtésére, de mindenféleképpen különbséget kell tenni a sportjátékok edzés és mérkőzés hatása, és a testnevelési óra labdajáték hatása között.

A testnevelési óra létesítmény, játékidő lehetőségei valamint tanulócsoportjaink összetétele (létszáma), technikai és taktikai tudása mindig behatárolják a játékkora fiziológiai ter-

helését. Az ingererő növeléséhez tehát a már említett tényezőbeli változásra van szükség, de ennek lehetőségei pedig már közismertek.

A játék fiziológiai inger-erejének növelése nélkül nem beszélhetünk fejlesztő hatásról és fejlesztő hatás nélkül pedig testnevelési óráink nem felelnek meg a tantárgyal szemben támasztott időszerű követelményeknek. Az időszerű és korszerű szavak pedig egyazon fogalmat takarnak.

## Somogyi helyzetkép

Bóra Ferenc

A harmadik testnevelési óra bevezetését iskoláink és a közvélemény örömmel és helyesléssel fogadta. Ez az intézkedés rangot, nagyobb figyelmet biztosított a tantárgy számára. A fejlesztés első lépését megtették iskoláink, de a nehézségek sem lebecsülendők.

A felemelt számú testnevelési óra nem jár újabb megterheléssel a tanulók számára. Néhányan ellentmondást láttak abban, hogy tananyagcsökkentésre került sor az általános iskolában, mégis egy órával emelték a testnevelési órák számát. A gyakorlat is igazolja, hogy nem emelkedett a tantervi anyag és a követelmény ebben a tantárgyban. Az viszont köztudott, hogy az egészséges életmód kialakításában nagy szerepe van a testnevelési óráknak, hiszen a mozgás felfrissít, kikapcsolódást és „felkészülést” jelent a szellemi munkára. Helytelen lenne azonban a 3. testnevelési órában csak a túlterhelés mérséklésének eszközét és lehetőségét látni. Elsősorban nem valami ellen kell a testneveléssel küzdeni, hanem a testkultúra emelését, a mozgásigény kielégítését, az egészséges életmódra nevelést, az erő, gyorsaság, állóképesség kialakítását kell szolgálnia az újabb óráknak is.

Ellentmondás a tárgyi feltételek és a megnövekedett feladatok közti feszültségben keresendő. Igaz, hogy a szabadtéri létesítmények építése az utóbbi két évben jól alakult. Csak néhány példát sorolunk fel, melyek a lelkes és célratoró tevékenység eredményeként jelentkeznek. Fonyódon bitumenes kosár- és kézilabdapálya, Gamáson tollaslabda-gyakorlásra alkalmas létesítményt hoztak létre. Látrányban most végzik a földmunkát, Tabon rosszak a terepviszonyok, de segít a honvédség és a szovjet katonaság a pálya kialakításában. A nagyatádi és a csurgói 1. sz. iskolák „sportkombinátja” az összefogás, a leleményesség, a jó szervező munka eredményeként épült meg. Kadarkúton a tanács és az iskola jó együttműködésének s a sok társadalmi munkának köszönhető a korszerű, modern bitumenes kispálya. A testnevelés és a sport, a 3. testnevelési óra

foglalkozásainak feltételeit ebben az iskolában, de Göllén, Szentbalázson, a kaposvári Zrínyi és Hámán iskolában, Barcon is biztosították. Sokat tettek és tesznek a pályaépítésért Pusztakovácsiban, Hetesen. Homokszentgyörgyön, de azoknak az iskoláknak a száma is jelentős, ahol tenyérnyi udvarral rendelkeznek, s a legnagyobb jóindulat és szándék mellett sem tudnak pályát építeni. Van megyénk területén 10–12 iskola, ahol teljes a közömbösség, csak „felülről” várják a feltételek biztosítását.

A központi segítség nem is marad el, hiszen a nagyobb követelményeket csak több és jobb eszközzel lehet megvalósítani. A Megyei Művelődésügyi Osztály 1973-ban több mint 820 ezer forint értékű felszerelést — tornapadot, kosárlabdapalánkot, ugrószekrényt, tornagerendát vásárolt az iskoláknak. Sajnos túlzottan és indokolatlanul magasak az eszközök árai: egy ugrószekrény 2290 Ft-ba, két kosárlabdapalánk 8820 forintba kerül. Felvetődik a kérdést segítik-e a magas árak a hatékonyabb testnevelést? Egyes vállalatoknak lehet, hogy csak üzlet ezek készítése, de vajon lehet-e üzletelni gyerekeink testi nevelésével, fejlődésével?

A megyeszékhely korszerű termálfürdőjét a város általános iskolái nem használják, de a középiskolák a 3. testnevelési óra keretében gyakran felkeresik az uszodát. A mozgás, a vízben lebonnyolódtott játék a mozgáskultúra fejlesztése terén sokat jelenthetne? Miért nem élünk vele?

Érdemes néhány gondolat erejéig a 3. testnevelési óra és a testnevelés szakosellátottság összefüggését felvillantani. A megyében kevés a testnevelő tanár. Az óraszám-növekedéssel ugyanannyi tanárra 50%-kal több óra jut. Következésképpen kettős. A szakosok túlterhelése fokozódik, „telített” óraszám tanítanak, s „futószalagon” tartják az óráikat. Mivel minden többletórát nem tudnak megtartani, nőtt a nem szakosan leadott órák száma.

Az óraszám emelésének egyik célja, hogy csökkentse a szellemi és idegi fáradtságot, s tegye lehetővé a tanulók fizikai képességének hatékonyabb fejlesztését. E cél valóra váltása érdekében fontos a 3. testnevelési óra jó elhelyezése az órarendben. Legtöbb iskolában egyenletesen és arányosan sikerült az órákat elhelyezni. Néhány esetben azonban a nulladik órában — reggel 7–8-ig tartják a testnevelést. A szülők ugyan hivatalos helyen egyetlen esetben sem tiltakoznak ez ellen, mégis meg kell mutatnunk ennek az időbeosztásnak az árnyoldalait. Sok családban új életritmust, gondot jelent a korábbi felkészés, a kisebb testvért zavarja a pihenésében a nagyobb iskolába indulása. Nem kísérheti az óvodába testvérét az iskolás gyerek. Az étkezés időpontja is megváltozik. Tény, hogy gondot, bosszúságot jelent szülőnek és gyerekeknek egyaránt a nulladik óra.

A nagy körzetű általános iskolákból a tanulók különböző időben indulnak haza. Ezekben az iskolákban a szakkörökön való részvétel tölti ki szabad idejük nagy részét. Mindezek nehezítik és akadályozzák a 3. testnevelési óra jó elhelyezését.

Ismételten aláhúzhatjuk: a testnevelési óra előnyei sokkal nagyobbak, mint nehézségei. Gyermekeink örömteli mozgásos játéka, a tantervi anyag jobb elsajátítása önmagáért beszél. Értelmes, szép és hasznos lenne a társadalom összefogása, a vállalatok, termelőszövetkezetek segítése, a szocialista brigádok aktív közreműködése a feltételek jobb biztosításáért.

A jellemalakításban, az akarati tulajdonságok erősítésében az erkölcs fejlesztésében a sportnak nagy nevelőereje van. Megyénkben a sortal foglalkozó nevelők többsége céltudatosan és eredményesen kamatoztatja pedagógiai tevékenységében a sportban rejlő lehetőségeket.

A minőségi és tömeg-úttörősport terén azonban nincs minden rendben. Egyetlen összefüggés megvilágítása bizonyítja, hogy szemléletbeli problémákról van szó. Természetes és logikus lenne, ha a sportiskolába a legtehetségesebb gyerekek kerülnének, a tömegsport foglalkozásainak meg lehetőséget minden gyerek részvételét biztosítanánk. A gyakorlatban azonban nem egyértelmű és természetes ez a kérdés. Az iskolák egy része nem a legtehetségesebb és nem a legjobb teljesítményre képes gyerekeket küldi a sportiskolába. Az eredményeket produkáló gyerekekhez tíz körömmel ragaszkodnak az iskolák. Így áll elő az a furcsa eset, hogy minőségi sportolók nevelésére hivatott intézményekben a sportolók egy része átlagos szintet képes csak teljesíteni, az iskolában pedig, ahol a gyerekek testkultúráját „általános szinten” kellene fejleszteni, „leragadnak” a tehetséges tanulók. Mi lehet ennek az ellentmondásnak az oka? A testnevelő tanárok rákényszerülnek, hogy ragaszkodjanak a versenyeken nagyobb eredményt produkáló úttörősportolókhoz. Munkájukat a legtöbb esetben nem azon mérik le, hogy megszerettették-e tanítványaikkal a testnevelést, igénylik-e a gyerekek a mozgást, a reggeli tornát és a sportot. Jutulomban, rendkívüli feljebb sorolásban, kitüntetésben még egyetlen testnevelő sem részesült azért, mert a tömegsportot népszerűsítette iskolájában. Az érdemeket leggyakrabban azzal mérik, hogy a megyei és az országos versenyen mit teljesítettek a gyerekek. A félreértés elkerülése végett azonnal tisztázandó, nem azt kifogásolom, hogy dicséretet és elismerést kapnak azok, akik nagy munkával, jó szaktudással, következetes felkészítéssel hírnevet szereznek a tanulók teljesítményén keresztül iskolájuknak. Azt a szemléletet helytelenítem, melynek következményeként a testnevelő tanárok és az úttörősporttal foglalkozók tevékenységének nem a teljességét, hanem csak a minőségi sport terén végzett munkát része-

sítik erkölcsi és anyagi elismerésben. Csak a szemlélet gyökeres megváltozása esetén várható, hogy a tehetséges úttörősportolók minden esetben a sportiskolába kerüljenek, s rangja legyen a tömegsportnak is az általános iskolában.

A tanulók felkészítésében általában a kampányjelleg dominál. A verseny előtt 2—3 héttel naponta tartanak edzést számukra, s ez túlterheléssel jár. A testnevelő tanárok a tanulókat sokszor más órák rovására is igénybe veszik, s néha „túlhajtják” őket, holott a folyamatos felkészítés lenne a helyes és célravezető.

Az ideji járási, városi szintű versenyek szervezése már sokkal jobban sikerült, de az eredmények még váratnak magukra. Az úttörőolimpia pezsgést, mozgást eredményezett. Jó és hasznos kezdeményezésnek számít a síófoki járásban, hogy heti két alkalommal a járás tehetséges sportolói központi felkészítést kapnak, s ezt a szakfelügyelő tartja kézben. Egyre több esetben tapasztalható, hogy a szakfelügyelők, a megye legjobb és legelkésebb testnevelői és tantestületei ellenszolgáltatás nélküli munkát végeznek az úttörősport fejlesztése érdekében. Ilyen összefogásra van szükség, ha ifjúságunk testnevelését és sportját fejleszteni akarjuk.

## Játékudvart az iskolába!

Szabó József

Az 1967-es adatok szerint (A Testnevelés tanítása 1968/3.) 5866 általános iskolára 1221 tornaterem jut, ebből 30% szükségerem. Ez a szám nagyon kevés, és az utóbbi években nem történt lényeges változás. A heti három testnevelésóra bevezetésével a megtartandó órák száma nőtt, s a párhuzamosan két osztállyal rendelkező iskolák csak délelőtt, nem tudják testnevelési óráikat megtartani.

Udvarral szinte minden iskola rendelkezik, ahol játékudvart lehet létrehozni. A játszótéri játékok árát figyelembe véve önállóan egy iskola sem tudná a problémát megoldani. Segíthetnek azonban a különböző üzemek, gyárak, honvédség, sportegyesület, szülők stb. Az iskolák nagy többsége rendelkezik is ilyen társadalmi kapcsolattal. Ezeknek a patronálóknak a segítségével lényegesen olcsóbban, az egyéni elképzeléseknek és lehetőségeknek megfelelően lehet a játékudvart létrehozni. A patronálók selejtanyagból társadalmi munkával nagyszerű játékokat, szerszámokat készíthetnek. Ehhez segítséget ad az MTS OT Iskolai és Egyetemi Osztálya Budapest 1973-as kiadványa: „Útmutató az iskolai sportszerekre és házi készítésűkre, javításukra” (III. füzet), de egyéni elképzelések is megvalósulhatnak.

Ezek a szerek nagyszerű és sokoldalú mozgáslehetőséget adnak kicsiknek és nagyoknak egyaránt. Szerepelhet különböző alakú, magasságú és nagyságú mászóka, korlát, nyújtó, bordásfal és egyéb kombinált szer is. A gyerekek előszeretettel használják és az órák közötti szünetben szinte rendszeres edzést végeznek rajtuk.

Megfelelő szakmai eligazítás után szinte egymástól tanulják a különböző mászásokat, húzódzkodásokat, tolódzkodásokat, fellendüléseket, forgásokat, és legrásokat. Ez a szüneti, órán kívüli előképzés az alsótageozatban jelentősen növeli a bátorságot, ügyességet és nem utolsósorban a fizikai erőt. A játékokat, szereket egész éven át használni lehet. Hatásukat felső tagozatban is lehet tapasztalni. (Pl. alig van probléma a kötélmászással, bátorsággal).

Az erdei tornapályához hasonlóan gyakorlatokat lehet a játékdvarhoz mellékelni hirdetőtáblán. Rendszeres változtatással sokoldalú hatást érhetünk el és a gyerekek önállóan is próbálkoznak a feladatok megoldásával. A nagyok rendszeresen segítik a kicsiket, ügyelnek egymásra, így nevelőhatás szempontjából is nagy a szerepe a játékdvarnak.

A szerek testnevelési órán is felhasználhatók. Bakapcsolhatók különböző kéziszerkezetek (ugrókötél, gumikötél, kézisúlyzó, medicinlabda stb). Segítségükkel circuit jelleggel erősítő hatású óra szervezhető. Felhasználhatjuk csapat vagy csoportos foglalkozás keretében kiegészítő jelleggel. Rendezhető segítségükkel különböző egyéni és csapat akadály- és váltóverseny.

Sport, versenysport szempontjából a tornászokat szinte „kiválogatja” a játékdvar. A gyerekeket csak el kell egyesületekbe küldeni, ha a sportággal az iskola nem foglalkozik.

További jelentőségét ott látom, hogy a gyerekek a megismert gyakorlatokat játszótereken, erdei tornapályákon, strandon továbbadhatják társaiknak, szüleiknek, tehát a felnőtteknek is.

A játékdvar a tárgyi feltételek javításának, a társadalmi összefogásnak egyik formája lehet. Mindemellett jelentős szerepe van a különböző testi képességek fejlesztésében és a felnőttek testnedzésbe való bekapcsolásában.

Felvetődik a kérdés; mit ad az iskola az üzemeknek, gyáraknak, honvédségnek, egyesületeknek stb. a létrehozott játékdvarért? Tornatermet üzemi-bajnokságok számára, az egyesületbe irányítja a tehetséges gyerekeket, besegít az őszi mezőgazdasági munkába, és még rengeteg — az iskolának és az üzemeknek is megfelelő — megoldást lehet találni, csak ki kell a lehetőségeket használni.

Így létesült iskolánkban bitumen kézilabdapálya, játékdvar, szeptembertől testnevelés-tageozat indult és még ez évben elkészül a meglévő tornaterem mellé egy másik 10×20 m-es munkacsarnok kiegészítő helyiségekkel.

## Sportszociológia

(válogatás)

A kötetet összeállította és a tanulmányokat válogatta: *Balyi István* és dr. *Takács Ferenc*

(Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1974. 357 oldal)

A sportszociológia viszonylag fiatal, a testnevelő tanárok, edzők és sportvezetők körében kevésbé ismert tudomány. Megismertetése — a testnevelés és sport egyre növekvő társadalmi súlya miatt — gyakorlati szempontból is igen fontos feladat. Ezért is üdvözöljük örömmel az első magyar nyelvű sportszociológiai tanulmánykötet megjelenését, amely arra vállalkozik, hogy bemutassa e tudományág főbb áramlatait és az empirikus kutatások legjelentősebb eredményeit.

A kötet nagy értéke dr. Takács Ferenc közérthető és helyesen orientáló bevezető tanulmánya, amelyben a szerző felvázolja a sportszociológia kibontakozásának útját; megismerteti a polgári és a marxista sportszociológia fejlődésével és legjellegesebb képviselőivel, valamint a magyar sportszociológia rövid történetével. Áttekintést ad a bevezető tanulmány a sportszociológia időszzerű problémáiról is, s érinti a marxista sportszociológia tartalmi kérdéseinek két leglényegesebb problémáját: a tárgymeghatározást és a felosztást.

A tanulmánygyűjtemény ún. tematikus válogatás a hatvanas években megjelent sportszociológiai munkákból. A válogatás az alábbi témák köré csoportosítja az egyes szemelvényeket:

- általános sportszociológia
- konkrét sportszociológiai kutatások
- szabad idő és sport.

Az első részben egymás mellett olvashatjuk a polgári és a marxista szerzők (J. Dumazedier, E. Dunning, K. Heinilä, illetve, A. Wohl és F. Trogsch) írásait a testnevelés és sportszociológiai elméleti kérdéseiről: a tudományág tárgyáról, a tudományok rendszerében elfoglalt helyéről és kutatási módszereiről. A válogatás jól érzékelteti azt az alapvető szemléletbeli különbséget, amely a polgári és marxista sportszociológusok között a diszciplína elvi és részben módszertani kérdéseivel kapcsolatban fennáll.

A színvonalas kötet második — a legterjedelmesebb — része a konkrét sportszociológiai kutatások változatos témaköreiből ad izelítőt.

A konkrét vizsgálatok izgalmas kérdésekre keresnek választ: képes-e egy sportcsapat maximális teljesítményre belső konfliktusok ellenére? Hogyan alakulnak a sportolók emberi kapcsolatai mesterségesen kialakított stresszhatás alatt? Milyen a sportvezetők értékorientációja? Mobilitási

## KÖRPERERZIEHUNG

Heft 1/1975.

<i>Kálmán Zsakai</i> : Gruppenstruktur und Körpererziehung .....	1
<i>Dr. György Nagy</i> : Zu einigen Folgerungen der Unterrichtsstunden der Körpererziehung .....	4
<i>Márta Kuttny Steinerné</i> : Die Körperhaltung unserer Schüler .....	8
<i>Miklós Szalay</i> : Bedeutung und Methoden der Entwicklung der Standhaftigkeit ...	11
<i>Dr. József Keresztényi</i> : Olympische Erinnerungen .....	14
<i>Dr. Edit Nagy Biróné</i> : Einige didaktische Gesichtspunkte zur Entwicklung der Lehrpläne im Fach Körpererziehung (II.)	17
<i>Sándor Nagy</i> : Zur Entwicklung der Schwimmfähigkeit nach dem schulischen Schwimmunterricht .....	21

## RUNDSCHAU

## ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ

№ 1/1975 г.

<i>Кальман Жакаи</i> : Структура группы и физкультура .....	1
<i>Д-р Дьёрдь Надь</i> : Некоторые выводы уроков физкультуры средних школ .....	4
<i>Марта Куттни Штейнернэ</i> : Выправка наших учащихся .....	8
<i>Миклош Салаи</i> : Значение и методы развития стойкости .....	11
<i>Д-р Йозсеф Керестэньи</i> : Олимпийское знаменование .....	14
<i>Д-р Эдит Надь Виронэ</i> : Некоторые дидактические точки зрения к работе над учебным планам физкультуры (часть II) .....	17
<i>Шандор Надь</i> : Развитие умения плавания после обучения плаванию в школе .....	21

## ОБЗОР

csatorna-e a versenysport? Milyen mértékben befolyásolja a sportcsapatok eredményét a nemzedékváltás? Milyen a versenyzéstől visszavonult sportolók helyzete?

S ha a kutatások során kapott válaszok nem is általános érvényűek, a szemelvények külön-külön nagy figyelmet érdemelnek. Talán a legérdekesebb közülük H. Lenk, neves nyugatnémet sportszociológus — volt evezős olimpiai bajnok — tanulmánya, amelyben a szerző a növekvő stressz következtében feladásra kerülő erkölcsi értékek hierarchiáját mutatja be evezős csapatoknál. Lenk azt tapasztalta, hogy a sportolók (jelen esetben az evezősök) stressz hatására legkönnyebben az elvont eszményeket adták fel, viszont legszilárdabbnak a csapathoz való hűség eszménye bizonyult.

A konkrét sportszociológiai kutatásokat bemutató fejezetből kiemelkedik még a nyugatnémet G. Lüschen tanulmánya a sportcsapatok szociológiai vizsgálatának elvi és módszertani problémáiról, valamint J. Cikler cseh szlovák kutató írása egy gyermek futballcsapat spontán keletkezéséről, fejlődéséről és felbomlásáról.

A tanulmánykötet befejező része olyan szemelvényeket tartalmaz, amelyek a testkultúra és szabad idő problémáit vizsgálják. E cikkek részben a testkultúra és szabad idő általános kérdéseivel foglalkoznak (pl. A. Wohl: A szabad idő problémája korunkban), részben a szabadidőbeli sporttevékenységet vizsgáló konkrét sportszociológiai kutatásokat ismertetnek (pl. N. I. Ponomarjov: A szabad idő és a testkultúra; Dr. F. Gras: A szabad idő és a sport vizsgálatának néhány módszertani szempontja; J. P. Robinson: A sportra fordított idő tíz országban).

Vázlatos ismertetésünkéből is kitűnik, hogy a gondolatgazdag tanulmánykötet olvasása során sok hasznos ismeretre tehet szert az olvasó. Hogy mégis marad hiányérzetünk a könyv elolvasása után az abból adódik, hogy a válogatás egyetlen cikket sem tartalmaz magyar szerző tollából. Úgy véljük, hogy a hazai sportszociológiának a közel-múltban bekövetkezett fejlődése feljogosít arra, hogy érdeklődéssel várjuk e kötet folytatását, az első magyar szerzők által írt sportszociológiai válogatást.

Szilasiné Szabó Gyöngyi

# A testnevelés tanítása

**EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ**

**a Posta Központi Hírlap Irodánál  
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)  
vagy bármely postahivatalnál**

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

**Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162**

---

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

# A testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI  
MINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI  
FOLYÓIRATA  
XI.ÉVFOLYAM

1975

2.





*Kozák Lajos felvétele*

# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Nyiri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

*E számunk munkatársai: Barla-Szabó László, tanár, Várpalota; Kovács Iván főiskolai adjunktus, Szeged; Molnár Sándor főiskolai adjunktus, Nyíregyháza; dr. Nagy György főiskolai docens, OPI; dr. Nagy Tamás főiskolai adjunktus, OPI; Szentgyörgyi Zoltán sportiskolai igazgató, Budapest; Szilágyi Dezső tanár, Miskolc; Túri Imre tanár, Túrkeve; Zengő József tanár, Ózd.*

*Megjelenik évente hatszor*

## TARTALOM

<i>Dr. Nagy Tamás: Testnevelésünk 30 éve ...</i>	33
<i>Szentgyörgyi Zoltán: Tapasztalataim és módszereim I. ....</i>	43
<i>Kovács Iván: A sportjátékok és a testnevelési játékok kapcsolata ....</i>	49
<i>Túri Imre: Kiválasztás atlétikában ....</i>	53
<i>Dr. Nagy György: Életkor és motiváció I.</i>	57

## SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17-21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10-14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — 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., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. 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

75-3174 Egyetemi Nyomda, Budapest

Felölés vezető: Janka Gyula igazgató

# Testnevelésünk 30 éve

DR. NAGY TAMÁS



Évforduló...

30 évvel ezelőtt kezdődött...

Nagyon nehéz feladatra vállalkozik az, aki megáll egy évfordulónál, értékkel, bírál, elismer. Nehéz a feladat azért is, mert félni lehet a sablonosságtól, a tisztelet parancsolta magyarázatoktól, az utókor többlettudásából eredő kritikáktól stb.

Az évfordulókban a tegnap, a ma és a holnap kerül egy pontba, s a múlt, jelen, jövő integrálása felelősségvállalást is jelent. A jubileum napján összegezzük az elmúlt időszakok eredményeit: felmérjük a jelent. Nemcsak azért tesszük, mert mai helyzetünkkel akarunk tisztában lenni, hanem a holnapra is javaslatokkal akarunk élni.

Semmi túlzás sincs abban a kijelentésben, mely az elmúlt harminc évet a legjelentékenyebb korszaknak minősíti az iskolai oktatás-nevelés történetében, és ezen belül a testnevelés tantárgy történetében is. Az iskolai testnevelés minden szintjén és ágában hatalmas méretű gyarapodás, gazdagodás következett be. Sőt, ez a fejlődés rendkívül dinamikus — természetesen az ellentmondásoktól sem mentes — és gyors volt.

Kérdés azonban, hogy egy ilyen értékelésből milyen következtetéseket vonunk le. Azzal a kimondott vagy ki nem mondott céllal ítéltünk-e, hogy bizonyítsuk egy egyensúlyi állapot elérését, vagy fordítva: azért mérjük fel az eddig megtett utat, hogy a pillanatnyi egyensúly ingatag tényező megkeressük? A kétféle szándékkal megajtott értékelés merőben ellentétes magatartáshoz vezet. Az első megnyugtat: semmit sem vagy csak nagyon keveset kell tenni. A második a közvetlenül feltáruuló vagy a jövőben tudományos bizonyossággal jelentkező problémák sokaságának megoldására mozgósítja erőinket.

Ez a vázlatos, csak részben rendszeres értékelés, amelyet az alábbiakban közreadunk, a második csoportba tartozik.

A megemlékezés céljából készült tanulmányunk nem lehet összefoglalás a tanórai testnevelés felszabadulás utáni időszakának három évtizedes alakulásáról, kimerítő elemzés és értékelés a fejlődési irányokról. A közelmúlt történetének kutatási helyzete és feltételei bizony szegényesek, és ennek megfelelően eredményei is fogyatékosak, aránytalanok. Döntően ezért nem vállalkozhatunk az 1945-től 1975-ig terjedő idő-

szak testnevelésének történettudományos elemzésére, de a rendelkezésünkre álló terjedelem sem teszi ezt lehetővé.

Ismeretes, hogy a sport és testnevelés tudományos és intézményes kereteinek tágitása világszerte példátlanul meggyorsult. A mi társadalmunkban ugyanez a fejlődés egyenesen rohamos volt. Következmenyként a testi neveléssel szemben támasztott követelmények párhuzamosan nőttek a nagyobbodó lehetőségekkel. A fejlődést nem szabályozhatta az egyenletes előrehaladást biztosító tervezés: egyes súlypontok kialakulása után ugrásszerűen másoknak kellett előtérbe kerülniük, így a kialakult új egészekben belül mindig maradtak vissza egyenlőtlenségek.

Mondhatjuk-e, hogy befejeztünk valamit? Tekinthezünk-e vissza arra, ami 30 évvel ezelőtt megindult, mint múlt, így egyszerűen? Az évek elvégezték munkájukat, nemzedékek gondolkodásának és cselekvésének eredményei vannak ebben az eseményekben gazdag időszakban. Az a munka azonban, amelynek odaadtuk magunkat, ma is tart, és még sokáig tartani fog. Nem is csak egyszerű hozzáadások vagy kiegészítések várnak ránk, hanem időről időre — bizonyosan — átfogó reformok kidolgozása és végrehajtása is.

Az egymást követő gondolatok, témák leírásával, amelyeken keresztül a felszabadulás utáni három évtized testnevelésügyének fejlődését — olykor egy helyben topogását vagy visszaesését — kívánjuk bemutatni, tehát nem törekszük teljességre. Mozaikokból kívánjuk összerakni azt a képet, amely véleményünk szerint nagyon pozitív. Ennek érdekében csupán arra vállalkozunk, hogy a felszabadulást követő 30 év általános bemutatása után egy-egy fontos időszakot, egy-egy több évre kiható rendelkezés, dokumentum jelentőségét méltassuk, értékeljük.

#### *Az iskolai testnevelés irányítása*

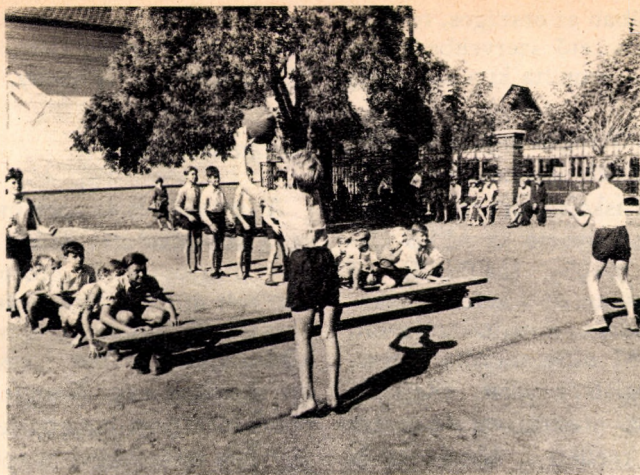
Demokratikus fejlődésünk kezdetén az iskolai testnevelést hasonló tényezők befo-

lyásolták, mint az egész testkultúrát, de a harc e területen sajátos formában jelentkezett. (Kun, 1972.)

1945 februárjától a sportélet irányítását a Legfelsőbb (ötös) Sport Tanács által kinevezett Nemzeti Sportbizottság (NSB) látta el. Az *iskolai testnevelést* — az 1945 előtti időszakhoz hasonlóan — 1948-ig a VKM IX. ügyosztálya irányította. Ez az ügyosztály kezdetben az NSB létjogosultságát is vitatta, akadályozta annak munkáját. Az állami szervek tekintélyének és anyagi erejének felhasználásával a népi sportszervek ellen vezetett támadások élére állt. Később a VKM IX. ügyosztályának haladást gátló politikája egyre gyengült, mert ez a terület sokkal közvetlenebb függvénye volt a párt iskolai és művelődéspolitikájának is. 1946-tól a „politikamentesség” és a „magasabb szempontok” mögé szorultak.

A népi demokratikus testkultúráért folytatott harc szakasza a fordulat évével, pontosabban az 1948. március 5-i (3190/1948. sz.) kormányrendelettel zárult. A testkultúra egészének tartalmi átalakításához szükséges erőket ebben az időszakban csak egy állami jogkörrel és anyagi erőforrásokkal rendelkező szerv tudta összefogni. E feladatkör megoldására jött létre — az NSB és a VKM IX. ügyosztálya helyébe — az Országos Sporthivatal. Az OSH működése (mint a VKM egyik szerve) egybeesett az első hároméves terv időszakával, feladata a *koalíciós pártok sportprogramjának végrehajtása* volt. Megbízatai között szerepelt: a központi vezetés; az iskolai testnevelés; az olimpiára való előkészület; a korábbi kezdeményezésű tömegakciók egységbe foglalása; a demokratikus kádereképzés stb.

Az OSH működésének idejére esett az iskolai testnevelés szempontjából is meghatározó jelentőségű Munkára Harcra Kész (MHK) testnevelési mozgalom beindítása (1949). Ugyanebben az évben jelent meg a VKM 66 000/1949. sz. rendelete, mely a *testnevelés osztályzatát* a többi tantárgy érdemjegyével egyenlő értékűvé tette, s ezzel „mellékantárgy-jellegét” is megszüntette.



A sportvezetés átszervezésével (1951) az Országos Testnevelési és Sportbizottság (OTSB) az iskolai testnevelés közvetlen irányítását átadta a VKM-nek, illetve jogutódjának, a Közoktatási Minisztériumnak.

Az OTSB és a KM keretein belül *testnevelési osztályok* szerveződtek, s ennek hálózata kiépült a tanácsi szervezetekben is. Az OTSB megyei (budapesti) szerveinél testnevelési előadókat alkalmaztak, majd ezeket a státuszokat átadták a tanácsok oktatási osztályainak.

1954-ben az OTSB és a KM is megszüntette az iskolai testnevelési osztályát, s az ügyek intézésére *előadókat tartottak meg*. A helyi tanácsi szervek egyre nagyobb hatáskört kaptak, és a központok „csak” az elvi irányítást végezték.

Az ellenforradalom leverése után ismét keresni kellett a hazai testnevelési és sportélet szervezeti, tartalmi kibontakoztatásának további útjait. 1957 végén hivatalba lépett a Magyar Testnevelési és Sport Hivatal (MTSH), illetve annak tanácsi szerve a Magyar Testnevelési és Sport Tanács (MTST). Az *iskolai testnevelés közvetlen irányítása továbbra is az MM hatáskörében maradt*, a KM hatáskörét és feladatait ugyanis 1957-től a Művelődésügyi Minisztérium vette át.

Ebben az időszakban jelent meg két fontos rendelkezés: Az MM 14 061/1959. sz. határozatával visszaállította az 1952-ben

megszüntetett *szakfelügyeletet* (megyéenként félfüggetlenített vezető testnevelési szakfelügyelő beállításával), és 6650/1959. 1. sz. rendeletével bevezette az általános iskolai *kötelező úszásoktatást*. (Két évvel később a 7209/1961. 1. sz. rendelet ezt kiegészítette.)

1958-ban az MTST-n belül iskolai testnevelési és sportbizottság alakult. Ezekben az években az iskolai testnevelés irányítását — a szakértő utasításait is figyelembe véve — a tanácsi szervek látják el.

Az MTST — mint a magyar testnevelési és sportmozgalom irányító és ellenőrző (koordináló) szerve — 1961-ben életre hívta a Kilián Testnevelési Mozgalmat, mely elsősorban (és kezdetben) különösen az iskolákban volt eredményes.

Az 1960-as évek elején társadalmi fejlődésünk előrehaladása lehetővé és időszerűvé tette, hogy a sport és testnevelés vezetését *társadalmi szervezet* vegye át.

1963 decemberétől a Magyar Testnevelési és Sportszövetség (MTS) vette a kezébe hazánk testnevelési és sportmozgalmának további gondozását. Szervezeteiben megvalósult a társadalmi erők széles körű összefogása, működését a szakszervezetek és a KISZ aktív közreműködésével, a szocialista állam segítségével és az illetékes állami és társadalmi szervezetekkel egyetértésben végezte. „Ezek a szervezetek részt vesznek az MTS irányvonalának kidolgozásá-

ban és végrehajtásában az országos, területi és sportegyesületi vezető szervezetekben levő képviselők által” — mondta ki a szövetség alapszabálya.

Az MTS kezdettől fogva mindig együttműködött — a fentiek szellemében — az MM-el és a többi iskolafenntartó minisztériummal. Ezt szabályozta az MTS Országos Elnöksége 7/1965. (MTS. É. 4.) O. E. sz. határozata, amely a kötelező iskolai testnevelés társadalmi irányításáról szolt.

1963-ban az MM differenciálta a testnevelés-tanórai foglalkozásokat, 184/1963 (M. K. 24.) MM sz. utasításával létrehozta a rendes tanórák mellett a *könnyített és gyógytestnevelési foglalkozásokat* is. Ugyanabban a Művelődésügyi Közlönyben jelentette meg azt a rendelkezését is, mely szerint 1964-től a *testnevelés is érettségi tárgy* lehetett [186/1963. (M.K. 24.) MM sz. utasítás].

1965 augusztusától — a 156/1965. (M.K. 16.) MM. sz. utasítás alapján — lehetővé vált, hogy az általános iskola 7. osztályától kezdődően a koedukált tanulócsoportok testnevelési foglalkozásait nemenként külön-külön lehessen megtartani.

Az MTS OT 10/1970. sz. határozata alapján — az MM-el egyetértésben és támogatásával — *testnevelés szakosított tantervű* általános iskolai osztályok indultak, s három évvel később testnevelés tagozatos gimnáziumi osztályok is szerveződtek.

A testnevelés és sportmozgalom hiányosságainak és annak különböző területein tapasztalt hibáinak felszámolása érdekében az MTS helyét az Országos Testnevelési és Sport Hivatal (OTSH) foglalta el 1973 áprilisában. A mozgalom társadalmi szervezetei részben továbbra is megmaradtak de az irányítás és ellenőrzés állami vonalon történik.

Az *iskolai testnevelés és a diáksport irányítása* 1973. április 1-vel az MM feladata lett, és *jelenleg az Oktatási Minisztérium Testnevelési és Sport Osztályának hatásköre.*

Az átszervezés időszakára esik a felszabadulást követő időszak egyik leghatékonyabb és leggyorsabb intézkedése: a *har-*

*madik testnevelési óra bevezetése* (Útmutató a harmadik testnevelés óra bevezetésére. Művelődésügyi Közlöny, 1973. aug. 17.).

### *Párthatározatok*

A testnevelés és sportmozgalom fejlődése a felszabadulás utáni párthatározatokban is nyomon követhető. A fentiekben felsorolt intézkedések és átszervezések mögött mindig a párt segítő bírálata és a hibák kiküszöbölésére tett javaslatok, útmutatásai húzódtak meg. Kongresszusi vagy központi bizottsági határozatok — az oktatásügy és a testnevelési és sportmozgalom területén egyaránt — mindig egy reális helyzetelemzésből kiindulva jelölték meg azokat a fő irányokat, amelyekkel egy-egy válságos helyzetet meg lehetett oldani, vagy a lassú fejlődést meg lehetett gyorsítani.

A Magyar Kommunista Párt 1944-ben megadott *köznevelési programja* lényegében 1946 szeptemberéig változatlan volt. Az ekkor megtartott III. Kongresszus követelése az iskolai testnevelést is érintette: „egész kultúránk és művelődésünk megújítása demokratikus népi szellemben”. (Simon, 1965.)

1947 novemberében az MKP nyilvánosságra hozta *sportprogramját*, amelyben a tömegsport és élsport fejlesztése mellett kiemelt hangsúlyt kapott a sportoktatás és nevelés munkájának kiszélesítése, illetve annak szükségessége. A program előírta, hogy végre kell hajtani az iskolai testnevelés és sport reformját:

„Valamennyi iskolatípusban meg kell reformálni a tantervet a testnevelés szemszögéből;

be kell vezetni az óvodákban és népiskolákban a játékos testnevelést;

mielőbb rendbe kell hozni az iskolai tornatermeket, gyakorlótereket, valamint a sportfelszerelési tárgyakat...” (Sós, 1965.)

A Köznevelés 1950. április 15-i száma ismerteti az MDP Központi Vezetőségének 1950-es *közoktatási határozatát*, melyet a pedagógiatörténet méltán nevez a köznevelésügyi legnagyobb hatású doku-

mentumának. A határozat lezárt egy fejlődési szakaszt, felmérte annak eredményeit, hiányosságait, és energikusan megmutatta a további utat: szocialista célokat és feladatokat tűzött a köznevelés elé. A határozat útmutatásai a fejlődés helyes irányát jelölték ki, s a hibák ellenére is (megalkotására a személyi kultusz erősödése idején került sor) sikerült a szocialista pedagógia alapjait megvetni.

Az 1954-es *közoktatási határozat* új távlatokat bontakoztatott ki, megőrizve az előző határozat ideológiai vívmányait.

1954 végén, majd 1955 januárjában az MDP *sportaktív-értekezlete* a mi szakterületünkön is feltárta és elemezte a hibákat: „az iskola testnevelési és sportmozgalmunk egyik legelhanyagoltabb területe...”

1957 augusztusában az MSZMP hasonló, sőt szinte szóról szóra azonos „elhanyagoltságot” állapított meg...

A feltárt hiányosságok megszüntetése érdekében, a kritikai elemzés alapján 1959-ben jelentek meg az MSZMP *testnevelési és sporttézisei*. Alapgondolata, hogy „az iskolai testnevelés és sport színvonala nagy befolyást gyakorol a társadalom egészségügyi állapotára, a társadalom jövő építőinek erkölcsi szemléletére. A testnevelés és sport jelentőségét a leghatékonyabb korban, az iskolában kell tudatosítani, a fiatalsággal megszerettetni... Neveljen az iskola erős, edzett ifjúságot, és alakítsa ki az egészséges életmód szokásait...” (Sport és Tudomány, 1960. 9. sz.)

A testkultúra fejlődése azonban az elért eredmények ellenére sem tudott lépést tartani a társadalmi követelményekkel. Nem egy területen — többek között éppen az iskolai testnevelésben és sportban — *jelentős lemaradás mutatkozott*. Ezért vált szükségessé, hogy a Magyar Szocialista Munkáspárt ráirányítsa a figyelmet azokra a problémákra, amelyek gátolták a fejlődést, s kijelölje a szocialista testkultúra gyorsabb ütemű megteremtésének útját.

Az MSZMP Politikai Bizottságának *határozata* 1967. november 26-án jelent meg. Külön is kiemelte a határozat, hogy az is-

kolai testnevelés színvonala nem megfelelő, kevés a testnevelő tanár, rendkívül szűkös a létesítményhelyzet, a felszerelések gyarapítása elmaradt a szükségletek mögött stb.

Az iskolai testnevelés és sport fontosságával indokolta a határozat azt a követelményt, hogy valamennyi iskolatípusban érvényesíteni kell a heti 2 óra testnevelést, javítani kell az iskolák testnevelési létesítmény- és felszerelések helyzetét, néhány éven belül el kell érni, hogy minden iskolában szakképzett testnevelő tanár működjék.

1969-ben látott napvilágot — Politikai Bizottság határozata alapján — az a program, amelyet az MTS OT, valamint az oktatási intézmények felügyeletét ellátó miniszterek, továbbá országos hatáskörű állami és társadalmi szervek vezetői *együttesen* hoztak az iskolai testnevelés és sport fejlesztésére.

Az állami oktatás helyzetével és fejlesztésének feladataival foglalkozik az *MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14–15-i határozata*.

A benne foglaltak közismertek, a fejlesztésre vonatkozó részei nagy horderejűek és rendkívül jelentősek. Pl.: integrált oktatás; fakultatív tantárgyak rendszere; tananyagcsökkentés szükségessége stb., hogy csak a tartalmi kérdésekre vonatkozó feladatmegjelölések közül néhányat kiemeljünk.

Az iskolai testnevelés szempontjából is igaz az a megállapítás, hogy „az általános iskolák mellett a szakmunkásképző intézetek dolgoznak a legkedvezőtlenebb feltételek között”.

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat alapján születtek és születnek meg azok az *állami intézkedések*, amelyeknek napjainkban is részesei vagyunk. A rendelkezések közül emeljük ki még egyszer a harmadik testnevelési óra — pontosabban a heti három testnevelési óra — bevezetését.

Az MSZMP Politikai Bizottsága 1973. január 30-i határozata a *testnevelés és sport párt- és állami irányításának továbbfejlesztéséről* szól.

A határozatnak a testnevelés és sport egységes állami irányítása című fejezete

az oktatásügy vonatkozásában megállapítja, hogy „az állami irányítást oly módon kell kialakítani, hogy a sport alapjainak érintetlenül hagyása mellett fokozódjék az iskolai testnevelés és sport szerepe az ifjúság nevelésében”.

Ennek érdekében a határozat leszögezi, hogy „az iskolai testnevelés és sport (tanórai és tanórán kívüli) irányítását fejlesztését, feltételeinek biztosítását — a testnevelés és sportpolitika célkitűzéseinek megfelelően, az OTSH-val és a KISZ-el egyetértésben — az oktató-nevelő munka szerves részeként (valamennyi iskolatípusban) a művelődésügyi szervek végezzék”.

E határozat alapján jelentette meg a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1973/9 sz. törvényerejű rendeletét, amely a testnevelés és sport irányítását szabályozza.

A testnevelés és sport országos hatáskörű központi irányító szerve az OTSH. A Hivatal a Minisztertanács felügyelete és irányítása alatt áll. A testnevelés és sport területi és helyi irányítása tanácsi feladat.

Az OTSH az egyetemes magyar testnevelés és sport legfőbb állami szerve.

A törvényerejű rendelet az OTSH fő feladatait meghatározó hatáskör keretében egyetértési jogkör gyakorlásával ruházta fel a hivatalt, az iskolai tanórai és tanórán kívüli testnevelés és sport irányításában és fejlesztésében.

### *Tantervek*

Az iskolai testnevelés — mint tantárgy — útkereséseinek és fejlődésének bemutatására kétségtelenül a tantárgyi dokumentumok, ezen belül is a tervek és utasítások a legalkalmasabbak.

Mégis le kell mondjunk azok ismeretéről, sőt még a fentiekhez hasonló vázlatos ismertetéséről is. Nemcsak azért, mert ez a terület a legelhanyagoltabb a testnevelés és sporttörténeti kutatásokban, hanem azért is, mert felsorolásuk is oldalakat venne igénybe.

Például: 1945 és 1975 között — a módosításokkal együtt — nyolc általános iskolai

testnevelési tanterv és utasítás készült. Az iparitanuló-, illetve a szakmunkásképző iskolák számára 1950 és 1960 között hét tantervet adott ki a Munkaerő Tartalékok Hivatala, illetve 1956 után a Munkaügyi Minisztérium. A felszabadulás utáni első középiskolai testnevelési tantervet (1950) is öt újabb követte. Ezeket kívül a tantervek felsorolásából az egyetemek és főiskolák tanítási előírásait (1952-től 1957-ig), a gyógytestnevelés és a zenei gimnázium tantervét sem lehetne elhagynunk. Nélkülözhetetlen lenne az ún. tagozatos gimnáziumok, majd a későbbi szakosított testnevelés tantervű általános és középiskolai tervek elemző értékelése is.

Ezért az iskolai testnevelés fejlődésének bemutatására azt a formát választjuk, hogy viszonylag részletesebben mutatjuk be az elmúlt 30 év két „végpontját”, az 1945—46-os dokumentumokat és az 1960-as évek tantervi törekvéseit.

Az előbbi a meginduló útkeresés időszaka, az utóbbi lényegében a jelen. Harminc évvel ezelőtt egy elmaradott, militarista múltat kellett megváltoztatni, húsz évvel később egy megkezdett úton továbblépni. A két időszak tehát alapvetően különbözik egymástól: az egyik a demokratizálódás volt hivatva megkezdni, majd megvalósítani, a másik a szocialista pedagógia magasabb és hatékonyabb szintjét kívánja elérni.

### *1945—1946*

1945 tavaszán véget ért a második világháború, amely romokban heverő országot hagyott hátra. A tragédia befejezése után nem volt könnyű talpra állni, új célt érvényesíteni, utat találni. A kibontakozás bonyolult, ellenmondásokkal teli, hosszadalmas folyamatnak bizonyult.

A szakmai és politikai megújulás első éve 1945 volt. Kezdték kialakulni és megerősödni azok az általános belső és külső feltételek, amelyek elkerülhetetlenül a demokratizálódás, majd a szocializálódás irányába mutattak.

A felszabadulás teljes egészében elavult testnevelésügyre talált nemcsak a fejlődés népi demokratikus iránya, követelményei szempontjából, hanem a polgári fejlődés akkori európai normáihoz mérve is. S ezt az elavult szervezetet a háború romokba sújtotta, személyi tárgyi javait szétzúzta, szétszórta. Az épületek romosak voltak, a felszerelések, tanszerek elpusztultak. A főváros egyetlen iskolaépülete sem maradt sértetlen állapotban, de a tanítás megindításának személyi feltételei is hiányoztak.

Találón jellemezte az 1945-ös helyzetet egy korabeli újságcikk: „Azelőtt az iskolaévet szakították meg a szünetek, az utóbbi időben azonban a szünetet szakítja meg a tanítás.” (Földes, 1965.)

Ahogy a katonák helyét újra a gyerekek foglalták el az iskolákban, úgy lett hazánkban ismét igazi a béke. Senki sem gondolta — sem pedagógus, sem diák —, hogy az iskolában a régi módon fognak tanítani, élni. Harmincéves fejlődésünk igazolta — néhány szórványos jelenségtől eltekintve — hogy új korszak következett...

A fasiszta, sovinszta szellem felszámolása — a fasiszmus szelleme ugyanis nemcsak kísértet volt akkor iskoláinkban — a demokratikus iskola megteremtése nemcsak reális, de egyben nagyszabású program is volt a negyedszázados ellenforradalom iskolapolitikájához képest.

1945-ben jelent meg az Ideiglenes Nemzeti Kormány 6650/1945. M. E. számú rendelete az általános (8 osztályos) iskola szervezése tárgyában:

„A minisztérium az Ideiglenes Nemzetgyűlés által az 1944. évi december hó 22. napján adott felhatalmazás alapján a következőket rendeli:

I. §

(1) A népiskola I—VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I—IV. osztályai helyett „általános iskola” elnevezéssel új iskolát kell szervezni.

(2) Az általános iskola szervezetét, tanítási tervét és anyagát, rendtartását és azokat a szabályokat, amelyeknek megfelelően az általános iskolákat

szervezni kell, továbbá az új iskolafajta áttérés módozatait a vallás és közoktatásügyi miniszter rendelettel szabályozza.

2. §

Ez a rendelet kihirdetése napján lép hatályba; végrehajtásáról a vallás- és közoktatásügyi miniszter gondoskodik.

Budapest, 1945. augusztus hó 16. napján.

MIKLÓS BÉLA sk.  
miniszterelnök

Az általános iskola első évének tapasztalatait a Köznevelés 1946. 9. száma így összegezte: „Az 1945/46. iskolaévben a tervezett 1476 általános iskola közül nevelő- és helyiséghiány miatt csak 816 nyílt meg. Ezek közül állami 286, községi, ill. felekezeti 419 iskola. A megnyílt 816 általános iskola V. osztályában 42 815 a tanulók száma. Ez az összes iskolákban tanulók 50,4%-a. Az eddigi 367 polgári iskolával és 169 gimnáziummal szemben az általános iskola iskola bevezetésével tehát 280-nal több iskolában kapnak magasabb rendű oktatást és nevelést a tanulók.”

Az általános iskolákban a kötelező testnevelést 1945-ben vezették be heti 2 órában. A Népsport 1945. szept. 2-i vezércikke ismertet egy kiegészítő rendeletet 37 000/1945. számmal. A cikkíró meglepéssel állapítja meg, hogy a „nagy felháborodás” hatására kiegészítő, módosító rendelet volt kénytelen a kultuszminiszter kiadni, amelyben a hetente kötelezően előírt játé- és sportdelutánok bevezetésével ellensúlyozta a testnevelés óraszámának korábbi csökkentését.

A testnevelés új, első demokratikus tervére 1946-ban készült el. 1945-ben már módosult az 1941-es tanterv anyaga, amely döntően a militarista, reakciós és sovinszta anyagrészek és nevelési feladatok elhagyását jelentette (a már említett 37 000/1945-ös VKM rendelet). „A sajtóból, az oktatásból, a kultúrából, a közéletből ki kell küszöbölni a fasiszta metelyt, a népellenes szellemet, a faji és nemzeti gyűlöletet...”

— írta már 1944. november 30-án a Néplap.

Az 1946-os tanterv sok szempontból haladó, előremutató törekvéseket tükröz és valósít meg. Jelentőségét — mivel ez eddig kevésbé történt meg — kiemelten szeretnénk hangsúlyozni.

A tanterv készítői (Bartos, Bély, Kerecsi, Király, Kiss) az általános iskola célkitűzéseiből, feladataiból indultak ki:

„Az általános iskola feladata, hogy a tanulókat egységes, alapvető nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye, és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje.”

Az *iskolai testnevelés célját* a tanterv így fogalmazta meg: „A testi és lelki nevelés összhangjának biztosítása, értékes testi és lelki tulajdonságok kifejlesztése, önfegyelmre és helyes életrendre szoktatás, a közösségi érzés ápolása.”

Az utasítás ezt kibővíti: „A testnevelés nem a régi torna korszerűsített fedőszava, hanem a nevelés egyik tényezője... legfőbb eszköze: a testápolás, az értelmi oktatás és a testgyakorlás.” E három eszköz közül a testnevelés-tanórára „szűkebb értelemben” a harmadik tartozik:

- testi hatás,
- lelki hatás és
- hasznossági szempontok alapján.

A tanterv tehát szakított a torna (gimnasztika) központú testneveléssel és a „gondolkozva” végzett testgyakorlást írta elő, rendelte el:

A múltban a „testnevelés” legfőbb gondja az volt, hogy miféle gyakorlatokkal tudja a lábizmokat, nyakizmokat, hasizmokat erősíteni. A jövő testnevelésének útja arrafelé vezet, ahol a nevelői problémák a körül forognak, hogy a tanítványokban miként lehet a torna, játék, atlétika, tánc stb. oktatása során olyan lelki állapotot felkelteni, hogy ők szívesen és készséggel... gondolkozva, sőt a következményekre is gondolva... cselekedjenek. Különböző testgyakorlatokkal az efféle cselekvési alkalmak megteremtése: a testnevelés.

Azt tartjuk célravezetőnek, hogy a vezényszóra végeztetett „testnevelés” mellett, az oktatás különböző formái: a mese, az utánozó és játékos foglalkoztatás, a teljesítmény és kiviteli formára történő oktatás, a betanítás, a kiképzés, az ismertetés, a kitanítás, az előkészítő oktatás, az edzés, a teljesítménypróbák, a versenyek és mérkőzések is — mindegyik a célnak megfelelő alkalommal és mértékben! — szerephez jussanak.”

Azt is kiemelten hangsúlyozza az utasítás, hogy minden egyes testnevelési óra követelménye: „... a tanulók kedvükre valóan, jóízűen mozogjanak.”

A testnevelés-tantárgytörténet egyetlen olyan tanterve ez a dokumentum, amely elméleti anyagot is tartalmazott. Bevezetésének indokai közül a „kényszerhelyzet” mellett (romokban a tornatermek, pályák) a demokratikus szellemben történő nevelés segítségét emelhetjük ki. A tantárgy jellegét azonban ez az elméleti tanítás nem akarta megváltoztatni, melynek bizonyítéka az utasítás erre vonatkozó előírása: „... semmi esetre sem úgy értelmezendő, hogy az elméleti oktatás a testgyakorlati oktatásra szánt idő kárára legyen.”

1961—1962

Az MSZMP 1959-es tézisei alapján az MTST elkészítette ötéves tervjavaslatát az iskolai testnevelésre is (Sport és Tudomány, 1959. december. 12. sz.):

1. Ki kell alakítani a helyes szemléletet.
2. Tisztázni kell az iskolai testnevelés elvi, tartalmi kérdéseit.
3. Ki kell bővíteni az iskolai testnevelés szervezeti kereteit.
4. Egyebek (felmentés, szerek, ünnepek stb.).

Ezeknek a módosításoknak, illetve feladatoknak a megvalósítása egybeesett az oktatás-nevelés korszerűsítésével, az oktatásügy megreformálására hozott törvények, rendeletek és határozatok realizálásával.

Az 1961. III. törvénnyel életbe lépett

*iskolareform* intézkedései (1961. október) három alapgondolaton nyugszanak:

- az iskola és az élet, a gyakorlat, a termelőmunka kapcsolatának megerősítése;
- az iskolai művelődés korszerűsítésének és színvonalának emelése (a tankötelezettség korhatárának kiterjesztése is segítse e célkitűzés megvalósítását);
- a hatékony kommunista nevelés eszméje és annak megvalósulása.

Az iskolareform munkálatainak egyik jelentős eredménye az új, *1962-es általános iskolai Tanterv és Utasítás*, amelyet 1963 őszétől fokozatosan vezettek be. (Életbe léptetésével együtt látott napvilágot szocialista köznevelésünk másik alapvető dokumentuma: a Nevelési terv.)

Az 1962-es tanterv jelentőségét azért is hangsúlyoznunk kell, mert a később kiadott (1965) középiskolai tantervek alapját is képezte, s kisebb módosításokkal (pl.: tananyagcsökkentés) ma is érvényben van.

Az 1950-es évek testnevelési tanterveiben végrehajtott előrelépés magával hozta sajátos problémáit is. Pl. a gimnasztikai sémák elhagyásával csökkent a testnevelési óra terhelése és határfoka; fokozatosan emelkedtek a technikai elemek követelményszintjei, „rekordszemlélet” alakult ki stb.

Az említett problémák elemzésére és megnyugtató megoldására éppen az 1960-as évek elején került sor. Bár ekkor még hiányzott a megfelelő testnevelés-tudományi alapkoncepció, a szükségleteket figyelembe vevő, felméréseken alapuló egzakt információ.

A kiutat a Pedagógiai Tudományos Intézet testnevelési tanszékének 1960. évi „irányelvjavaslata” kereste legelőször. Az új elgondolás — figyelembe véve a Kmetykó-, Bély- és Cseke-féle tantervek tapasztalatait —, az egészséges, munkaképes, honvédelemre kész és a sportot életszükségletnek tekintő ember társadalmi igényét igyekezett tantervileg, szintézis jellegű koncepcióban megoldani. Azáltal, hogy a képességek fejlesztésén túlmenően a *testgyakorlatokban a tipikusait, a felkészülésben a*



*Kozák Lajos felvételei*

*mozgástechnika általános lényegét* kívánta megragadni, kiküszöbölte a túlterhelést, és lehetőséget adott a hatékonyabb nevelésre is. Ennek jegyében készült tehát az 1962-es tanterv, majd néhány évvel később valamennyi tanterv és utasítás.

Ez a testnevelési tanterv fogalmazta meg először, hogy „a testnevelés nem képes valamennyi testi nevelési feladat megoldására . . .”, de még a sajátosan testnevelési feladatok megoldása is túlnő a testnevelési órák keretein”.

Anyagösszeállításban annak az elvnek az érvényre juttatására törekszik, melyet az utasítás így írt meg: „A testnevelésben legjelentősebb szerep a testgyakorlatok<sup>ak</sup> történő *edzésnek* jut.”

A tantervben tükröződő alapvető változások szemléltetése érdekében érdemes (rövidítve) példaként az alsó tagozat célkitűzéseit és feladatait felsorolnunk:

- mozgáskészség egyszintre hozása;
- mozgásos feladatok útján készségeik fejlesztése;
- ügyesség, cselekvésgyorsaság, erő, állóképesség fejlesztése;

- játékgény felkeltése, kielégítése;
- a testi fejlődés segítése, torzulások megelőzése;
- erkölcsi tulajdonságok alakítása;
- közösségi élet, magatartási készségek kifejlesztése;
- hozzájárulás az esztétikai neveléshez;
- „alakítsa ki annak tudatát, hogy a testnevelés egészségük és ügyességük fejlesztésének fontos eszköze”.

Azt a tantervi koncepciót, amelyet egy-két szóban már érintettünk, szemléletessé teszi a tantervi utasítás — példával is illusztrált — szakasza:

„Nagy gondot kell fordítani arra, hogy a tanulók — a tanterv által megkívánt szinten — ismerjék meg az egyes testgyakorlati ágakban azokat a legfontosabb összefüggéseket, amelyek alapul szolgálnak tudatos, önálló munkájukhoz. Törekedni kell azonban arra, hogy ezeket az ismereteket lehetőleg ne közlés útján vegyék tudomásul, hanem tevékenyen sajátítsák el azokat. Ezért célszerű az új ismeretek feldolgozásában a tanulók közvetlen tapasztalatára való építés (pl. az ugrásokban a lendítés jelentőségét érzékeltesük velük helyből, néhány lépés nekifutásból végzett felugrásokkal, a dobásoknál a szergyorsítás útját befolyásoló tényezőket külön-külön is érzékeltesük, a talajtornában a gyakorlati elemek folyamatos kapcsolásának különböző feltételeit konkrét példákon keresztül érzékeltesük stb.). Kísérletezzenek, próbálgassanak, szerezzenek tapasztalatokat a tanulók, és ezeken a tapasztalatokon keresztül jussanak el az új ismeretekhez.”

\*

Évforduló . . .

30 évvel ezelőtt kezdődött a romokból Magyarország újjáépítése. Romokban hevert hazánk testnevelésügye is, s ennek újjáépítése során először az ellenforradalmi rendszer salakmaradványait kellett eltüntetni, hogy az új épület demokratikus alapjai stabil bázisai lehessenek a szocializmus eszméivel felrakott falaknak.

Igaz, hogy a testnevelés mint a nevelés gyakorlata egykorú az emberiséggel; ha

azonban a mindenkire kiterjedő és mindenkire felelős köznevelés értelmében fogjuk fel, akkor a társadalmi, közösségi erőfeszítések közül a legfiatalabb. Az elmúlt 30 év — a gazdasági és társadalmi átalakulásokkal párhuzamosan — ezen az úton lépett hatalmasat előre.

Emlékezzünk!

És megemlékezésünk nemcsak a múltnak, hanem a máának is szól: az erőfeszítéseket mindig a jelennek kell meghoznia!

#### Irodalom

*Simon Gyula*: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. Nevelésügyünk húsz éve 1945—1965. (Szerk.: Simon Gy.) Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 601. 9—80.

*Földes Éva*: Ahonnan elindultunk . . .

Köznevelés, 1965. július 9. XXI. évf. 1314. szám. 458—489.

*Kun László*: Fejezetek a magyarországi testnevelési és sportmozgalom történetéből. TF-jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 107.

*Kun László*: Népi demokráciánk testkulturájának 20 éves fejlődése. A testnevelés tanítása, 1965. 2. sz.

*Kun László*: 25 éve léptünk a szocialista testkultúra útjára. A testnevelés tanítása, 1970. 2. sz.

*Sós István*: Szemelvények az iskolai testnevelés húszéves történetéből. 1945—1965.

Sportélet melléklete: Iskolai testnevelés és sport. 1965. november.

Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14—15-i ülése. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1972. 101.

Tanterv az általános iskola számára.

Országos Köznevelési Tanács. Bp., 1946. 75. Részletes utasítások az általános iskola tantervéhez. 11. füzet. Testnevelés. Országos Köznevelési Tanács. Bp., 1946. 27.

Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 670.

# Tapasztalataim és módszereim I.

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Mindenki számára nagy megtiszteltetés, ha felkérlek tapasztalatai, módszerei közlésére. A publikációs lehetőség azonban nemcsak elismerés, hanem — úgy vélem — felelősségvállalás is. A felelősség pedig az embert meggondolásra, óvatosságra inti. Ezért, amikor gondolataim rendezésén munkálkodom, önkéntelenül olyan kérdések felett meditálok, melyekkel eddig egyáltalában nem kellett foglalkoznom. Így mindjárt a bevezető elején vetődnek fel a szaktapasztalat és a módszer fogalmával kapcsolatos kérdések. A két fogalom ugyanis szorosan összefügg, mert mindenki elsősorban az általa alkalmazott módszerekből meríti tapasztalatait.

1. A szaktapasztalattal kapcsolatban az, hogy ki hol, milyen körülmények között, milyen utat jár be, és az alatt milyen jelenségekkel találkozunk, azt milyen előző ismeretekkel, tapasztalatokkal hasonlítja össze, és azt hogyan értékeli, tulajdonképpen meghatározza szaktudása jellegét és értékét. A szaktudást meghatározó tényezők közül az értékelés és újraértékelés is a szaktapasztalat bővítésének egyik lehetősége.

Feltételezhetjük, ha többen egyazon utat járunk, és egyazon jelenségekkel találkozunk, mégis más és más tapasztalatok birtokába jutunk. Nemcsak azért, mert mások a korábbi ismereteink, az értékelés hogyanja, hanem azért is, mert a jelenségekből nem mindenki látja meg ugyanazt. Köznapi nyelven szólva, gyakran átnézünk, elmegyünk a problémák mellett, nem vesszük észre a dolgok lényegét.

A problémát meglátni vagy a problémát megoldani nem jelent egy és ugyanazon tevékenységet. A kettő közötti lényeges különbség azzal magyarázható, hogy a problémák megoldása mindig egy konkrét, célrairányuló, ún. koncentrált tevékenység, ahol a feladat ismert, és zömmel ismertek a feladat megoldásának eszközei is. A problémák megoldását tehát tanfolyamokon, továbbképzéssel nagymértékben lehet tanítani. Nem mondhatjuk ugyanezt a problémák, legalábbis a lényegét érintő problémák felismerésével, meglátásával kapcsolatban. A gyakorlati problémák meglátását, ahogyan azt mondják, nem lehet tanfolyamokon tanítani, azt csak asszisztenciával, a gyakorlatban eltöltött praktizálással lehet öntevékenyen elsajátítani. A problémák megoldását és meglátását jelentő „készség” így bizonyos mértékig mindig specifikusnak tekinthető, úgy alakul és olyanná lesz, amilyen jellegű problémák megoldásával, keresésével sajátos módon formálódik. A gyakorlati felhasználás szempontjából nem mindegy tehát az, hogy szaktudásunkra és szaktapasztalatainkra milyen úton és milyen módon tettünk szert.

A korszerű szaktudás alapjait képezhetik régi tapasztalatok is, amennyiben ezek pedagógiai, biológiai, mechanikai, pszichológiai stb. törvényszerűségeken alapulnak. Ezen törvényszerűségek az idők folyamán nem évülnek el, legfeljebb csak a jelenségek értékelése és a belőlük levont következtetés. Régen tanító testnevelőink pedagógiai tapasztalatai tehát a haladás, a fejlődés érdekében átértékeléssel bármikor korszerűsíthetők. Az újraértékeléshez azonban a szaktapasztalat kritériumait meghatározó tényezők valamelyikében pozitív változásnak kell bekövetkeznie. A régi ismeretek pusztta felújítása legjobb esetben csak helyben járáshoz elegendő.

A testnevelő tanár szaktudását nem bonthatjuk egy külön elméleti és egy külön gyakorlati területre. Itt ugyanis csak a gyakorlat elméletének szakismereteire gondolhatunk, melyek természetüknél fogva a gyakorlatához kötöttek.

Ez nem zárja ki azonban azt, hogy a testnevelő ne tájékozódjon, és ne ismerje a társtudományok eredményeit. Ezeket az eredményeket, elméleti ismereteket azonban gyakorlathoz kötötte le kell bontani. A társtudományok és tudományos kutatások eredményeinek „csikóját” be kell fogni a gyakorlat szekerébe. Milyen könnyű leírni és értelmezni ezt a közismert és igen gyakran hangoztatott mondást, de ha arra gondolunk, hogy egy valódi csikót tényleg nekünk kellene betörni a hámba és befogni a szekérbe, vajmi keveset segítene az a tény, hogy fogalomként már régen jól ismerjük a csikót és a szekeret.

A tudományos eredmények gyakorlati felhasználása nemcsak sajátos problémát jelent, hanem a gyakorlatban energiát igénylő, „kockázatos” vállalkozás is. Aki pedig ezen az úton is járt, az teljesen sajátos szak tudásra és tapasztalatra tett szert.

A tudományos testnevelő tanári szaktudás és szemlélet szempontjából felvetődhet a kérdés, hogy ki bontsa le, ki hozza át a társtudományok eredményeit. A testnevelő tanár menjen át egyes tudományágak területére, vagy a társtudományok művelői hozzák át és építsék be eredményeiket a testnevelés gyakorlatába. Úgy véljük, elvileg mindkét eset hasznos lehet, azonban a gyakorlat sajátos területének ismeretei semmiképpen sem nélkülözhetők.

Az ilyen próbálkozásoknál elsősorban a gyakorlat szemszögéből fel kell ismerni a hasznos eredményeket, és ezeket mint alkatrészeket csak úgy építhetjük be a gépezetbe, ha ismerjük annak működését, tudjuk, hogy minek hol a helye, és milyen mértékben használható. Ellenkező esetben az áthozott alkatrészekhez igazítjuk (magyarázzuk) a gyakorlat masináját. A kockázatos vállalkozás itt nem a magyarázkodásban rejlik, hanem abban, hogy a gyakorlat emberét esetleg a magyarázás tudományos hogyanja megtevesztheti, mert azt elsősorban igazoltnak, másodsorban korszerűnek véli, és ezért mindjárt alkalmazza is.

Korunkban általános szokássá vált a testnevelés jelenségeinek, problémáinak vala-

milyen társtudomány aspektusának szemüvegén keresztül történő szemlélése, vizsgálata, értékelése. Ahogyan a szemüvegviselés divatjában nem népszerű sima, átlátszó szemüveg hordása, éppen úgy nem divatos, ha a gyakorlat jelenségeit a szintelen, átlátszó, a gyakorlat tényét helyesen értékelhető üvegen szemléljük.

Amikor az említett példára gondolok, lelki szemeim előtt ülnek különböző tudományágak képviselői, orrukon a tudomány színtónusának megfelelő szemüveggel. A jelenségeket tulajdonképpen mindenki látja, és formailag is még helyesen tudja értékelni. Addig tehát, amíg a jelenség színének vagy színeinek eldöntésére nem kerül a sor, teljes lehet az egyetértés. De ha ezen folyik a vita, a gyakorlat embere a maga véleményével természetesen egyedül marad. De ki is hinné el, hogy a jelenséget ténylegesen ő látja a legreálisabban. A testnevelésben vannak olyan kérdések és problémák, melyek csakis a gyakorlat szemüvegén keresztül értékelhetők.

A tudományos gondolkodás és szemlélet egysíkúságának is megvannak a maga szakmai veszélyei. Ezt Selye János Nobel-díjas tudósunk szavaival fogalmazhatjuk meg a legtalálóbban. Bár gondolatait az orvostudomány és a biológia területére értelmezi, úgy véljük, a testnevelés viszonylatában sem vált még időszerűtlenné.

„A tudományok, különösen a biológia és az orvostudomány, történetünk döntő szakaszába jutottak. A részletekbe való belefeledkezés és a részletek megközelítéséhez szükséges bonyolult berendezések azzal fenyegetnek, hogy kiölik a természetes érzékünkkel történő megfigyelés művészetét és a legfontosabb dolgok átfogó rendszerezésének lehetőségét. Azt állítják, hogy az élet mindazon vonatkozásait, amelyeket szemmel lehet látni, vagy egyszerű kísérletekkel fel lehet deríteni, már leírták. . . . Nem így van. . .

Nyilvánvaló, hogy a fizika és a kémia alkalmazása, a biológiai jelenségek matematikai analízise és komplex műszerek szerkesztése igen nagy jelentőségű. Ebben sen-

ki nem kételkedik. Ahhoz azonban, hogy egy problémát megoldjunk, először rá kell jönnünk, hogy probléma létezik, s míg kutatunk utána, sem a logikus gondolkodás, sem a nagy teljesítményű módszerek nem segíthetnek annyit, mint az ösztönös készenlét, az az érzék, mely felismeri a sok nyilvánvaló dolog között azt a néhányat, amely fontos.”

A nagy tudós egész életén keresztül ehhez a tanácshoz tartotta magát, és kutatóintézetének bejárata fölé is versbe foglalva ezt vésette:

„Sem témád fontossága,  
Sem műszereid teljesítménye,  
Sem tudásod nagysága,  
Sem terveid pontossága  
Nem pótolhatja gondolataid  
eredetiségét és  
Megfigyelésed élességét.”

2. Hányszor tesszük fel a kérdést, hogy mi egy technikai elem oktatásának vagy egy képességfejlesztésnek legeredményesebb módszere. Ezzel a kérdéssel egyben azt is bizonyítjuk, hogy feltételezzük az egyedüli üdvözítő módszer létezését, ami pedig ellentmond annak a közmondásnak, hogy a csúcsra több úton lehet feljutni.

A csúcs említésénél a sziklamászás jut az eszembe, és egy hegycsúcs meghódítására gondolok, ahol a célt a hegymászók ténylegesen több irányból kiindulva, több úton érhetik el. A hasonlat azonban félrevezető lehet, mert a csúcs megmászásának első feltétele nem az, hogy melyik úton induljunk el, hanem az, hogy aki elindul, jól képzett, a várható nehézségeket ismerő, azokat leküzdeni is képes hegymászó legyen. Az út megválasztása csak a csúcsra való feljutás gazdaságossága szempontjából jön elsősorban számításba, mert azok számára, akik a nehézségeket nem ismerik, vagy azok leküzdésére képtelenek, vagy arra nem vállalkoznak, egyetlen út sem vezet fel.

Lehet, hogy az említett példánk a testnevelés vonatkozásában nem állja meg a helyét, mert itt nem egy évmilliókkal dacoló merev hegyóriást kell leküzdenünk, hanem

tanítványainkat kell felemelni a megvalósítható pedagógiai célkitűzés legmagasabb szintjére. A módszerek eredményeinek ezért olyanoknak kell lenniük, hogy azok garanciális előfeltételei, mintegy lépcsőfokai legyenek a továbbfejlődést biztosító haladásnak. A módszerek eredményessége így mindig a már oly sokszor emlegetett két pólus, a tanár és a tanítvány kölcsönhatásának eredőjeként értékelhető. Ez egyben azt is jelenti, hogy az eredményesség szempontjából a módszerek átvételének több feltétele van.

A módszer fogalmát ezért még a köztudatban sem szűkíthetjük le csupán valamilyen mozgástanulás vagy képességfejlesztés metodikai felépítettségére, mert a módszer mint komplex pedagógiai ráhatás a nevelés eszközének is tekinthető. A módszer eredményességének feltételei közé tartozik a tanár szaktudása, személyisége, sőt, meghatározója lehet az oktatás tárgyi, valamint pedagógiai feltétele is. Ezért a módszereket hatékonyságuk biztosítása érdekében csakis meghatározó tényezőivel együtt vehetjük át. Az átvétel nem jelenthet mechanikus kopírozást, így azokat saját egyéniségünkhöz, körülményeinkhez kell mindig formálnunk. A módszerek átvételének nemcsak feltételei, hanem egyéntől függő határai is vannak.

A módszerek átvételének a gyakorlatban van egy talán kevésbé ismert általános nehézsége. Ez pedig abból fakad, hogy minden régi módszernek mint a nevelés eszközének, felcserélése érinti a tanár oktatási jártasságát, mondhatjuk úgy is, hogy tanítási készségét.

A készségszintről tudjuk, hogy pl. egy labdajátékosnál automatizálódnak a részfeladatok (a technikai megoldások), így a figyelem a tevékenység irányítására, a taktikai gondolkodásra szabadul fel. Amennyiben a komplex játékkészség alsóbb összetevőiben változás történik, ez azzal a következménnyel jár, hogy a tevékenység eddig automatizált oldala problematikusává válik, ami a figyelem csökkenését és a készségszint visszaesését idézi elő. Legalábbis ad-

dig, míg az új technikai módosítás ismét nem automatizálódik, és újra be nem épül.

A testnevelő tanár komplex oktatási tevékenysége folyamán a módszerek felcserélése, módosítása mindig a már említett nehézségek miatt több-kevesebb pluszenergiát igényelnek. Ezért érthető, hogy az eddig jól bevált módszereket mint eszközöket nem szívesen cserélik fel tanáraink újabbakra. Különösen azok nem, akik éppen a felémelt testnevelési órák miatt amúgy is túl-éreznek.

A felémelt óraszám kettős terheléssel járt. A többletóra elsősorban mint túlterhelés jelentkezik, amivel szinte mindenhol együtt jár az a tény, hogy a testnevelés oktatási körülményei is mostohábbak lettek.

A módszerek átvételének okait nemcsak az energiahiányban, hanem bizonyos gátló szemléletben is kereshetjük. E szemlélet szilárdsága épülhet érdekvédelemre is, de gyakran találkozunk a szakmai elfogultság tényével. Ilyen esetekben a meggyőzést nem követheti mindig eredményesség, mert a szemlélet elsősorban asszimilációs folyamat eredményeként formálódik, másodsorban a meggyőző érvek közül az elfogult csak azokat hajlandó tudomásul venni, amelyek mellette szólnak.

Említést tehetünk még az egyre jobban divatba jövő „újítási lázról”. Kétségtelen, hogy a haladáshoz a régin változtatni kell, és az, ami más, mint a régi, még nem biztos, hogy korszerűbb és eredményesebb.

Ha valaki régi, elavult módszereivel is az igényeknek megfelelően eredményesen tud dolgozni, azt hagyjuk a megszokott eszközeivel tovább művészkedni. Valahogy úgy, mint a népművésznek sincs szüksége arra, hogy felcserélje bicskáját elektromos faragókésre. Akkor azonban, ha a testnevelési óra hatékonysága nem kielégítő, az eszközök átvétele már nem művészi probléma, hanem az oktatás közügye.

A szaktapasztalattal és a módszerrel kapcsolatos meditatálással önkéntelenül sajátos kérdéshez jutottam. Akkor ugyanis, amikor módszereim átadására vállalkoztam, még nem gondoltam, hogy a módszereket

mint komplex nevelési eszközöket átadni nem lehet. Az átadás fogalma egyben azt is jelenti, hogy mint egy leltári tárgyat, át is vették. Márpedig az elmondottakból következik, hogy ez egy cseppet sem biztos. Módszereket, metodikai felépítettségeket stb. lehet közölni, de a közlés még nem jelent átvételt.

Több példát tudna bárki felhozni arra, hogy igen eredményes edzők, világhírű szakemberek tanítványai, akik maguk is több világvérseny ünnepeltjei voltak, menyire nem tudták a mester módszereit mint komplex pedagógiai eszközöket átvenni és hatásosan alkalmazni. A sikertelenségek okait így nem kereshetjük a szakismeretek hiányában vagy a hozzáállás hogyanjában; az okot, mint ahogy már említettük, a két pólus, a tanítvány és edző, kölcsönös kapcsolatának eredményességét meghatározó mélyebb alapokban kell keresnünk.

Tudom, hogy módszereim közlésénél, tapasztalataim átadásánál találmányokat, szabadalmakat közölni nem tudok, mert ezeket én is egykor úgy vettem át és bontottam le a saját munkámban. Ezért, ha gondolataink, gyakorlataink, alkalmazott eljárásaink közösen találkoznak, akkor az csak annyiban az én érdemem, amennyiben engem kértek meg, és engem ért az a megdöbbentetés, hogy ezeket le is írhatom.

### *A fegyelemről*

Tantárgyunk sajátos jellegéből fakad, hogy óráinkon az idő, tér és létesítmény-adottságok között tanulóinkat minél többet és minél hatékonyabban kell mozgatnunk. Ez elsősorban fegyelmet, szervezettséget, szakirányítást követel.

A fegyelem ma is az iskolában az oktatás előfeltétele, így most sem vészett időszerűségéből az a közismert mondat, hogy „az iskola annyit ér fegyelem nélkül, mint a malom víz nélkül”.

A fegyelem körül zajló viták nem azok között folynak, akik ezzel egyetértenek vagy nem, hanem azok között, akik a fegyelem fogalmát, mértékét, jelentőségét másképpen értelmezik.

A fegyelem fogalmának meghatározására nem vállalkozom, így inkább arra keressük a választ, hogy mikor van fegyelem egy testnevelési órán. Mondhatjuk, akkor, ha a tanulók engedelmesek, és azt csinálják és úgy, ahogyan azt a tanár megköveteli.

A fegyelemnek tehát mindig van egy megadott követelményszintje, a tanárhoz, tárgyhoz, iskolához stb. kötődő jellege és mértéke. Így előfordulhat, hogy az egyik tanár óráján tapasztalt fegyelmet, a másik kolléga fegyelmezetlenségnek minősíti, vagy ennek ellenkezőjeként túlzásnak tartja.

Gyakorlati tapasztalatból tudjuk, hogy eredményesen dolgozó testnevelőink mind fegyelmezni is tudnak. Ez tantárgyunkban természetes, mert nem lehet magas szintű testnevelés magas szintű fegyelem nélkül.

Óráinkon tanulóink viselkedésének, formához kötött magatartásának döntő jelentősége van. A formák betartása ugyanis egyben az oktatás tartalmi részét is meghatározhatja. Így a legegyszerűbb példát véve alapul, egy oldalsó középtartásban végzett karhúzás esetében a „lógó” kar helyzete még nem jelent rendbontást, de jelentheti azt, hogy a gyakorlat nem nyújtja a mellizmokat, nem segít a testtartás javításában, tehát amiért csináltatjuk, hatástalan marad. Az utasítások, formák pontos megkövetelése ezért a testnevelési órán nem jelentheti a fegyelem „formalista” változatát.

A fegyelmet — úgy mondják — nem lehet túlzásba vinni, legfeljebb azt, amit s ahogyan követelünk. Túlzásba akkor esnénk, ha a fegyelem kialakítását nem az oktatás előfeltételének, hanem oktatásunk céljának tekintenénk (levente).

Sokszor emlegetjük a fegyelemmel kapcsolatban az öntudatos jelzöt, és igen sokszor takaródzunk az öntudatos fegyelem magyarázatával. Azt azonban elfelejtjük, hogy az öntudat nem más, mint olyan önfegyelem, szokás, mely csak következetes pedagógiai ráhatás eredményeként jelentkezhet. Pedagógiai naivitás lenne a testnevelési órán az alacsony követelményszinthez és viselkedési normákhoz szoktatott

ifjúságunktól azt várni, hogy magatartásuk egykor majd ugrásszerű pozitív változásba, öntudatos fegyelembe megy át.

Az óra fegyelme már nevelési eredmény is egyben, és mint minden nevelési eredmény, pszichológiai értelemben gátlásos folyamatok kialakítását is feltételezi.

Az az elképzelés, mely a fegyelem megszilárdítása érdekében gátakat azért nem állít, hogy ifjúságunk nehogy gátlásos legyen, végzetesen helytelen álláspont.

Ahogy egy folyó turbinát hajtó potenciális energiáját csak a gátak létesítésével biztosíthatjuk, ugyanúgy szükséges ifjúságunk energiáit is gátak közé szorítani. A fegyelem nélküli óra feltételei nem adnak potenciális energialehetőséget, és így akár milyen „korszerű turbinával” is rendelkezünk, a hasznosítás éppen a feltételek hiányában csak hiábavaló próbálkozás lesz.

Természetesen ha már említést tettünk az öntudatos fegyelemről, nem hagyhatjuk szó nélkül a katonás fegyelem kérdését sem. Nem azért, mintha a katonás fegyelmet az öntudatos fegyelem ellenpólusaként kellene értelmeznünk, hiszen a katonás fegyelem is válhat öntudatosná.

A katonás fegyelem kérdésénél feltétlen fegyelembe kell venni azt a körülményt, amit Frunze úgy fogalmazott meg: „A katonai szervezet speciális szervezet, meg kell hogy követelje tagjaitól a különleges szabályozottságot, a pontosságot, a megvalósítókészséget, a kitartást, az összes rendelkezések gyors teljesítését.” A testnevelési óra „katonás” fegyelme is tulajdonképpen igen hasznos munkafegyelem lehet, melyben a fegyelem nem öncél, hanem amint már írtuk, az oktatás előfeltétele. Igen téves ítélet egy testnevelési óra katonás fegyelmét a tanár munkájának fő jellemzőjeként értelmezni. Téves ez azért is, mert egy tanár munkájára nemcsak a fegyelem jellemző, hanem az az eredmény és érték is, ami ebből a fegyelemből származik.

Nem a testneveléssel kapcsolatos hasonlat, de mégis elgondolkasztató eredményeket közöl egy pszichológus, aki két olyan gyár termelését hasonlította össze, ahol az egyik-

ben „drillszerű” fegyelem volt, a másikban meg az ún. „öntudatos”. Megállapította, hogy a „drill fegyelmű” gyárban a termelés 50%-kal volt magasabb a másiknál. Az is igaz, hogy amikor az ellenőrzés mindkét gyárban megszűnt, „a drillgyár” termelése jobban visszaesett. Arról azonban nem tett említést, hogy milyen maradt a visszaesés után a termelési különbség.

Amikor tanulóifjúságunk testi egészségének védelmében az órák számát 2-ről 3-ra felemeltük, tulajdonképpen lehetőségeinket is 50%-kal bővítettük. A lehetőség azonban csak akkor jelent hatékonyságot, ha ehhez a feltételeket is biztosítjuk. Talán nem is túlzás, ha az így biztosított feltételekben újabb 50%-os lehetőséget sejtetünk.

A testnevelési óra fegyelme tulajdonképpen nemcsak az oktatás előfeltétele, hanem tanulóink balesetvédelme, mondhatjuk úgyis, hogy gyermekvédelem. A gyerekek ezt érzik, és ezért igénylik is a rendet és a fegyelmet.

A fegyelem kialakítása és fenntartása állandó energiát igényel a tanártól. Amennyiben az általános fegyelmi szint alacsony, az órán a rend biztosítása több energiát követel, mint maga az oktatás. A gyakorlat ezt a gazdaságtalanságot úgy korrigálja, hogy inkább megelégszik egy alacsonyabb szinttel. Ezzel azonban nem a tanulóinkat emeltük fel, hanem mi, tanárok ereszkedtünk le a könnyen teljesíthető színvonalra. Az oktatás előfeltételeiben beállott negatív változás logikus következményei pedig már ismertek.

A fegyelemmel kapcsolatban mondottak fokozottabban érvényesek a tornaterem nélküli testnevelésre.

Óráimon a fegyelem mértékét nemcsak az óra különböző részeinek sajátosságához, hanem ezeken belül egyes foglalkozási formákhoz, sőt volt, amikor bizonyos gyakorlathoz kötötten is külön állapítottam meg. Közöltem tanulóimmal, hogy mit miért és hogyan követelek, és azt is, hogy milyen fegyelmi vétségért mi jár. Ezt a gyerekek mintegy játékszabályt tudomásul vették,

és a hibát vétők szinte maguktól a legtermészetesebben vállalták a következményeket. Ezzel tulajdonképpen nem azt kívántam tudatosítani, hogy van kis fegyelmezetlenség és nagy, hanem azt, hogy a testnevelési órán a fegyelmezetlenségnek nem mindig egyforma a következménye. Természetesen nem minden követelménytől, utasítástól való eltérés minősíthető fegyelmezetlenségnek. Így például egy mozgás technikai, formai vagy dinamikai végrehajtásának hiányosságából fakadó eltérés oka nem biztos, hogy fegyelmezetlenség következménye, ha az az illető legnagyobb igyekezete ellenére történik. De óráinkon az igyekezés hiányát már fegyelmezetlenségnek kell minősítenünk. Így a fegyelem kiépítésének alapjait olyan feladatok teljesítésének megkövetelésén keresztül érhetjük el a legkönnyebben, amit mindenki képességeihez mérten maximálisan teljesíteni is tud. Természetesen megfelelő szaktapasztalat, jó pedagógiai érzék, a korosztály és gyakran az egyéni képességek jó ismerete is szükséges, hogy az utasítások végrehajtásában mutatkozó hiányosság okait tanulóinknál helyesen ítéljük meg.

A fegyelmet óráimon tanulóim hamar megszokták, és természetesnek vették. A tanítás előfeltételeinek megteremtése után befektetett energia mindkét részről hamarosan kamatozott, mert élményt nyújtó, hatásában is eredményes órákat tudtam tartani.

A fegyelem megszilárdításának jelentősége, úgy vélem, túllépi az eddig említett oktatási előfeltételek kereteit, mert tanulóink, ha megszokják, hogy óráinkon, amit a tanár mond, azt végre kell hajtani, vagy legalábbis teljes igyekezettel meg kell próbálni, tulajdonképpen már a kötelességtudás alapjait jelentő akarati tényezőket is megalapoztuk. Testnevelési óránk fegyelmének megszilárdítása tehát nemcsak tanárgyi igény, hanem ezt követeli az általános nevelés érdeke is.

(Folytatjuk)

# A sportjátékok és a testnevelési játékok kapcsolata

KOVÁCS IVÁN

A fejlődés, a mind jobb sporteredményekre való törekvés az iskolai testnevelésben, tantervi célkitűzésekben, a feldolgozás módjában jelentős változásokat eredményezett az utóbbi években. Egyre erőteljesebb hangsúlyt nyert a „korai specializálódás” kérdése, mely — gyakran nagyon is helytelenül — jellemzőjévé válhatott és vált az iskolai testnevelésnek. Különösen káros a „játékosság elvének” feladása, a testnevelési játékok elhanyagolása, az oktatásnak kizárólag sportági mozgásanyaggal való megoldása. Elsősorban szembe-tűnővé válhat ez a sportjátékok oktatásánál, a testnevelési és sportjátékok kapcsolatában, mivel itt a testnevelési játékok felhasználásának módja és lehetősége kézenfekvő. Általában helytelen tanári felfogásra vezethető vissza, hogy a sportjátékok oktatásának kezdetével elhagyják a testnevelési játékokat, az oktatási és nevelési feladatokat kizárólag a sportjátékokkal akarják megoldani. A testnevelési és sportjátékok közötti számtalan hasonlóság szükségessé teszi a kettő párhuzamos alkalmazását, természetesen azonkívül, hogy a játék önálló és sokrétű nevelő, személyiségformáló stb. jelentősége is felbecsülhetetlen.

A következőkben a testnevelési és sportjátékok kapcsolatáról, elsősorban az általános iskolai oktatásban mutatkozó kölcsönhatásukról, egymást segítő, kiegészítő szerepükről kívánok szólni — természetesen a teljességre törekvés igénye nélkül, mivel a téma sokrétűsége ennek bővebb kifejtését itt nem teszi lehetővé.

A sportjátékok — elsősorban a kosárlabda, kézilabda — az általános iskola felső tagozatában nyer polgárjogot. A technikai és taktikai anyag szakszerű, specializált, tudatosított oktatása itt kezdődik. A tanterv egyértelműen kimondja, hogy az 5. osztály testnevelési játékanyaga készítsen elő a későbbiek során tanítandó sportjátékokra, a perspektivikus szemlélet viszont megköveteli, hogy ezt az előkészítést lényegesen korábban kell megkezdeni. A testnevelési és sportjátékok kapcsolata ideális körülmények között már az általános iskola 1. osztályától kezdve jelentkezhet egy olyan tudatos, előkészítő munkában, melynek hatására a későbbiek során a tanterv által előírt sportjátékok mozgásanyaga viszonylag jól és gyorsan oktatható lesz.

Milyen típusú játékok a legalkalmasabbak erre az előkészítő munkára az általános iskola alsó tagozatában? A játékelmélet foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, elsősorban pedagógiai-pszichológiai okfejtésekkel pontosan meghatározza, leírja az egyes életkorok jellemző játékeit.

Detre Pál Játékelmélet című főiskolai jegyzetében írja a következőket: „Az 1–2. osztályosok játékainak legnagyobb része feladat-, illetve szerepes játék. Tartalmukat az a törekvés szabja meg, hogy a gyermekek a játékban elsajátítsák a pontosabb, tökéletesebb, jobban koordinált mozgást. Ezért legalkalmasabbak a következő mozgáselemeket és feladatokat tartalmazó játékok: átfutások, szétfutással menekülés (Őr bácsi), futás irányváltoztatásokkal (Egyszerű fogó), versengések (Jöjj velem), körbe futások (Hogy a kakas), feltételezett akadályok leküzdése átugrással, felmászással, kúszással, labda dobása célba, labda elkapása és átadása. Mindegyik játék egy vagy legfeljebb két mozgásformát tartalmazhat. (Hasonló értékelés, rendszerezés található Varga Péterné Az iskolai testnevelés játékei c., 1971-ben megjelent könyvében.)

A 3., 4. osztályos tanulók játékei hoszszabb ideig tartó erőfeszítést kívánnak, mint az előző időszak játékei. Legjobban a va-

dásztételeket (Nyúl és a vadász), váltójátékokat, sorversenyeket és labdajátékokat szeretik. A labdajátékok közül főleg azok alkalmasak számukra, melyekben üldözés, menekülés és mozgó célra dobás jelenti a játék tartalmát. „Általában a pontos, gyors mozgást igénylő feladatok érdeklik őket, különösen, ha egyéni vagy csapatok közötti versengéssel kapcsolatosak. Nagyfokú ügyességet árulnak el a felfújt labdával végzett játékokban.”

A fentiek alapján kitűnik, hogy a sportjátékok egyszerűbb technikai elemeinek megalapozása már ezekben az osztályokban megkezdődhet. Vonatkozik ez elsősorban a labda nélküli technikai elemekre, de alapjaiban érvényes a labdával végzett technikai mozgásanyag vonatkozásaiban is. Célszerűtlen lenne azonban ezekben az osztályokban az egyes mozgáselemek tudatosítása, játék közben történő javíthatása, mivel ezekkel a testnevelési játékokra jellemző pozitív, pedagógiai-pszichológiai értékek jelentősége csökkennie.

Nagy változást jelent az előbbiekkal szemben az 5. osztály. Itt már komoly szerepet tölt be a tudatosítás, a jártasságok és készségek kialakítása. Idézet Detre Pál jegyzetéből: „Az 5—8. osztályosok számára legalkalmasabbak azok a játékok, melyekben az ügyességet, koordinált mozgást kívánó mozgáselemek dominálnak. A tanulók itt már bonyolultabb közösség tagjai, és a differenciált játékszerepeket viszonylag jó taktikai érzékkel tudják betölteni. Játékaik legnagyobb része küzdő csapatjáték, melyben a résztvevőket egységes cél, csapatuk győzelméért folyó küzdelem kapcsolja össze. Az eredményes játék feltétele a kölcsönös támogatás, segítségnyújtás, az egyéni érdekek alárendelése a közösség érdekeinek, a játék szervezethez (védelem és támadás összhangja), a szabályokhoz való alkalmazkodás és a fegyelmezetttség. A szabályok pontosan meghatározzák a játékos jogait és lehetőségeit, és a közösség szigorúan megköveteli minden egyes játékostól, hogy alkalmazkodjék is a szabályokhoz.

A serdülők csapatjátékai egyre jobban megközelítik a sportjátékok színvonalát. Mindegyik kapcsolatban van a közösségi érdekekkel és a serdülők hősiességre, romantikára irányuló hajlamával. Igen nagy jelentősége van a küzdőjátékoknak és a váltóversenyeknek. Számos játékuk átmenet a sportjátékokhoz (zsámolylabda, adogatóverseny stb.), mert bennük egyes sportjátékok technikai elemeit alkalmazzuk.”

Ezen a ponton — az általános iskola 5. osztályától — a legszorosabb kapcsolat jelentkezik a testnevelési és a sportjátékok oktatásában. Ettől kezdve jól érzékelhető az alsóbb osztályok játékos mozgásanyagának, illetve a sportjátékok oktatásával párhuzamosan feldolgozásra kerülő játékok anyagának transzferhatása. A jól megválasztott testnevelési játékok speciális és komplex transzferhatással segítik, kiegészítik a sportjátékok oktatását.

Hogyan kapcsolódhat a kettő egymáshoz, milyen céllal alkalmazhatók a testnevelési játékok a sportjátékok oktatásában?

Általában két fő célkitűzésünk lehet: egyrészt a technikai-taktikai elemek közvetett és közvetlen előkészítése, másrészt az ismert technikai-taktikai elemek játék közben történő alkalmazása.

A továbbiakban néhány gyakorlati példával kívánom szemléltetni — nagyjából alkalmazkodva a testnevelési játékok ismert felosztási rendszeréhez — a testnevelési és sportjátékok előbbieken említett kettős kapcsolatát. Természetesen nem térhetek ki olyan részletkérdésekre, mint a nemek közötti különbségek, életkori sajátosságok, egyes osztályok tantervi anyaga, objektív feltételek stb. A feldolgozás elsősorban általános, lehetőleg minden sportjátékra érvényes, főleg azonban a kézi- és kosárlabdában felhasználható játékananyagot öleli fel.

#### *A technikai-taktikai elemek közvetlen előkészítési lehetősége*

Az itt feldolgozásra kerülő játékok elsősorban a labda nélküli technikai elemek közvetlen előkészítését szolgálják, de általán-

nos és speciális mozgásanyagokkal lehetőséget biztosítanak a labdával végzett mozgások célszerű előkészítésére is. Jellemzőjük, hogy különösebb tudatosítást nem igényelnek. A játék anyagának jó összeválogatása lehetőséget nyújt arra, hogy a tanítandó technikai elemet már majdnem a sportjáték színvonalán hajtsák végre a tanulók.

### *Fogójátékok*

Valamennyi fogójáték alkalmas a labda nélküli technikai elemek tanítására. Megfelelő sorrendet felállítva nehezíthetők ezek a játékok, végső fokon a taktikai érzék fejlesztésére is alkalmasak. Legegyszerűbb forma az Egyszerű fogó. A megindulás, a futómozgás és az irányváltoztatás előkészítésére alkalmas. Összetettebb, nehezebb a Páros fogó, majd a Balatoni halászat, melyek az egymáshoz való alkalmazkodást, a fejlettebb játéktér-áttekintést és helyezkedést is igénylik. A súlypontsüllyesztéssel történő megállás előkészítésére rendkívül alkalmas a Nyúl a bokorban. Ennél a játéknál a kézfogással szemben álló párok keze alatt történő bebújás és megállás kényszerítő helyzetet teremt a súlypont süllyesztésére. A különböző irányokba történő gyors indulás, irányváltoztatás, valamint a taktikai érzék fejlesztésére alkalmas az Úsd a harmadikat játék. Gyors indulás, cselezés, induló cselek alkalmazására a Testcseles fogó. Elsősorban a taktikai érzék fejlesztésére a Keresztező fogó. Ennél a játéknál a menekülő és a fogó közt keresztbe futó játékos sértetlenséget biztosít a menekülőnek. Megtalálhatók ebben a játékban az elzárások alapelemei. Az esések, gyors felállás előkészítésére rendkívül jó a Fekvő fogó, mely különösen kedvelt játéka a fiúknak, de ügyesebb lányok is játszhatják. Jó játék a Kotlós és a kánya, mely az alapállás, alapmozgás gyakorlása mellett igen erős kondicionáló jelleggel is bír.

### *Váltóversenyek*

A fogójátékokhoz hasonlóan a labda nélküli technikai elemek, de bizonyos formák-

ban a labdás, illetve komplex mozgásfeladatok előkészítését is szolgálják. Előnyük az előbbiekkal szemben, hogy egy csapat érdekeiért dolgoznak az egyének, valamint az, hogy — a sportjátékok egyes feladatmegoldásaihoz hasonlóan — meghatározott pályán kell mozogni. A csapatszellem kialakítása, a mozgásirány begyakorlása és a fegyelmezett feladatvégrehajtás szempontjából kiváló játékok. A pályán elhelyezett tárgyakkal, akadályokkal meghatározható a játék célja. Alapfokon jó, ha minden játékos ugyanazt a feladatot hajtja végre; a későbbiek során azonban egyéni feladatok is adhatók minden játékosnak. A váltóversenyek keretében gyakorolt feladatmegoldás a sportjátékok egyéni játékára készít fel, mintegy hozzájárulásként az egész csapat jobb teljesítményéhez.

A váltóversenyek labdatechnikai közvetlen előkészítő szerepe ne terjedjen ki a nehezebb technikai elemekre. A cél elsősorban a labdaérzék fejlesztése legyen, és az egyszerűbb — alapttechnikai — elemek előkészítése. Bizonyos esetekben célszerűtlen lehet egyes labdás elemek játékkal történő előkészítése, mert olyan hibák beidegzéséhez vezethet, melyek a későbbiek során alig javíthatók. Pl. a labdavezetéssel történő váltóversenyek nem megfelelő alkalmazása ellépéshez, lépéshibához vezethet.

### *Egyéni versengések*

Az egyéni versengések közül a legjobbak a célzaspontosságot és a dobóerőt fejlesztő versenyek. Ilyenek a különböző célba gurító, dobó, valamint a távolba dobó versenyek. Ezek alapjaiban tartalmazzák a sportjátékok gól- és pontszerzési lehetőségeit. Fiziológiai hatáskiváltásuk növelhető, ha párban felállva hajtják végre a tanulók ezeket a játékokat. Pl. a tanulók egymással szemben nyitott vonalban helyezkednek el. A két sor távolsága 16—20 méter legyen. A céltárgyat a párok között középen kell elhelyezni. Cél: a labdával gurítással vagy dobással a céltárgyat eltalálni. Győz az a tanuló, aki a meghatározott számú kísérletből a legtöbb találatot érte el.

## Sorversenyek

A sorversenyek előnye, hogy ezekkel a játékokkal viszonylag nagy terhelés érhető el, valamint jól fejlesztik a sportjátékoknál nélkülözhetetlen ütem- és ritmusérzékét. Célszerű ezért olyan versenyeket játszani, ahol az egész sornak egy meghatározott feladatot kell végrehajtania úgy, hogy a sor valamennyi játékosa az első, illetve az előtte levő társ mozgását utánozza. Pl. sorversenyek tárgykerüléssel. A csapatok egyes oszlopban, egymástól 3–4 méter távolságban állnak fel az indulóvonal mögött. Minden sorral szemben 15–20 méterre egy-egy ugrómércét helyezünk el. A sorok jelre egyszerre indulnak, és meghatározott módon haladva, meghatározott feladatokat végrehajtva, a szemben levő tárgy megkerülése után eredeti helyükön állnak fel. A tovahaladás formái lehetnek futás, négykézlábjárás, egylábon szökdelés, futás oldalt vagy hátra stb. Feladatok lehetnek: átfutás meghatározott mozgásmóddal stb.

## Labdajátékok

Az alaptechnikai elemek előkészítését, valamint a labdaérzék fejlesztését szolgálják. Jelentős részük már — technikai, taktikai vonatkozásokban, valamint szabályaikban — közvetlen előkészítői lehetnek egyes sportjátékoknak. Pl. zsinórlabda, háromudvaros számolylabda stb.

Egyes esetekben óvatos fenntartással kell kezelni az úgynevezett „menekülőjátékokat”, mint pl. a Nyúl és a vadász, Vadászlabda, Seregfogyasztó. A sportjátékok játékkendszereinek egyik jellemzője a célszerűen labda irányába történő mozgás. Vonatkozik ez mind a támadó, mind a védő játékosokra. Ezért adott oktatási szituációkban nem célravezetőek azok a testnevelési játékok, ahol a labda elől és a labdát birtokló játékos elől menekülni kell.

## Az ismert technikai-taktikai elemek alkalmazása a játékokban

A technikai elemek játék közben történő alkalmazásakor lényeges annak szem előtt

tartása, hogy a tanulók azokat már viszonylag jól, elfogadhatóan tudják végrehajtani zavaró körülmények között is. Tehát csak azoknak a technikai feladatoknak a végrehajtását szabad játék közben viszonylag magas szinten „hibátlanul” megkövetelni, amelyek gyakorlására megfelelő idő és lehetőség állt rendelkezésre. Még ebben az esetben is — különösen a játék kezdetén — nagy technikai visszaesésekkel lehet számolni. Ennek elkerülésére célszerű olyan játékokat játszani, melyeket alapjaikban vagy teljes egészükben ismernek a gyerekek, változást csupán az alkalmazott technikai elemek meghatározása, azok kötött-sége jelent.

A tanult technikai elemek testnevelési játékokkal történő gyakorlása gyakran célszerűbb, mint az adott sportjáték keretein belül, még az esetlegesen könnyített szabálylehetőségek mellett is. Vonatkozik ez első sorban a sportjáték tanításának kezdeti szakaszára, mikor is az egyszerűbb testnevelési játékok szabályai könnyebbé, kevesebb hibával végrehajthatóvá teszik a mozgást, megőrizve mégis a játék természetes velejáróit. A testnevelési játékok sorrendjének célszerű adagolásával a tanulók fokozatosan jutnak el az egyszerűbb sportjátékokon keresztül a valamennyi szabályt alkalmazó, esetleg versenyszerű sportjátékokig.

Az ismert technikai-taktikai elemek gyakorlására felhasználhatók mindazok a testnevelési játékok, melyek a korábbiakban — az előkészítő játékok között — szerepeltek. Különbséget főleg a megváltozott — növelt — követelmények jelentenek, első sorban a technikai végrehajtás színvonalának megkötésével. Lényeges különbség az is, hogy itt zömmel labdával végrehajtott technikai elemekkel találkozunk, mivel ezek feldolgozása több időt, alaposabb átdolgozást igényel. Míg a labda nélküli technikai elemek előkészítő játékaik azok elsajátítását, megtanulását is eredményezhetik, addig a labdával végzett technikai elemek módszeres felépítése, azok testnevelési játékok keretében történő gyakorlása csak az oktatás kezdetét jelentik.

# Kiválasztás atlétikában

TÜRI IMRE

Egy sportág fejlődése szempontjából döntő jelentőségű, hogy milyen határfokú a kiválasztási módszer.

Ebben a rövid cikkben egy 1972 decemberében lefolytatott felmérés alapján kiválasztott 20 középiskolai tanuló (később sportoló) fejlődéséről, a sportbeli előrehaladás tapasztalatairól szeretnék beszámolni. A 20 sportolót 269 tanuló felmérési adatai alapján választottam ki.

## Felmérési szempontok:

életkor,  
testmagasság,  
testsúly,  
lábfejméret,  
csípőszélesség,  
lazaság (váll, csukló,  
törzs, lábterpesz),  
kézgyorsaság,  
30 m-es futás.

### I. Első kísérlet:

A felmérési szempontok meghatározásában saját tapasztalataimat használtam fel.

Három atlétának — egy lány, két fiú (ugró, dobó, futó) — a kiválasztását a fenti szempontok szerint végeztem (I. táblázat).

A távolugró lány „A” és a diszkoszvető fiú „C” adatait 1968 decemberében vettem fel. A hosszútávfutó fiú „B” felmérését 1970 decemberében végeztem. Az előbbi két tanuló 4 évet edzett (az első évben heti 3, majd 5 edzéssel készült), az utóbbi heti 5 foglalkozáson vett részt. A feladat az volt, hogy „A” és „C” tanuló gyorsaságát rögzítsük. Így az első évben gyorsasági és gyorsasági-állóképességi gyakorlatokat végeztek. „B” tanuló elsősorban állóképessé-

gi feladatokat hajtott végre, hogy növekedjen tüdejének vitálkapacitása. Emellett „A” és „C” tanuló kismértékben speciális ugró, ill. dobó feladatokat is végrehajtott.

## Eredményeik:

„A” távol: 580 cm 1972. I. oszt. szint  
„B” 3000 m 9:07,2 1972. ifj. ezüstjelvényes szint  
„C” diszk. 49,22 m 1972. ifj. aranyjelvényes szint

Tehát a felmérés adatai és az elért eredmények összevetéséből adódó következtetések alapján végeztem a kísérletet. Természetesen ebből a korosztályból sem ért el mindenki jó eredményt.

## Az okokat a következőkben látom:

— a felmérés fizikai jellegű volt. Tehát ebből a szempontból nem teljes, de utólagos korrekciót nem lehetett alkalmazni;

— a tanulók pszichikai irányultságát nem mértem fel, pl. nem volt kedve a felmérés által javasolt sportághoz;

— az időleges eredménytelenség kedvét szegte.

Mindezt természetesen azért írtam le, hogy indokoljam — nagyobb létszámú kísérleti személy esetén — ugyanazon módszer szerinti felmérés és kiválasztás megindítását.

## Második kísérlet:

Minden sportág szempontjából a kiválasztáskor több adatot kell megvizsgálni (II. táblázat).

### I. Életkor

A sportot (általában a mozgást) kisgyermekkorban lehet megkedveltetni. Természetesen a specializálódás — különösen atlétikában — csak később, 14–16 éves korban következhet.

Felmérésemben 1956–1959-ben született lányok, ill. fiúk vettek részt. Előképzettségük változó képet mutatott. Mindössze az 1956-os születésű tanulók — tehát a 16 évesek — között volt több technikai szempontból minimálisan előképzett tanuló. A fiatalabb korosztályoknak nem volt sportbeli felkészültségük. Természe-

Életkor	Testmagasság	Súly	Láb-méret	Lazaság					Kézgy.	30 m
				Csípő	Váll	Csukló	Törzs	Lábt.		
„A” ugró l. 1954.	173	57	38	31	átl.	85°	90°	120°	0,12”	4,3”
„B” futó f. 1955.	167	52	41	28	átl.	85°	85°	100°	0,13”	3,8”
„C” dobó f. 1953.	118	77	43	34	max.	85°	90°	110°	0,11”	3,5”

II. táblázat

Néme	Sorsz.	Életkor	Testm.	Súly	Csípőszél.	Lábfej-méret	Lazaság				Kézgy.	30 m	1973-as eredmény
							Váll	Csukló	Törzs	Lábt.			
Dobók; a kiválasztás a „C” tanuló felmérési eredményei alapján történt													
L	11	1959	165	58,5	28	37	max.	90°	90°	130°	0,13”	4,6”	D. 30,08 m
F	41	1958	177	74	36	42	max.	95°	80°	110°	0,14”	4,4”	D. 31,32 m
F	52	1958	174	75	33	42	átl.	95°	85°	110°	0,12”	4,2”	D. 34,10 m
F	16	1959	176	70	30	42	max.	95°	90°	120°	0,14”	4,6”	D. 32,10 m
F	19	1957	196	92	37	46	átl.	90°	90°	100°	0,10”	4,0”	D. 42,60 m
F	10	1956	181	71	32	43	max.	95°	90°	110°	0,13”	4,1”	D. 37,22 m
F	12	1958	185	72	31	43	max.	95°	85°	120°	0,14”	4,0”	D. 34,12 m
F	131	1957	178	72	36	42	átl.	95°	85°	110°	0,13”	4,1”	D. 33,12 m
L	46	1958	169	79	33	39	max.	95°	85°	110°	0,16”	5,3”	D. 31,68 m
F	198	1956	193	90	37	44	átl.	95°	90°	110°	0,13”	4,4”	D. 44,40 m
F	242	1956	186	81	34	45	max.	90°	90°	120°	0,13”	4,2”	D. 38,82 m
Futók; a kiválasztás a „B” tanuló felmérési eredményei alapján történt													
L	21	1956	164	55	26	37	átl.	90°	75°	110°	0,16”	4,3”	800 m 2:30,1
F	13	1956	183	63	27	42	átl.	85°	75°	100°	0,15”	4,0”	3000 m 10:10,1
F	73	1959	170	55	30	42	max.	90°	80°	100°	0,15”	4,1”	800 m 2:18,1
F	18	1958	164	54	29	39	átl.	85°	75°	100°	0,14”	4,0”	800 m 2:17,6
F	174	1958	175	60	30	41	átl.	80°	85°	110°	0,11”	3,5”	100 m 11,9
L	218	1958	168	55	28	37	átl.	80°	80°	110°	0,15”	4,4”	400 m 68,1
Ugrók; a kiválasztás az „A” tanuló felmérési eredményei alapján történt.													
F	110	1958	166	59	31	41	átl.	80°	90°	120°	0,12”	3,5”	Távol; 5,82
F	14	1957	178	64	32	43	átl.	80°	85°	110°	0,13”	3,8”	Távol; 5,62
F	237	1956	172	57	29	40	max.	85°	90°	120°	0,11”	3,5”	Távol; 6,41

tesen az iskolai tantervi követelményeknek jól megfeleltek. Pl. ismerték a kézilabdázás alapelemeit, azonban atlétikával különösebben nem foglalkoztak.

Így érthető, hogy a felmért 269 tanuló-nak mindössze 7,4%-a — tehát 20 fiú, ill. lány — vállalta a kísérletben való részvételt.

## 2. Testmagasság

A sportoló eredményességét döntően befolyásolja a testmagassága. Minden sportág versenyzőinek vannak jellemző testméreteik, amelyekről döntően eltérni nem célszerű. Pl. alacsony termetű tanulót ne irányítsunk a diszkoszvetés vagy súlylökés felé. Természetesen ifiknél a testmagasság változik, ezért nem szükséges — ez elsősorban az atlétikára vonatkozik — a korai specializálódás. A táblázatból megállapítható, hogy 16—17 éves korban lányoknál 165—172 cm az átlagmagasság. Ez vonatkozik a dobókra, a futókra és az ugrókra egyaránt. Fiúknál már nagyobb a különbség a dobók javára.

Dobók: 180—190 cm,

futók: 170—180 cm,

ugrók: 170—175 cm.

## 3. Testsúly

Ifjúságiaknál, de felnőtteknél is a legjobb befolyásolható testi adottság. Vannak — elsősorban ifjúsági korban levő sportolók —, akik igen gyorsan képesek — anabolikus szerek nélkül — nagy tömegű aktív izmot „felszedni”. Ez igen fontos — különösen a dobóknál —, mert a sportoló és a dobószér közötti viszony egy bizonyos határig — amíg a gyorsaságot nem gátolja — döntően meghatározza a versenyző eredményességét.

## 4. Csípőszélesség

A kiválasztásnál ifjúsági korban igen fontos a két csípőtővis közötti távolság mérése. Csak az átlagosnál szélesebb csípővel rendelkező tanuló erősödését és testsúlynövekedését lehet optimális mértékben elősegíteni. A közép- és hosszútávfutóknál ez a követelmény ellentétes. A lépéshosszúságot a keskeny csípő segíti a legjobban. Ugrók-

nál az átlagos csípőszélesség elfogadott. A csípőtővis távolságának mérésekor a legnagyobb szélesség dobóknál:

lányok: 30 cm,

fiúk: 35 cm;

futóknál: lányok: 27 cm,

fiúk: 29 cm;

ugróknál: lányok: 29 cm,

fiúk: 31 cm.

## 5. Lábfejméret

A lábfejméret felmérése szükséges, mert az atlétáknál — különösen a dobóknál és ugróknál — az eredményességet befolyásolja.

Ugró- és futóatlétáknál a lábfej nagysága előnyösen határozza meg az elrugaszkodást a talajról. A dobóknál az egyensúly biztosítása a lábfej feladata. A kitámasztás határozottsága a lábfej nagyságától is függ.

## 6. Lazaság

A tanulók általános izom- és ízületlazasága különböző. A kötött izomzatú sportoló igen sérülékeny annak ellenére, hogy egy határig igen gyorsan fejlődik. Ez elsősorban az erős, tömör izomzatának tulajdonítható. Később ez a fejlődés megáll. A sportoló lazasága javítható. Azonban célszerű, ha kiválasztáskor a lazább izomzatú sportolókat részesítjük előnyben. Itt az eredményesség kezdetben igen lassú, de fokozatos erősítéssel — amelyet csak 16—17 éves korban kell elkezdni — a folyamatos fejlődés biztosított. Tehát az izom- és ízületlazaság a fejlődés szempontjából — a gyorsaság mellett — a legfontosabb adottság. A felmérést a váll, a csukló, a törzs és a lábterpesz lazaságával végeztem.

### a) A váll lazasága:

Dobóknál ez elsőrendű követelmény ahhoz, hogy a szert megfelelően felgyorsítsák. Maximális váll-lazaságnak vettem, amikor felmérésben részt vevő tanulók oldalsó kézfejtartásban előrefordított tenyérrel karlendítést végeztek hátra, úgy, hogy kézfejüket a test mögött összeérintették. A párhuzamosig történő hátralendítést átlagosnak vettem.

**b) A csukló lazasága:**

A súlylökés szempontjából alapvető követelmény. A táblázatban látható értéket az alkar és a kézfej által bezárt szög adta. Mind a lányok, mind a fiúk esetében a kiválasztáskor a 85–95°-os csuklólazaság a megfelelő, ennél merevebb csuklóval állandó sérülésnek van kitéve a sportoló. A csukló lazasága nemcsak a dobóknál, de általában a futóknál és ugróknál is mutatja az általános ízületi lazaságot.

**c) A törzs lazasága:**

A lazaságnak ezt a formáját a torzió nagyságáról állapítottam meg. A tanuló nyújtott terpeszülésben ül. A csípőszélességi tengelye és az elfordított váll által bezárt szög adja a törzs torziószögét.

**Dobók:** a szer felgyorsítása szempontjából a torzió igen fontos. A 85–90°-os elfordulás jó teljesítménynek mondható.

**Futók:** A törzs lazasága a tüdő vitálkapacitását is befolyásolja. A 70–85°-os torzió átlagos értékű.

**Ugrók:** Minden ugrásnál fontos a homorítás. Ezt a törzs lazasága adja. A 85–90°-os törzslazaság szükséges a jó teljesítményhez.

**d) Lábterpesz:**

A szög nagyságából következtetni lehet a csípő és a combhajlító izmok lazaságára. Mindkettő döntően befolyásolja az eredményességet atlétikában is.

**Dobók:** 110–130° közötti értékek adódtak felméréseimben. Megfigyeléseim alkalmával azt tapasztaltam, hogy a nagy terpesz (tehát laza csípő) a diszkoszvetés indítását (bal térd indítása) és a kidobóterpesz helyes felvételét megkönnyíti.

**Futók:** A combhajlító izmok lazasága — a terpesz nagyságából adódóan — meghatározza a lépéshossz alakulását. Az adatok megállapításakor a futók terpeszszögei 100–110°-osak voltak.

**Ugrók:** A roham lépéshosszát és az elrugaszkodás erejét a combhajlító

izmok lazasága, a láb légmunkáját a csípő lazasága nagymértékben befolyásolja. A lábterpesz értékei ugróknál 110–120°-osak voltak.

**7. Gyorsaság**

Kétféle gyorsaságot kell mérni a felméréskor:

a) kézgyorsaság,

b) lábgyorsaság, (futógyorsaság).

a) A kézgyorsaság nem azonos a kézzel mért reakcióidővel. A reakcióidő a tudatos idegreflexeknek az a sebessége, amely valamely külső inger hatására a mozgást megindítja. Pl. adott jelre felvillanó fényforrás kikapcsolása. Ez azt jelenti, hogy egy átlagember milyen gyorsan tud reagálni egy külső adott jelre. Akinek a reakcióképessége nagy, az rövid idő alatt képes — megadott jelre — cselekedni. A jobb reakcióképességű sportoló tehát hamarabb „kapcsol”. A reakcióképesség különleges — az idegrendszer kedvező tulajdonságaiból adódó — egyéni adottság, amely tervszerű, rendszeres gyakorlással fejleszthető. Az ember átlagos reakcióképessége 0,3 mp. Sportolóknál (pl. vívók, ökölvívók stb.) 0,1–0,07 mp. Természetesen a sportoló kb. 2 m-rel előnyösebb helyzetből indul, mint egy átlagember. Tekintettel arra, hogy a legtöbb sportmozgást nem egy adott jelre kell végrehajtani (pl. labdajátékok), így a kiválasztás szempontjából — pl. a kézmozdulat gyorsaságának mérésére — a reakcióidőt nem lehet alkalmazni.

A kézgyorsaság tehát azt jelenti, hogy egy vagy több mozdulatot, ill. mozdulatsort milyen sebességgel tud egy sportoló (vagy egy átlagember) végrehajtani.

A kézmozdulat gyorsaságát századmásodperces stopperórával mértem. A stopperórát a dobókéz hüvelykujjának el kellett indítani, ill. meg kellett állítani. A kapott időeredmény a kézmozdulat gyorsaságát adja századmásodpercben. Ez igen fontos a dobások befejező szakaszában, amikor a kar munkája kerül előtérbe.

Kiemelkedő a 19. sorszámú fiú eredménye, aki a mérésnél 0,10 mp időt ért el, de jó az időeredménye a táblázatban szereplő több tanulónak is.

b) A *lábgyorsaságot* 30 m-es állórajtos futással mértem. A kapott időeredményekből le lehet mérni a láb mozdulatgyorsaságát. Ez nemcsak futóknál és ugróknál, de a dobóknál is fontos, mert meghatározza a végrehajtás lendületét és a kitámasztás gyorsaságát. *Eredmények* : az eredmények, amelyeket a tanulók (most már sportolók) elértek, nem sokat mondanak a fejlődésről. Nincs összehasonlítási alap arról, hogy milyen eredményt értek el az előző évben, mert akkor még nem sportoltak. Néhány jó eredménytől eltekintve a teljesítmények átlagosak.

Az átlagos eredményeknek több oka lehet, de ezek közül, azt hiszem, a legfontosabb az, hogy ezek a tanulók nagyrészt technikai és gyorsasági gyakorlatokat végeztek. Az erősítő munkát 1973 decemberében kezdtük el. Így — mert elsősorban dobóatlétákról van szó — az 1974-es év sikerebbnek ígérkezik.

*Összegezve :*

A felmérés nem teljes, mert a vitálkapacitást, a ruganyosságot és pszichikai állapotot is mérni kellett volna. Eszközök hiányában azonban meg kellett elégednem ezzel a módszerrel. Úgy érzem, hogy ez a módszer is segítség lehet a testnevelő tanároknak ahhoz, hogy tanulóikat megfelelő sportághoz irányítsák.

## Életkor és motiváció I.

DR. NAGY GYÖRGY

Az új tantervek készítésével kapcsolatos kutatás során megkértük a tanárokat, hogy értékeljék tanítványaik motiváltságát a következő skála szerint:

5. pont : A tanuló örömmel és szívesen vesz részt a tanórán. Keresi a lehetőségét annak, hogy minél többet gyakorolhasson.
4. pont : Aktív, és az órákon szívesen vesz részt, de megelégszik a rendelkezésre álló gyakorlási lehetőséggel.
3. pont : Az utasításokat szó nélkül végrehajtja, de aktivitása ebben ki is merül.
2. pont : Csak biztatásra tevékeny, aktivitása kifogásolható és változó-kony.
1. pont : Amikor teheti, félrehúzódik, a tanórákon csak azok kötelező jellege miatt vesz részt.

Az ország valamennyi megyéjéből (és természetesen Budapestről) érkeztek be adatok. Az általános iskolákban 22 tanár 1500 tanulót (746 fiú, 754 leány), míg a középiskolákban 16 tanár 770 tanulót (304 fiú, 466 leány) értékelt. Elsőként nézzük meg, mit mutatnak a tények:

*Grafikonok, táblázat*

1. Mind a fiúknál, mind pedig a lányoknál az életkor előrehaladtával a motiváltság csökkenő tendenciájú. Különösen szembe-tűnő ez, ha az 5-ös és 4-es illetve, a 3-as és 2-es kategóriák százalékarányait összevontan szemléljük. (Az 1-es kategóriát mint extrém variánst nem vesszük figyelembe.)

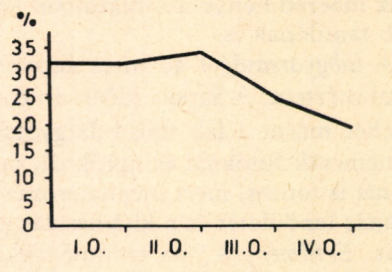
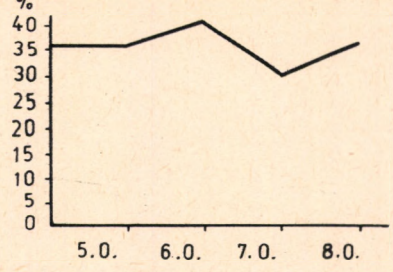
# FIÚK

## Általános iskola

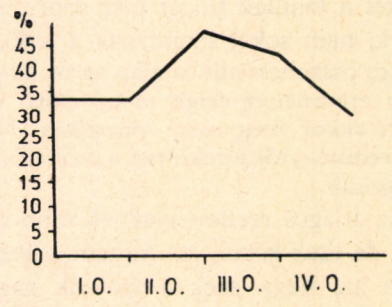
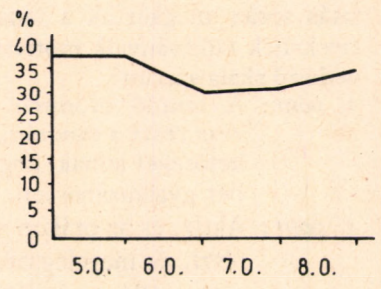
## Középiskola

motiváltsági  
pontszám

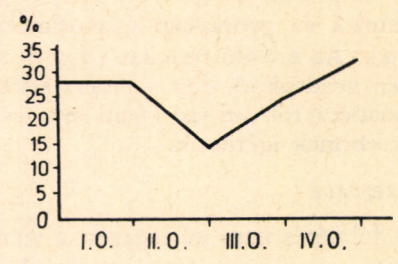
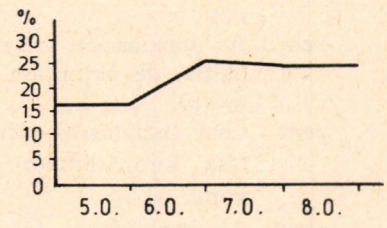
5



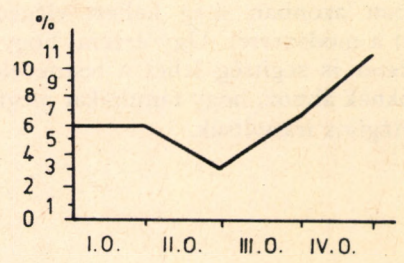
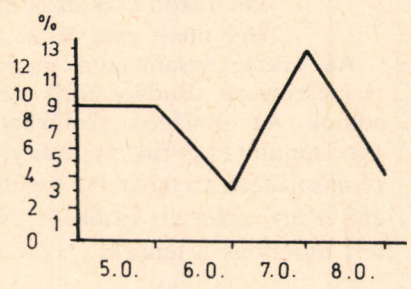
4



3

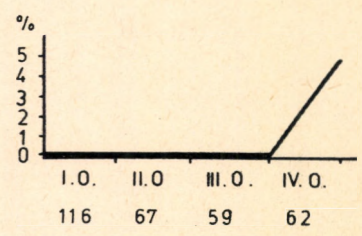
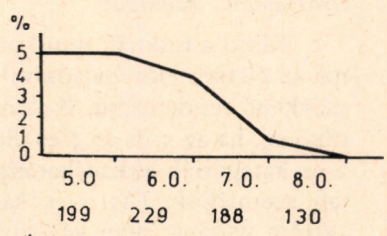


2



1

100 %  
(fő)



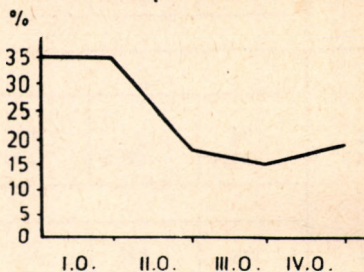
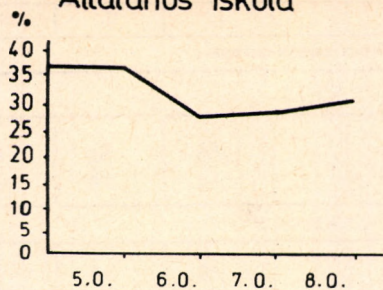
# LÁNYOK

motiváltsági  
pontszám

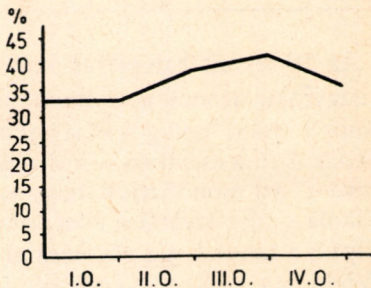
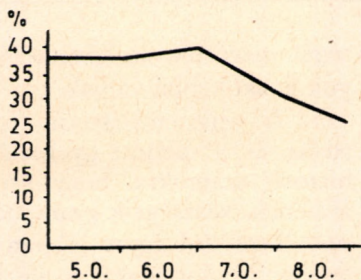
## Általános iskola

## Középiskola

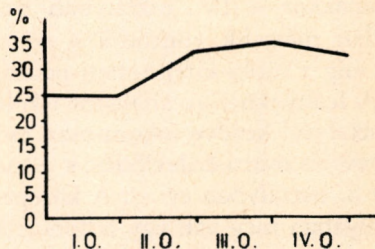
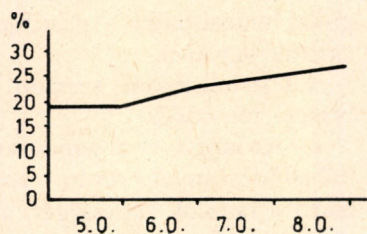
5



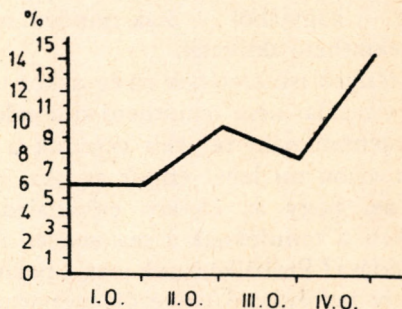
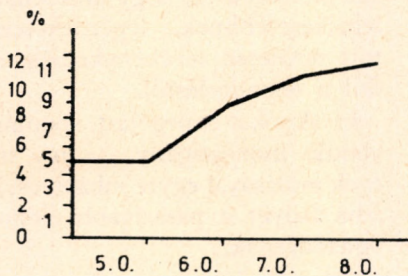
4



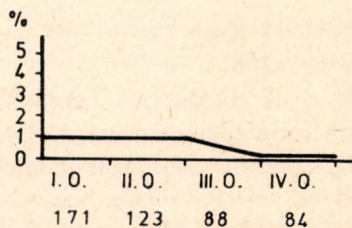
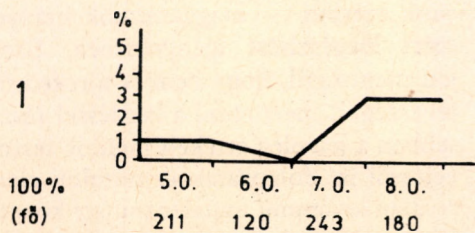
3



2



1



100%  
(fő)

211 120 243 180

171 123 88 84

Motivált- sági kategória	Általános				Közép				
	iskola								
	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.	
	osztályok százalékarányai								
	FIÚK								
5—4	74	71	62	72		66	82	69	50
3—2	25,5	28,6	37	28		34	18	31	45
	LEÁNYOK								
5—4	75	68	61	58		68	56	57	53
3—2	24	32	36	39		31	43	43	47

2. Az összevont kategóriák százalékaránya nagyfokú azonosságot mutat mind az általános-, mind pedig a középiskolai osztályoknál. A fiúk esetében — a fő tendenciát tekintve — azt mondhatjuk, hogy az általános iskola 5. osztályától a középiskola III. osztályáig a tanulók  $\frac{3}{4}$  részének aktivitása megfelelő, és csak  $\frac{1}{4}$  részüké nem az. Ugyanakkor a IV. osztályban már csak minden második vonzódik a testneveléshez, míg a többi kifejezetten passzívvá válik. A leányoknál az általános iskolában az 5. osztálytól kezdve fokozatosan csökken a testnevelés iránti érdeklődés, s a mélypontot a 8. osztályban éri el. A középiskola I. osztályában még van egy fellobbanás, de a II. osztálytól kezdve a IV. osztályig bezárólag — nagyjából — csak minden második tekinthető aktívnak.

E tények ismeretében (még akkor is, ha ez a vizsgálat nem tekinthető kimondottan reprezentatívnak) fel kell vetnünk a kérdést: vajon mi lehet ennek az oka, miért van az, hogy az életkor előrehaladtával csökken a tanulóknak a testnevelés iránti vonzódása? Próbálkozzunk meg a pozitív és negatív befolyásoló tényezők csoportosításával!

A feltételezésünk szerint *pozitív* befolyásoló tényezők:

a) Az évek múlásával a tanulók egyre több ismeretre tesznek szert, tudásuk alaposabbá, elmélyültebbé válik. Ennek alapján jogosan feltételezhető, hogy az aktív, egészséges életmód iránti igény szükséges-

ségét megértik, és következőképpen maguk is aktívabbá válnak.

b) A szisztematikusan felépített tananyag és a tanórai gyakorlás lehetőséget biztosít számukra, hogy képességeik fejlődjenek, készségeik gyarapodjanak, illetve ezen keresztül egyre jobban elsajátítsák a tanulandó sportágakat, s ennek révén sikerélményekben — ami optimális motiváltságot biztosíthatja — gazdagodjanak, ezért aktívak legyenek.

A feltételezésünk szerinti *negatív* befolyásoló tényezők:

a) Az iskola — a gondosan kiválasztott művelődési anyaga révén — sokoldalúan fejleszti a tanulók képességét, alakítja érdeklődésüket. Ez a sokoldalú képzés lehetőséget biztosít arra, hogy mindenki a számára legsikeresebbnek, legérdekesebbnek tartott területen tevékenykedjék, ezért elfordul a testneveléstől.

b) A sokat emlegetett, spontán megnyilvánuló mozgásigény — úgy tűnik — az évek múlásával egyre inkább csökken, és átadja helyét a passzívabb életforma iránti vonzódásnak.

Jól tudjuk, hogy ezek a — feltételezésünk szerinti — magyarázatok hiányosak, ezért kiegészítést igényelnének. Szolgáljon mentségül, hogy nem is törekedtünk a teljességre, mert ezzel a kérdéssel részletesebben a jelenleg értékelt tanulók testneveléséről írt dolgozatainak tartalmi elemzése után kívánunk foglalkozni egy következő írásban. Jelenleg csak arra kívántunk rá-

mutatni, hogy a kezdetben (óvodáskor) aktív és spontán mozgásigénnyel rendelkező gyermekek az évek során egyre inkább inaktívakká válnak, s ennek mindenképpen fel kell derítenünk az okát (okait). Elsőként is azok a befolyásoló tényezők lényegesek a számunkra, amelyek tőlünk — testnevelőktől — függenek, s ezek közül is legfontosabbnak a *módszer* tűnik. Éppen ezért a következőkben ennek elemzését próbáljuk megadni.

(Folytatjuk)

## Állóképesség 9—11 éves korban

Testnevelésünkől függően a magyar sportnak is sarkalatos problémája az állóképesség fejlesztése.

Az akceleráció kb. 11—13 éves korban következik be. A serdülőkorban mai nézetünk szerint kerülni kell az állóképességi gyakorlatokat. Ezek az erőgyűjtés, a szélességi növekedés éveit (törzs, vállizmok fejlődése). A technikai sportok, labdajátékok szakosodásának is most kell kezdődnie. De mi lesz az állóképességgel?

Szerintem ennek optimális korszaka a 9—11 éves kor. Ezek a gyerekek már túl vannak az első megnyúláson (5—7 év). Most az ún. fejlődés korszakába értek. Testsúly és magasság szinkronban van, az akcelerációnak nyoma sincs. A következő hasonló időszakra 6—7 évet kell várunk, tehát ez az időszak pótolhatatlan lenne.

Hogyan fejlesszük ebben a korban az állóképességet? Igen egyszerűen: futással. Egy 1926-os keltezésű Testnevelési Utasítás felhívja a figyelmet, hogy már 10 éves korban vigyük a szabadba a gyerekeket, hogy ott természetes akadályok között fussanak a nagyobb elfáradásig. Érvényes tantervünk 4, azaz négy percet ír elő erre 14 éves serdülőknek. Atlétatapasztalatom meggyőző, hogy ez nincs több 800 m-nél. A tantermes iskolák a terem rabjai. Igaz, szaktantermes iskolai kultuszban élünk, a tornaterem pedig véleményem szerint az első szaktanterem volt. De ha igazán az élen akarunk járni, akkor lépni kell egyet. Ki a szabadba, csak heti 1 órában! Van odakint fa, kő, lépcső, kerítés és sok-sok levegő!

Mennyit fussanak a gyerekek? Szerény tájékozódásomat, kezdetleges ellenőrzési módszeremet fogom most ismertetni. Köztudott, hogy az állóképesség nagysága ciklikus gyakorlatoknál mérhető leegyszerűbben.

Egyszerű méréseredményem csak tájékozási jellegű:

- A pulzust mértem, így a szabályozási folyamat integrációját kaptam.
- A terhelés méréséül a guggolásból végzett súlypontemelkedést mértem.

5. osztályos (létszám 26 fő), 1964-ben született tanulók a következő feladatot kapták: „Fusion mindenki tetszés szerinti irányban, ameddig tud!” 11 perc múlva állt le az első fiú, őt követte még 6 fiú és lány. A többi 19 tanuló 30 percig könnyedén futott.

Pulzusszámuk nem emelkedett a 3 perces futás után mért szám fölé. Sőt, 4 tanulónál még az alá süllyedt.

A föligrás teljesítménye átlagosan 4 cm-rel csökkent, és 4 tanulónál elérte a futás előtti maximumot.

A futás sebessége meghaladta az atlétikában már futásnak nevezett 7—8 km/ó-t. A legjobbak a 30 perc alatt 5, 8—6, 2 km-t futottak. A szervezet gazdaságosan dolgozott. A pulzusszám bizonyítja, hogy inkább a szív verőtérfogata növekedett a perctérfogot rovására.

— Az izom belső miliójében lényeges változás nem történhetett, hiszen alig volt utána izomláz. Érdekes módon az előbb abbahagyóknál a négyfejű comb- és a bordaközi izmokban volt izomláz. Ez alaposabb megfigyelést kíván. A 30 percesek közül 4 gyermeknél volt érzékenyebb másnap a lábikraizom.

— Elfáradásnak, letörésnek a jelét sem tapasztaltam. Testnevelési órán, a második órában futottak. A következő elméleti órákon semmilyen változást nem észleltünk még a tartós figyelemben sem.

— A délutáni sportköri foglalkozáson a tanulók ugyanúgy lelkesedtek, mint eddig. Némelyiket egyenesen haza kellett parancsolni, úgy belefeledkezett a játékba. Logikus tehát az a következtetés, hogy a fáradt gyermek így nem játszik.

Még egy adalékot: a 4. osztályos gyerekek 80%-a 40 percig futott. Talán ezek a számok is mondanak valamit.

Tudjuk, hogy a futás a maga kedvező fiziológiai, akarati tényezői folytán alapsportág. Tehát a futással még nem feltétlen szakosítunk, csak az állóképességet mint alapvető testi képességet fejlesztjük ebben a korban, hogy azután a serdülőkort túlhaladva magasabb szintről induljanak a jövő fiataljai, közöttük egyre több atléta vagy más sportoló.

Barla—Szabó László

## A középiskolai három testnevelésórával kapcsolatos észrevételeim

Magunk között röviden csak a „160-as”-nak nevezük, becézzük, s félreérthetetlenül tudjuk, hogy a háromórás rendelet paragrafusait kell rajta értenünk. Tehát itt van, s ellenzői, aggályoskodói éppúgy megbirkóztak vele, mint akik minden problémájával, minden nehézségével együtt fenntartás nélkül örömmel elfogadták. De a türelmetlenkedők és a halogatók egyaránt tudták, hogy helyességét maga az élet igazolta, s problémáit előre is felismerhettük.

Sokat olvastunk mostanában a tömbösítés és egyéb félmegoldást választó iskolákban szerzett tapasztalatokról, sokat hallhattunk a megoldások szervezésével, sőt tartalmával kapcsolatos ajánlásokról, lehetőségekről, annak ellenére, hogy a rendelkezésben többször is elhangzik a tantervi tanítási anyag változatlan továbbvitelének kötelezettsége. Tudjuk, sok iskolában keserves perceket, órákat hozott a három órának órarendi elosztásával kapcsolatos intézkedés, de mégis helyes volt, helyesnek bizonyult akár úgynevezett nulladik óra beállításával is megoldást keresni! Most értékelésemben ilyen alapállásból kívánom kritikai megjegyzéseimet közzétenni. Nem alkalmaztuk sem a tanításra, sem a tananyagra vonatkozó követelmény növelését, valamennyi osztály mindhárom óráját a délelőtti tanítási idő alatt (három különböző napon) órarendi beosztás szerint tartottuk meg, és a tantervi anyag maradéktalan elvégzéséhez szükséges minden tárgyi és személyi feltételt biztosított volt.

*I. Osztályozás:* Az emelt óraszám lehetőségét adott a tanulók számára a színvonalasabb begyakorlásra, a tanár számára pedig más eljárások kipróbálására. Mindkettőnek az eredménye a tanulók tudásszintjének növekedésében jelentkezett. Következésképpen természetes, és a rendelkezés szellemének megfelelő: a testnevelés osztályzatai ugrásszerűen emelkedtek, igen megnövekedett átlagszámokat tudtunk produkálni. Itt most nem részletezem azt a tény sem, hogy mi az iskolánkban megteremtettük a hátrányos helyzetűek, az egészségi vagy egyéb okokból a képzésben lemaradt tanulók részére a gyakorlás feltételeit. Így már a félévi osztályzatokban is jelentkezett javulás, a tanulók szorgalmasak, aktívak és lelkesek voltak.

*II. Hozzájárulás a tanulói túlterhelés és a szellemi, idegi fáradtság csökkentéséhez.* Azt tudjuk, hogy bizonyos testgyakorlatok az erőnek, az állóképességnek, a hajlékonyságnak stb. meghatározott fejlettségét tételezik fel, és tudjuk, egyben elengedhetetlenül szükségesnek tartjuk, hogy a

tanulók testi képességeit olyan színvonalra fejlesszük, amely előfeltétele a sikeres tanulásnak, s ha eközben nem felejtkezünk el arról, hogy a testnevelés részt vesz az ifjúság értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelésében, akkor elmondhatjuk, hogy a kompenzációhoz jelentősen hozzájárultunk. Mi minden tudatos testnevelési mozgást szellemi tevékenységként is értékelünk: a mozgás begyakorlottsági szintjétől függ az idegi koncentráció foka is, s ha a jártasság szintjét túlhaladva készségi szintre jutott a mozgástanulás, akkor az már a tanulói túlterhelés csökkentését jelenti a testnevelésben. Az ilyen mozgásokat már szívesen végzik a tanulók, ezek felüldülést jelentenek számukra, s ezáltal hozzájárulnak idegi fáradtságuk csökkentéséhez. Ez indokolja a három órának a délelőtti időpontra történő helyezését.

*III. A fizikai képességek hatékonyabb fejlesztése.* Elsősorban a fizikai képességek tényleges fejlődésére kellett mértékegységet találnunk, a tanterv szelleméhez alkalmazkodva, másrészt találnunk kellett olyan értékelési lehetőséget, amellyel kimutathatjuk az előképzettség egyenlőtlenségeivel kapcsolatos problémáinkat. Az elsőt elég könnyen meg tudtuk oldani, most az év eleji felmérés minden egyes követelményét a tanév végén megismételjük lehetőleg azonos feltételek mellett. A gyorsaság-ruganyosság-erő adataiban nagy változást tapasztaltunk, mert a tanulók 81%-a jobb eredményt ért el a tanév végén. Az előképzettségben mutatkozó eltérések kiegyenlítésében is előnyös volt a heti 3 óra. A tanterv ezt a kérdést I. és II. osztályokban fokozott figyelmébe ajánlja a középiskolai testnevelőknek. Mi az elsősőknek egész éven át folyamatos lehetőséget biztosítottunk erre, különös tekintettel a tornatermet belülről eddig nem látott tanulók sportornaanyagának módszeres felépítésére, és a kiegészítő anyag kiváltásakor is messzemenően figyelembe vettük ezt a követelményt. Az első tanév végére elérkeztünk oda, hogy az előképzettség fogyatékoságai és lényeges eltérései megszűntek, s a II. éveknek már nem is kell ezzel a kérdéssel foglalkoznunk.

*Következtetések:* A három óra eredményeiről írva, már említést tettem a lelkesedés mértékéről, de szóvá kívánom tenni, ezzel összefüggésben, hogy a házbajnokságokon osztályonként 3–4 csapat nevezése és részvétele sem volt ritkaság (kosár-, és kézilabdázás, labdarúgás). A tanév végi Honvédelmi Napok, az év végi iskolai sportnap tapasztalatai is igen kedvezőek voltak.

A három testnevelési óra nagy-nagy előrelépés volt, eredményes intézkedésnek bizonyult. Ügyelnünk kell, nehogy megalkuvásból vagy kényelemszeretetből az eddig három órával tanító iskolák visszalépjenek, tömbösítést vagy bármi más megoldást keresve.

Zengő József

## Az atlétika népszerűsítése a középiskolában

A napokban tárgyaltuk megyei értekezleten az OTSH állásfoglalását az atlétikával kapcsolatban.

A megyei Testnevelési és Sporthivatal vezetője az atlétika minden diákra való kiterjesztéséről beszélt, amikor a velem szemben ülő egyik volt tanárkollégám hitetlenkedve tett megjegyzéseket a megvalósítással kapcsolatban. Szerinte nem lehet mindenkire „rákényszeríteni”, hogy atletizáljon, mert soknak más az érdeklődési köre.

Nem volt lehetőségem kifejtetni nézetemet, így, gondolom e lap hasábjain esetleg több hitetlenkedő tanártársamnak is adhatok át valamit tapasztalataimból.

Volt iskolámban kezdettől az atlétika a „sportok királynője” megtisztelő címet viselte, s ezt tudatosítottam is mind a tanártársaim, mind a tanulóim körében.

Újjonnan szervezett gimnáziumunk kezdeti nehézségekkel, létesítmények, tornaterem nélkül kezdte meg a működését.

Lelkes tanítványaimmal hozzáfogtunk az atlétika megteremtéséhez. Nem volt könnyű, hisz faluhelyen, nagyrészt leánytanulókkal, a kezdeti lépések kudarcokkal teletűzdeltek voltak. De nem keseredtem el, fűtött az atlétika szeretete, céloom megvalósításának vágya. Sikerült rövid időn belül az iskolavezetést és a tanári kar tagjait is mozgósítani, akik a későbbiekben nagyon lelkes támogatói lettek az iskolai sportkörnek.

Az iskolai sportkör atlétikai szakosztályába — amely télen az általános iskolától kölcsönkapott teremben edzett — lelkesen jártak tanulóim. Az első kudarc a kora tavasszal meghirdetett mezei futóversenyen ért, amely a nagyarányú részvétlenség miatt majdnem kudarcba fulladt.

Nem keseredtem el, mert a kevés vállalkozó kedvű tanuló viszonylag jó teljesítménnyel feleltette a tömegek elmaradását.

Őszre nagy társadalmi összefogással s még több munkával megépítettük 200 m-es salakos futópályánkat, a hozzá szükséges ugró- és dobóhelyekkel. Sajnos az első háziversenyen is igen kevesen indultak, többen szégyelltek a jobb mellett gyengébb tudással lemaradni. Míg egy osztályok közötti kézilabda-mérkőzésen ott szurkolt az egész osztály, addig az atlétikában nem találták meg az örömlényüket.

Sokféle megoldáson törtem a fejem, sokféle módszerrel próbálkoztam, s végül rájöttem a megoldás nyitjára, amellyel be lehet mindenkit vonni a versenyzésbe és élménydússá lehet tenni az atlétikát is. Ezt csak csapatversenyek bevezetésével lehet elérni, olyan csapatversenyekkel, melyekben mindenki szerepelhet osztálya érdekében.

Háromfordulós csapatbajnokságot hirdettem meg az osztályok között:

- I. forduló: őszi pályabajnokság;
- II. forduló: tavaszi mezei futóverseny-bajnokság;
- III. forduló: tavaszi pályabajnokság.

Az első és második osztályok külön szerepeltek a felsőbb évfolyamoktól. Az értékelés minden versenyszámban az 1—6. helyezett, 7—5—4—3—2—1 pontos helyezési pontszám szerint történt.

A mezein 10 fős csapatversenyt is kiírtunk, ahol egy-egy osztály több csapattal is nevezhetett.

Az eddig leírtakban semmi újat nem említettem, hisz minden testnevelő szervez versenyeket, osztályok közötti pontversenyeket, csapatbajnokságokat stb. Az új, amivel célt értem, az, hogy a versenykiírásban említettem egy olyan lehetőséget, melynek igénybevételével az osztályok sokkal több pontot gyűjthetnek a helyezési pontszámok mellé. Ez a lehetőség az *indulási pontszám* bevezetése volt. Minden tanuló, eredményétől függetlenül, ha a versenyszámban becsülettel versenyzett, 2 pontot kapott versenyszámonként. Ezzel egy kevésbé tehetséges tanuló is 6—8 ponttal hozzájárulhatott fordulónként osztálya eredményéhez.

Az indulási pontszám bevezetésével és a tanár kartársak segítségével — akiket sikerült versenybíróként bevonni — már az első fordulónak sikere volt. Az osztályfőnökök is lelkesen buzdították tanítványaikat, mert a kitűzött serleg megnyerése az ő becsvágyukat is felkeltette.

Ezzel a látszólag egyszerű ötlettel s a tanári kar segítségével sikerült megoldani az iskolai atlétikai versenyek tömegesítését. Érdemes még megjegyezni, hogy nagyon sokan a verseny előtti napokban önszorgalomból készültek versenyszámukra az osztály érdekében.

Azzal, hogy ilyen háromfordulós versenyrendszerrel megteremttem a lehetőségét annak, hogy az osztályközösség érdekében valami kézzelfogható tegyenek a tanulók, már sikerült a kitűzött célt megközelíteni.

Mint a fenti példából is látszik, meg lehet találni az utat a kevésbé érdekes, de feltétlenül mindenki számára fontos alapsportág megszerettetéséhez is.

A pedagógus közérzete pedig akkor a legjobb, ha kitűzött célját sikerül — még göröngyös úton is — elérni, s minél szélesebb tömegekre kiterjeszteni.

*Szilágyi Dezső*

## Egy tornaszer, amely kedveltette a tornászást

Különböző megfigyelések és főiskolai hallgatók körében széleskörűen végzett kérdőíves felmérések azt igazolták, hogy a hallgatók közel 90%-a nem kedveli a torna jellegű mozgásfeladatokat. Nem kívánom részletezni ennek objektív és szubjektív okait, csupán arra a tényre akarok rámutatni, hogy az általános és középiskolai testnevelés után szinte teljesen „kiesik” a főiskolai hallgatók érdeklődési köréből a sporttorna, nincs természetes igényük a tornászásra.

Felmerül tehát a kérdés: hagyjuk ki ezen korosztály testneveléséből a sokoldalú mozgásokkal járó sporttornát?

Ezek a gondolatok ösztönöztek arra, hogy egy testnevelési óra kapcsán leírjam próbálkozásaim tapasztalatait, melyek gyors változásokhoz vezettek.

Főiskolás leányok megszokott rendben gyülekeztek a Bessenyei György Tanárképző Főiskola általános testnevelés órájára. Az egymást követő előadások, szemináriumai foglalkozások után felszabadultan végezték a könnyedén vezetett, sokmozgásos gimnasztikát, majd a csoport egyik része a számukra legkedveltebb labdajátékkal, a röplabdázással folytatta a gyakorlást, míg a többiek vonakodva, nehézkesen készítették ki a szivacs ugródombot, és előkerült egy gumirozott felületű minitrambulín. Rövid feladatközlés után a röplabdás csoport hangulatosan elkezdte a röplabda-alapérintés technikai gyakorlatait, míg a másik csoport — a röplabdázásra sóvárogva — vontatottan, kedvetlenül tette meg első kísérleteit a trambulínról végzett egyszerű ugrásokból. Rövid idő elteltével szembeűnő változásokat tapasztaltam. A lányok nagy kedvvel, hangulatosan és egyre nagyobb kísérleti számmal végezték a függőleges repülést, annak változatait, a tigrisbukfencet, sőt néhányan már az előreszállót is igényelték. Az ugrásokkal foglalkozó csoport lelkes gyakorlására felfigyelt a röplabdás csoport is, sőt megálltak a labdák, s egyre közelebb kezdtek húzódni a szivacsoszöngyeghez. Egyelőre látszatra nem reagáltak fokozott érdeklődésükre, majd később kértem, hogy aki akar, kapcsolódjon be az ugrócsoport gyakorlásába. Az óra hangulata tovább fokozódott, megjelentek a verejtékcseppek, de a mozgások terhelése most senkit sem tartott vissza a sűrűn egymást követő ugrásoktól. Az óra lassan a befejezéshez közeledett, viszont a lányok munkáját nem lehetett megállítani, szinte tolakodtak még egy-egy ugrásért.

A korábbi órákon a sporttorna egyszerű feladatai idegen mozgásnak tűntek a csoport számára, azokat kedvetlenül és igen ügyetlenül végezték. Ezek után célszerűnek tűnt a torna megsze-

rettetése érdekében olyan mozgásfeladatokat keresni, melyek megfelelő módszerek alkalmazásával könnyen végrehajthatók, a hallgatók érdeklődését felkeltik, valamint megfelelő terhelést is biztosítanak. Így jutottam el az ugródomb és trambulín használatához, majd a későbbi órákon az összetett szereken végzett futás- és ugrásgyakorlatokhoz, az ügyességi tornafeladatokhoz stb.

Ezt a kis beszámolót nem tudományos vizsgálódás eredményeként kívánom közölni csupán megfigyeléseim alapján szerzett tapasztalataimat írtam le. Megállapítható tehát, hogy igen hasznos a torna természetes gyakorlatainak mozgásanyagát alkalmazni a tornafoglalkozásokon. A testnevelésen belül egy olyan testgyakorlati ág megszerettetésének módszerére találtam, mely a továbbiakra alapot teremtett a torna mozgásainak kedvelt gyakorlásához.

Molnár Sándor

## A tankönyvkiadó szakirodalmi kiadványai 1949—1973

(Szerkesztette: Halász Ferenc és Karlovitz János. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 243 lap + mutató.)

E 18,5 ív terjedelmű könyvet könnyű és hálás dolog ismertetni. Könnyű, mert minden pedagógus jól ismeri a kiadvállalatot, és hálás, mert nemcsak ismerik, hanem szeretik és olvassák is e kiadványokat. A szerkesztők bevezetéseként a következőket írják: „A Tankönyvkiadó 1974-ben ünnepelte fennállásának 25. évfordulóját. Egy-egy évfoduló alkalmával természetszerűen jelentkezik az igény az eddig megtett út áttekintésére.” Majd a „Bevezető” szavai ezzel zárulnak: „Kívánjuk, hogy minden olvasónk találjon könyvünk segítségével olyan értékekre, értékes olvasmányra, segítő metodikai szakkönyvre, kutatási forrásra vagy éppen szükséges segédkönyvre, amelyből meríthet erőt, tisztánlátást, kedvet, tudást, adatokat, módszereket stb. oktató-nevelő munkájához.”

Tekintettel arra, hogy nincs olyan területe, lényeges kérdése az oktató-nevelő munkának, amellyel a Tankönyvkiadó színvonalasan ne foglalkozott volna az elmúlt negyedszázad alatt, a szerkesztők előbb említett „kívánságát” könnyen tudjuk teljesíteni.

N. Gy.

<i>Dr. Tamás Nagy</i> : 30 Jahre unserer Körpererziehung .....	33
<i>Zoltán Szentgyörgyi</i> : Meine Erfahrungen und Methoden I. ....	43
<i>Iván Kovács</i> : Zur Verbindung zwischen Sportspielen und Spielen der Körpererziehung .....	49
<i>Imre Turi</i> : Auswahl in der Athletik ....	53
<i>Dr. György Nagy</i> : Alter und Motivation I. ....	57

## RUNDSCHAU

<i>Д-р Тамаш Надь</i> : 30 лет обучения физкультуре	33
<i>Зольтан Сентдёрдьи</i> : Мои опыты и методы, часть I. ....	43
<i>Иван Ковач</i> : Связь между спортивными играми и играми физкультуры .....	49
<i>Имре Тури</i> : Выбор в атлетике .....	53
<i>Д-р Дьёрдь Надь</i> : Возраст и мотивация, часть I. ....	57

## ОБЗОР

## Ritmikus sportgimnasztika

Abádné Hauzer Henriette: (Sport, Bp. 1974. 241 pag. + irodalom, név- és tárgymutató)

A szerző — művének előszavában — a következőket írja: ... „Nem tankönyvnek készült ez a mű, de olyan szakkönyv, amely általános tájékoztatást ad a modern gimnasztika kialakulásáról, versenysporttá válásáról, jelenlegi helyzetéről itthon és külföldön. Tartalmazza a gyakorlatszerkesztéshez szükséges zenei ismereteket és térformákat.”

E bevezetővel — túlságosan is szerény hangvétele miatt — nem tudunk egyetérteni. A könyv ugyanis ennél sokkal többet tükröz — magasszintű kulturáltságot — s egyúttal ez teszi lebilincselően érdekes olvasmánnyá ezt a kitűnő szakmunkát.

Az I. rész a „Mozgás, zene, harmónia a modern gimnasztikában” címet viseli. Nem lehet célunk a részletekbe menő ismertetés (ez ugyanis nem pótolhatná semmiképpen a mű gondos tanulmányozását), de egy olyan tényezőre kívánunk rámutatni, ami maga nemében egyedülállóvá teszi ezt a munkát hazai szakirodalmunkban. Szakszerűen már sokan írtak a sportról, és nem csekély azoknak a szerzőknek a száma sem (bár

nem is túl sok), akik a filozófia szaknyelvén megfogalmazták a sportmozgások esztétikáját. Mozgásműveltségnek és zenének a kapcsolatát, sajátos integráltságát ilyen színvonalon és plasztikusan írás még nem mutatta be a könyv megjelenése előtt, mert amiről eddig elvont formában olvashattunk e témáról az ebben az interpretálásban eleven valósággá válik. Két terület — a zene és a gimnasztikai mozgás — találkozik sajátosan szép harmóniát öltve a ritmikus sportgimnasztikában, és ennek esztétikája tárul fel a Szerző könyvében.

A II. rész a ritmikus sportgimnasztika mozgásanyagát tartalmazza, s ha eddig a Szerző magasszintű kulturáltságát emeltük ki, akkor ezzel a résszel kapcsolatban kitűnő pedagógiai felkészültségét és szakmai tudását kell hangsúlyoznunk. Az anyag szerkezete, felépítése, mondani valójának tartalma nem csupán a megértést, hanem az alkalmazást is jelentősen megkönnyíti még az e területen csak kevéssé jártas olvasó számára is.

Kitűnő segítő partnernek bizonyult ebben Szíjj Zoltán, aki rajzolói és torna szakemberi kvalitását ismételten bizonyította e könyv ábráinak megrajzolásával.

A könyvet tanáraink szíves figyelmébe ajánljuk, mert nem csupán a tantervi anyag tanításához nyújt segítséget, hanem egyúttal a szakirodalmi kulturálódást is jelentősen elősegíti.

# A testnevelés tanítása

**EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ**

**a Posta Központi Hírlap Irodánál  
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)  
vagy bármely postahivatalnál**

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

**Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162**

---

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

# A testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI  
MINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI  
FOLYÓIRATA  
XI.ÉVFOLYAM

1975

3.





*Kozák Lajos felvétele*

# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Nyiri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

*E számunk munkatársai: Burka Endre országos szakfelügyelő, OPI; dr. Csider Tibor tanár, Budapest Jeles Istvánné tanár, Nyiregyháza; dr. Nagy György főiskolai docens, OPI; dr. Takács Ferenc főiskolai docens, Testnevelési Főiskola; Szentgyörgyi Zoltán sportiskolai igazgató, Budapest*

*Megjelenik évente hatszor*

## TARTALOM

<i>Szentgyörgyi Zoltán: Tapasztalataim, módszereim II.</i> .....	65
<i>Dr. Takács Ferenc: Nyitott borítékban a harmadik óráról</i> .....	70
<i>Burka Endre: A testnevelés műveltségterialma</i> .....	73
<i>Jeles Istvánné: Az iskolai testnevelés és esztétikai nevelés</i> .....	84
<i>Dr. Csider Tibor: A gyógytestnevelés fejlődése 30 év tükrében</i> .....	87
<i>Dr. Nagy György: Életkor és motiváció II.</i>	91

## SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17-21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10-14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — 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., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. 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 \*  
75,3280 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

# Tapasztalataim, módszereim II.

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Iskolai testnevelésünkkel kapcsolatban egyre többet foglalkozunk a játék, a játékoság és az atlétikus képzés problémáival. Meggyőződésem, hogy a viták résztvevői nem hiúságuk, elfogultságuk vagy egysíkú szemléletük védelméért szállnak síkra. Nem a játékoság vagy az atlétikus képzés presztízséről van szó. Nem is arról, hogy vagy játék lesz-e a testnevelési órán, vagy unalmas izommunka. Ennél sokkal többről, testnevelésünk tartalmi részét érintő kérdéssről, annak hatékonyságáról. Tulajdonképpen én is ennek a nemes célnak az érdekében folytatom gondolataimat erről az aktuális témáról.

Amikor a játékcentrikus testnevelő tanári szemlélet rejtett veszélyéről írok, tulajdonképpen nem a játék ellen foglalkozom állást. Nem hiszem ugyanis, hogy bárki is cáfolhatná a játék tudományosan is megalapozott elméletét, a játéknak mint a nevelés eszközének pozitívumait. A játékról — ahogyan azt egy fél könyvtárra szóló szakirodalom is bizonyítja — csak jót lehet írni. Rossz játék nincs! Ha egy játék elvesztette érdekességét, azaz érdektelenné vált, már nem nevezhetjük igazi játéknak sem. A rejtett veszélyt tehát a testnevelés szempontjából nem a játékban mint eszközben, hanem annak alkalmazási hogyanjában, a módszerekben kell keresnünk.

Lehet, hogy meglepő, hogy a veszélyeket ilyen vonatkozásban keressük, de jól tudjuk, hogy az élet egyéb területén is a legkiválóbb eszköz még nem garancia arra, hogy ezzel mindig csak jól, eredményesen

lehet dolgozni. Ahogyan a legkorszerűbb technika vívmányaként konstruált luxusautóval is neki lehet menni az útszéli fának, éppen úgy karambolozhatunk a játékot tévesen értelmező, túlértékelő és egyeduralkodóvá tevő testnevelő tanári szemlélettel. Ahogyan a karambol okainak kiküszöbölését nem szüntethetjük meg csak azzal, hogy az autó szerkezetével jobban megismertetjük a vezetőt, éppen úgy nem oldhatjuk meg a már említett problémákat sem, ha a játékról kötetekre menő ismereteket adunk a gyakorlat emberének. Sőt az ilyen törekvések talán még azzal a veszéllyel járhatnak, hogy jobban elősegíti a már említett túlzott, szemlélet kialakulását, megszilárdulását. Annak a szemléletnek, mely az utóbbi években a különböző információcsatornákon keresztül, valamint az úgynevezett közvélemény hatására formálódott.

Meg kell azonban védeni a gyakorlat emberét, a testnevelőt, de ugyanakkor nem vádolhatjuk az elmélet képviselőit sem. Látszatra ugyanis igen helyes a korszerű igényeknek is megfelelő pedagógiai törekvésről van szó, mely azonban ifjúságunk „testi” nevelésének hatékonysága szempontjából veszélyeket takar. A veszélyeket azért is neveztem rejtetteknek, mert nem úgy jelentkezik, mint a balesetek, hanem úgy, mint a hang- vagy a vibrációs ártalmak, amelyek hosszú időn át lappanganak egészen addig, amíg az ingerek summációjaként az ártalom reakciója meg nem jelenik. Ezek okairól és következményeiről szeretnék néhány gondolatot — elsősorban a gyakorlat szemszögéből — közölni.

A módszerekkel kapcsolatos előző cikkemben már említettem, hogy óráinkon minden gyakorláshoz, játékhoz stb. szükségszerűen hozzátartozik annak alkalmazási hogyanja, a módszer is. Éppen úgy, mint minden módszer is csak eszközhöz kötött lehet. A játék eszközéhez kapcsolt módszer sajátossága abban rejlik, hogy ebben a kapcsolatban kölcsönös viszony állhat fenn, és az eszköz módszerré is válhat.

Nem véletlen az a felfogás, amely a játékot eszköznek is és módszernek is tartja.

A fogalmak értelmezésének, gyakorlati különbözőségének igazolására említünk meg egy természetes és egy meglepő példát. Természetesnek vesszük pl. azt, hogy egy izomerősítő gyakorlatot játékos módszerrel alkalmazunk, ugyanakkor meglepetésként hat, ha azt mondjuk, hogy a játékot játékos módszerrel játszottuk. Pedig a két kifejezésben közös lényegét határoztunk meg, mert az eszközöket nemcsak az elméletben, hanem a gyakorlatban is többféle módon lehet alkalmazni.

A játékkal kapcsolatos kérdéseket tehát nem vizsgálhatjuk a játékoság mint módszer problematikája nélkül. Induljunk ki abból a társadalmi közszemléletből, amelyet igen tévesen társadalmi igényként is fel-fogtunk, és testnevelésünket is ezen igények kielégítésének irányába toltuk. Az iskolai testnevelésnek így elsőszámú feladatként a testnevelési óra, a játék, a mozgás és a sport megkedveltetését tartotta. Az igények iskolai testnevelésünktől ezért első-sorban a motivációs feladatok teljesítését várták, így a rejtett veszélyeket is első-sorban ezzel kapcsolatban kerestem.

#### *A „túlmotiválás” következményei, veszélyei*

Ahogy a testnevelési órán az oktatás előfeltételeként a fegyelmet, úgy a tanulás eredményességének egyik meghatározójaként a tanulók érdeklődését, motivációs szintjét tekinthetjük. A pedagógiában ezért mindig indokoltak azok a törekvések, amelyek tanulóink érdeklődésének felkeltésére irányulnak. Ezért biztosan meglepő, ha túl-motiválás veszélyéről tesztek említést. Abból ugyanis még semmi különösebb bonyodalom nem származott, ha tanulóink túlzottan érdeklődnek valami iránt, vagy túl nagy örömet vagy sikerélményt szerezünk nekik. A rejtett veszélyeket nem is ilyen vonatkozásban kell keresnünk, és nem is ilyen vonatkozásban jelentkehetnek. Az ilyen törekvéseknek ugyanis olyan következményei lehetnek, hogy a testnevelési órán mindent tanulóink motiválása érdekében teszünk. Tulajdonképpen a már említett közügyben is ez van rejtve megfo-

galmazva. Nézzük meg, hogy miként reagált a már említett igényre az iskolai testnevelés gyakorlata.

A népszerűbb órák biztosítása érdekében népszerű eszközökhöz és módszerekhez nyúlt. Nem volt véletlen tehát, ha kihangsúlyozott jelentőséget kaptak a játékok és a játékos módszerek.

Látszatra a népszerű eszközök és módszerek párosítása nagy reményekre jogosított, de a gyakorlat mindig meglepő dolgokat produkálhat. A cél érdekében alkalmazott eszközöket és módszereket ugyanis egy bizonyos idő után, saját maga mellőzte. Ezt csak úgy képzelhetjük el, mint egy olyan bűvészmutatványt, ahol a bűvész azért veszi elő eszközeit, hogy aztán azokat valamilyen módon eltüntesse.

A játékoságnak mint módszernek a mellőzése azonban mégsem mondható sem rosszindulatnak, sem szakmai naivitásnak. Egyszerűen arról van szó, hogy a gyakorlat praktikuma mindent leegyszerűsít, így a játékos módszerek mellőzését is csupán egy ésszerűsítési folyamat eredményeként foghatjuk fel. Feltételezhetjük ugyanis, hogy a tanítás gyakorlatában rendszerint azt mellőzzük, amire nincs szükségünk. A következőkben választ keresünk arra, hogy miként vált nélkülözhetővé a játékos módszer. A válaszadás végett először kitérünk arra a kérdésre, hogy mikor van szükség játékos módszer alkalmazására.

A kérdést nem szűkíthetjük le valamilyen korosztály viszonylatára, mert tudjuk, hogy játékos, érdekessé, szórakoztatóvá az oktatást, gyakorlást akkor kell tennünk, ha erre tanulóink öntevékeny érdeklődést nem mutatnak, Nehéz lenne azonban meghatározni, hogy egy-egy gyakorlás, egy mozgástanulás melyik korosztálynál, mikor kelt érdeklődést, és mikor válik szórakoztatóvá.

Természetesen azt is nehéz lenne megmondani, hogy egy-egy nagy sikert aratott játékos módszer meddig marad „sztár”. Tényként fogadhatjuk el, hogy a tanár „bűvölése” egyszer éppen olyan megsokkolt ingerként hat, mint egy új gyakorlat varázsa.

A testnevelő tanári szem az elmondottakat hamar felismerte, és amikor az órákat a közkívánatra a gyerekszájhoz igazította, rájött, hogy ha a népszerűtlen foglalkozásokat elhagyja, és helyébe a labdajátékokat teszi, nincs szüksége játékos módszer alkalmazására. Ez pedagógiailag is teljesen indokolt, hiszen az alkalmazott új eszköz iránt miért is keltsük fel külön az érdeklődést, amikor a játék tanulóinkat öntevékenyen is érdekli.

A veszélyek azonban nemcsak a játékos módszerek elhagyásában rejlenek, hanem azon eszközök száműzésében, amelyek a testnevelés hatékonysága szempontjából döntőek voltak, és amelyekhez a módszerek kapcsolódtak.

Amikor a gyakorlat a már említett egyszerűsítést végrehajtotta, egyszerre két legyet ütött agyon. Kedveltebbek lettek a testnevelési órák, ugyanakkor a tanárnak sem kellett fáradozni a népszerűtlen gyakorlatokkal. Az egyeduralmukodóvá előlépett és fokozatosan öntevékennyé vált játéknak így egyetlen szerepe maradt; betölteni a motivációs feladatát. A bűvészmutatvány második produktumaként eltüntettük a játékot mint eszközt is, mert új szerepkörében már a motivációs célkitűzések érdekében módszerként alkalmaztuk. Szerényen, de nem indokolatlanul tehetjük fel a kérdést: Lehet, hogy iskolai testnevelésünk az ifjúság „testi” nevelése szempontjából hatékony eszközök nélkül maradt volna?

### *A játék fogalma és kritériumai*

Mindenekelőtt próbáljuk azt a mozgásos cselekvést meghatározni, amelyet elsősorban a testnevelés gyakorlata szempontjából játékká kell tennünk. Ezt azért kívántam kihangsúlyozni, mert a tanár irányított pedagógiai ráhatása az órán nélkülözhetetlen, és egyben döntő feltétele annak, hogy a mozgásos cselekvés tartalmat kapjon.

A testnevelési óráinkon a játék lényege tehát a mozgás tartalmi részében kereshető, így feltételezhetjük, hogy pl. a kosárlabdázás mint játék messzebb áll tartalmilag az igazi játéktól, mint egy mozgástanulás,

izomerősítő gyakorlás vagy maga a sima futás. Ezt azért is kívántam megemlíteni, mert a korszerű játékelmélet szerint is igen helyesen minden gyakorlás, sportmozgás egyben játék is lehet. A kérdés így számunkra elsősorban úgy vetődhet fel: hogy tulajdonképpen mi teszi a játékot játékká?

Kevesen tudják, hogy a találmányok lényegét, műszaki újdonságát, szabadalmi igénypontokban fogalmazzák meg. Ez azért is fontos, mert ha a találmányt mint műszaki produktumot megvalósítják, és az nem felel meg az igénypontoknak, nem élvez védeltséget. Egyszerűen azért mert az már nem azonos azzal, amit az igénypontok meghatároznak.

Ugyanígy vetődik fel bennem a kérdés a játékkal kapcsolatban is. Meghatározható-e a gyakorlat szempontjából a játék „szabadalmi” igénypontjai, jellemző kritériumai? Bármennyire is kerültem eddig a definíciók megfogalmazását, úgy érzem, most erre mégis vállalkoznom kell. A meghatározáshoz először azt nézzük meg, hogy mikor nem nevezhető a mozgásos cselekvés játéknak.

Nem beszélhetünk „igazi” játékról, ha a mozgásos cselekvést kényszerből hajtjuk végre, vagy ha az nem irányul feladatok leküzdésére, és ha az nem jelent számunkra örömlélményt. A játékot így három fő kritérium alapján a következőképpen határozhatjuk meg: Játéknak nevezhetünk minden mozgásos cselekvést, amely olyan önként vállalt feladat leküzdésére irányul, ami számunkra örömlélményt nyújt, sikerélményt jelent.

Most vizsgáljuk meg a három fő kritérium alapján, hogy a testnevelési órán a közfelfogás által ismert játékok (pl. labdajátékok) mennyiben felelnek meg a kritériumoknak, és milyen „veszélyeket” rejtegetnek.

1. Minden igazi sportjáték első feltétele az önkéntesség. Nem véletlen, hogy a Nemzetközi Olimpiai Bizottság mennyire következetes harcot vív az amatőrszabály érvényesítésének. Ez természetes, hiszen a nem önként végzett mozgás-cselekvést igazi

játéknak már nem is tekinthetjük. A játék ezen első kritériuma ugyanis kihat a feladatok megválasztására, leküzdésére és természetesen ezen keresztül a sikerélményre is. Bármennyire is furcsán hangzik, a testnevelési óra játéka — éppen a testnevelés kötelező jellege miatt — nem sorolhatók az igazi játékok közé. Ez nemcsak elméletben állja meg a helyét, hanem a gyakorlatban is. Tudjuk, hogy mindig vannak tanulók, akik úgy akarják a kötelező játékból kivonni magukat, hogy ők inkább mással, úgynevezett „egyéni” játékkal kívánnak foglalkozni. Tény azonban mégis az, hogy tanulóink túlnyomó többsége szereti a játékot, és igen nagy a lelkesedés az öntevékeny játékok iránt. Feltételezhető azonban, hogy a testnevelés kötelező jellege miatt nem is az igazi játékot szeretik, hanem az így eltöltött kötelező testnevelési órákat. Nem nyugtázhatjuk tehát sikernek a játék megszerettetésére irányuló pedagógiai törekvéseket sem, hiszen ez cseppet sem jelent nagy pedagógiai bravúrt, ha a gyerekkel azt igyekszünk megkedveltetni, amit amúgy is szeret. Igaz, hogy a testnevelés kötelező jellege amennyire akadályozza az önkéntességet, annyira segít az igazi játék megtanításában. Amikor a közígény a játék megszerettetését várja tőlünk, akkor szak szempontból tudnunk kell, hogy nem a testnevelési óra gyermekszájhoz igazítására, a legkedveltebb időtöltésre gondolhatunk, hanem elsősorban az igazi játék feltételeinek tartalmi részét jelentő tényezőinek megalapozására.

2. A játék másik fő kritériumában: „az önként vállalt feladatok leküzdésére irányuló cselekvésben” a lényeg a küzdelemben rejlik. Vagyis az önként vállalt feladatnak olyannak kell lennie, amelynek teljesítése érdekében önmagunkat nehézségek leküzdésére „kényszerítjük”. A feladat szintje az „akadályok” nehézségi foka, tehát szükséges előfeltétele az igazi játéknak.

Kétségtelen, hogy a testnevelési óra öntevékeny játszadozása mint mozgásos cselekvés számtalan problémaszituációt produkálhat, azonban nem szabad elfelejteni,

hogy produktumok előállítói maguk a gyerekek. A lehetőségek azonban még nem garanciák, és így az ember-ember elleni küzdelem, a csapat győzelméért tett vállalások — mint problémák — még mindig lehetnek alacsony szintűek. Az okok közismertek: az évekig együtt játszó, megszokott „ellenfél”, a technikai hiányosságok, a fizikai képességek hiánya, az alig változó „tudás”-rangsor, a tét nélküli játék stb., mind oda vezethet, hogy a fizikai megterheléstől megszokott gyenge ifjúságunk már eleve alacsony szintű feladatok leküzdésére vállalkozik. Itt nem a nehézségek fogalmát vitatom, hanem az annak leküzdésére irányuló cselekvés tényleges nevelési értékét.

Az igazi játék tehát midig magában hordozza a pszichológiai értelemben oly sokat emlegetett problémaszituáció potenciális lehetőségeit. De a problémák megjelenésének lehetőségei közül nem zárhatjuk ki azt aényt, amikor a probléma éppen a magas szintű feladat teljesítése érdekében tett erőfeszítésekből fakad. Az igazi játék alapjait tehát a kötelező testnevelési órán olyan irányított feladatok sorozatának teljesítésén keresztül rakhatjuk csak le, amelyek tanulóinkat elsősorban kötelező jelleggel erőfeszítésekre kényszerítik. Természetesen ezek a nehézségek csak kezdetben jelentenek problémát, mert az akarat éppen úgy hozzáedződik a feladatok teljesítésének szintjéhez, mint a szervezet egyéb biológiai egysege.

Az a társadalmi „elvárás”, amely a testnevelési órán az öntevékeny játék megkedveltetésén keresztül kívánja tanulóinkat később a sportba bekapcsolni, az elmondottak miatt igen téves elképzelés. A küzdelmet nélkülöző játék megszokása ugyanis azzal a veszéllyel jár, hogy később a sportfoglalkozások nehézségeit már nem vállalja a tanuló. A sportban a sportjáték ugyanis mint sportteljesítmény fogható fel, és az edzések is elsősorban a sportteljesítmény összetevőinek céltudatos fejlesztésére irányulnak. Akkor sem lehetünk nyugodtak, ha a kérdést a „tömegsport” szemszögéből vetjük fel. Köztudott ugyanis, hogy egyha-

mar termi lehetőségeinkben olyan változás nem áll be, hogy játszódozó tömegek népesítsék be a tornatermeket. Ha pedig a kötelező testnevelés megszűnése után ez nem várható, akkor miért nem olyan „játékot” szerettünk meg, amit később terem és csoport nélkül öntevékenyen bárki, bárhol és bármikor játszhat. Naív elképzelés lenne, ha a kötelező foglalkozásokon a nehézségekhez egyáltalán nem szoktatott ifjúságunktól azt várnánk, hogy éppen a nehézségeket az önként vállalt foglalkozásokon, az edzéseken majd utólag „megtanulja”, megszokja, megszereti.

Mint sportiskola vezetője, igen sokszor tapasztaltam, hogy az edzésekre elküldött tanulók azért „menekültek” el, mert ők „nem izzadni” jöttek. Az iskolák testnevelői sem vonták le ebből a megfelelő következtetést, mert azt hitték, hogy tanulóikat főleg vonzó egyéniségükkel láncolták magukhoz. Pedig ebben döntő volt az iskolai sportkör öntevékeny játszódozása, ahol tulajdonképpen igazi nehézségek leküzdésére soha nem ösztönözték a tanítványokat.

3. A játékot meghatározó harmadik kritérium: a sikerélmény, örömelemény éppen olyan lényeges, mint az előző kettő. Ez a harmadik kritérium azonban már az első kettő eredőjeként is felfogható, hiszen a siker mértékét mindig meghatározza az az út is, amelyen keresztül eljutottunk odáig. A meghatározásban szereplő örömelemény kifejezés tulajdonképpen azért is indokolt, mert a játékban, a sportban a sikerek mindig viszonyítottak, és a testnevelési órán maga a mozgás, az erőfeszítések — függetlenül a győzelemtől — is képezhetik a játék ún. motivációs bázisát (győzelemmel felérő vereség).

Kétségtelen, hogy a sikerélménynek nagy mozgatóereje van, azonban mégsem halmozhatjuk el ifjúságunkat érdemtelen sikerekkel. Álhumánus lenne az ifjúsággal szemben, ha csak a sikerek „elviselésére” készítenénk fel őket. A túlzott szemlélet veszélyei oda vezethetnek, hogy az öntevékeny játékkal nem tanítjuk meg tanítványainkat a megérdemelt sikerek átélésére,

értékelésére. Ez annyiban különbözik az előzőtől, hogy ehhez a sikerekhez az erőfeszítéseket követő sikertelenségeken keresztül vezet az út. Az igazi sikerélmény tulajdonképpen a kudarcok sorozatán érik azzá.

Talán nevelési szempontból is a legnagyobb nehézségek a labdajátékoknál éppen a játékban mutatott teljesítmények önértékelésénél mutatkoznak. Mennyire nincs felelőse a kapott góloknak, az elvesztett mérkőzéseknek stb.! De ez természetes is, hiszen minden páros vagy csapatküzdelem viszonyított, és a sikere a másik sikertelenségétől függ. Így minden sikerélményhez tulajdonképpen egy kudarcélmény is kapcsolódik. A gyerekek azonban ezt mégsem fogják fel tragikusan, mert nagyon jól tudják, hogy kivel szemben mire képesek. Így a „reménytelen” helyzetek megoldását már eleve meg sem próbálják, ezért a testnevelési órán a játékban igazi kudarc sem éri a gyerekeket. Még akkor sem, ha a legügyetlenebb volt, vagy ha semmit nem tett a győzelemért. A játékból tanulóink ha nem is igazi sikerrel, de mindig pozitív élménnyel távoznak, mert a kötelező testnevelési órát így tölthették a legkellemesebben.

A „komolytalanná” vált játék, ha a testnevelési óra fő jellemzőjeként szerepel, a testnevelési órát is hasonlóná teszi. Tanulóink ugyanis, ha az órán csak játszódoznak, nem tekintik komoly munkának az órát. Ez a gondolat lassan pedagógiai közvéleménnyé is válhat. Nem véletlen, ha a többi tantárgyaktól eltérően a testneveléssel kapcsolatban olyan javaslatok is elhangzottak, amelyek az osztályozás eltörlését indítványozzák. Talán nem is alaptalanul, hiszen miért is osztályozni az olyan testnevelési órán, ahol a mozgáscelexváls tartalmi részét nem a testnevelő, hanem a játék eszköze, a labda biztosítja.

(Folytatjuk)

# Nyitott borítékban a harmadik óráról

DR. TAKÁCS FERENC

Úgy véljük, közel járunk az igazsághoz, ha azt mondjuk, hogy hazánkban az iskolai testnevelésre vonatkozó rendeletek közül az utóbbi évtizedekben egyik sem volt olyan jelentőségű, mint a heti három testnevelési óra bevezetéséről szóló. A rendelet következményei túlléptek a szűk szakmai érdekkörökön, és társadalmi méretűvé váltak. Iskolán kívül és belül emberek ezrei kezdtek foglalkozni a témával, olyanok is, akiknek egyébként közvetlen feladatukhoz nem tartozik a testnevelés.

Magának a rendeletnek az ismertetése lapunk olvasói számára felesleges. De még az okokat sem kell részletezni, hiszen — orvosokkal és sorozóbizottsági katonatisztekkel karöltve — éppen mi, testnevelők jeleztük „ország-világ” felé, hogy baj van fiatalságunk testi fejlettségével, egészségével. A felmentettek számánál néha egy-egy iskolában csak a gyógytestnevelésre utaltak száma volt nagyobb. Vagy talán nem elég „beszédese” indok az a statisztikai tény, hogy sorköteleseink 28%-a először alkalmatlan a katonai szolgálatra, és a bevonult ifjak 10%-át pedig le kell szerelni egészségügyi okok miatt. Kellett tehát a harmadik óra nagyon. Sőt — és ez nem elégedetlenkedés, hanem orvosilag igazolt megállapítás — még ez is kevés. Tulajdonképpen naponta kellene rendszeresen mozogni a tanulóknak. Dumazedier, a neves francia szociológus a legszerényebben kalkulálva kimutatta, hogy az általános iskolában a heti 30 órából 10-nek, középiskolában a heti 40 órából 11-nek, a felsőoktatásban

pedig a heti 45 órából 8-nak kellene testnevelésnek lennie. Ettől még távol vagyunk. De érzük be azzal, ami van. Hiszen gondunk — bár jóleső gond ez legtöbbször — ezzel a heti három órával is van.

Ezeokról a gondokról, illetve eredményekről lesz szó az alábbiakban. Megkértünk közel félszáz kollégát, hogy „nyitott borítékban” írja meg véleményét, tapasztalatait, esetleg egyéni módszerét a harmadik óráról. A szokásos átlagtól eltérően meglepően sok választ kaptunk. A téma tehát érdekes és fontos. De ez érthető is. Nem tudunk most valamennyi érdemleges észrevételre kitérni, csupán néhányat ismertetünk bízván abban, hogy mindenki talál közöttük figyelemre méltót és hasznosíthatót. Kezdjük hát az első borítékkal.

1. Iskolánk szerencsés helyzetben van, rendelkezik pályával és tornateremmel, így némi átszervezéssel meg tudtuk oldani a heti háromszori testnevelést. De szeretnénk hangsúlyozni, hogy ez nem minden. Szerintünk a háromórás foglalkoztatás végső eredménye a testnevelőtől függ. Az alapprobléma tehát nem csupán létesítményes anyagi kérdés. A korszerűtlen, sablonos óra — akár heti négy alkalommal is — valójában nem hozza meg a kívánt eredményt. A harmadik óra minőségi változtatásokat is igényel.

2. Jó a harmadik óra bevezetése, csináljuk is szívvel-lélekkel. De vajon egy problémát végiggondoltak-e a rendelet készítői és az iskolai testnevelés legfőbb „gazdái”, nevezetesen azt, hogy erővel — főleg idegileg — bírják-e a nagyobb megterhelést a tanárok. Félő, hogy a fiatalság egészségét szolgáló rendelet kellő gondoskodás nélkül a testnevelők egészségét rombolóvá válik. Talán nem általános ez, de elgondolkoztató: nálunk már két kolléga „kidőlt”.

3. Városunkban jók a tapasztalatok. Amennyire ezt ilyen rövid idő alatt fel lehet mérni, pozitív a tanulók testi fejlődése. Többet és sokszínűbben tudnak adni a gyerekek, és ennek ők is örülnek. Ezt nagyon fontosnak tartom. Még valamit: az egyik iskolában kéthetenként úszással töl-

tötték el a harmadik órát, és az úszni tudó tanulók száma 15–20%-ról 60–70%-ra emelkedett! Azt hiszem, ez olyan: „beszélő szám”.

4. A harmadik órát csak vegyesen (fiúklányok) tudjuk megtartani, viszont ekkor két tanár van bent az órán. A képességfejlesztést együttes osztályfoglalkoztatás keretében végezzük. A játék alatt olyan váltóversenyek, tréfás vetélkedők, sportszerű játékok kerülnek sorra, amelyek közösen is végezhetőek. Az óra így rendkívül hangulatos, szeretik a tanulók.

5. A harmadik órát kényszerűségből reggel 7–8 óra között tartom az I., II., III. osztályban, mivel mindhárom osztályban heti 36 óra van. A IV. osztályban rendszeres délelőtti óra van hetente háromszor. Eleinte probléma volt – még a szülőkkel is – a korán kelés, de most már az osztály zöme szívesen jön. Egy másik iskolában összevont osztályokat tanítok 2 plusz 1 órában. Az I–II. és III–IV. osztályosok vannak együtt. Itt az óra levezetése rendkívül nehéz. Mindkét helyen arra törekszem, hogy mozgalmasság legyen az óra.

6. Mi szeptemberben és májusban a harmadik órától kettőt összevonunk, és a közeli uszodában úszásoktatást végzünk. Eddig az idő rövidsége miatt erre nem volt lehetőség.

7. Azt terveztük az idén, ha esik a hó, kéthetenként a szabadban lesz az óránk. Ehhez, a havon kívül jó lenne iskolánként egy minimális számú sifelszerelés.

8. Nálunk tömbösítésre nem volt szükség: 2 tornatermünk van, kézi-, kosár-, röplabdapályánk és 60 m-es futósávkunk. Négy testnevelő tanár tanít 23 tanulócsoporthoz. Ősszel és tavasszal uszodai órákat tartunk reggel 7-től fél 9-ig vagy a hetedik órában. A gyerekek és a testnevelők is vállalták a plusz órát, amit természetesen nem fizetnek.

9. Amíg jó volt az idő, saját készítésű sportudvarunkon folyt az órák. Az időjárás romlásával a helyzetem négyzetesen romlik. Tornaterem nincs, egy 2 m-es köves folyosón vagyunk, ahol alig lehet

megmukkanni, mivel a többi osztályban tanítás van. Szánkózni lehetne esetleg, de nincs hó évek óta. Egyéni problémám őszintén: én nő vagyok, féltő, hogy nem fogom bírni a sok idegölő téli foglalkozást a köfolyosón. Ehhez jön a harmadik óra, amit lehetőleg a szabadban kell tartani. Jól fel kell öltözni! – mondják. De mennyi az a „jó”, mondjuk 4–6 óra kinntartózkodás után mínusz 5–6 °C-ban? Óhajtom, kérem, követelem: tornatermet minden iskolába a gyermekeknek és minden lakóhelyre a lakosságnak! (Mellesleg nem azért, mert kényelmes vagyok!) Akkor jöhet a 4. óra is.

10. Létesítményem 14×5 m-es „torna”-terem (falusi ház). Itt egyszerre 2 osztály tartózkodik, 70–80 fő! A harmadik óra ennek ellenére mutatja a hatását. Terhelhetőbbek, állóképesebbek a gyerekek. Tartásjavításra és játékokra több idő futja.

11. Szakmunkásképző iskolában tanítok. Akkor, amikor külön párthatározat is foglalkozik a szakmunkásképzéssel, hogy lehet, hogy a tanulók egészsége védelmében, testnevelés vonatkozásában nem történik előrelépés. Nálam még heti 2 óra sincs! Harmadévből ugyanis csak egy órát írtak elő. Pedig az egyoldalú fizikai terhelés kompenzálására és az egyes szakmákhoz szükséges mozgáskészség kialakítására szerintem még a heti 3 óra is kevés lenne!

12. 16 osztályunk van, így 0. és 7. órát is tartunk. Igazgatónk szereti a testnevelést, ő javasolta, hogy jó lenne egy másik tornatermet kialakítani (fémvázast), mert akkor az órák párhuzamosan folyhatnának, délután pedig az egyik termet a városi sportegyesületek használhatnák.

13. A tornaterem zsúfoltsága miatt ősszel, télen, tavasszal egyaránt a szabadban tartjuk a harmadik órát. A tanulók nagyon megszerették.

14. Ahol ütközés volt, úgy oldottuk meg a problémát, hogy az egyik osztálynak az egyik héten, a másiknak pedig a másik héten van két órája. Végre, hogy lehet egy kicsit játékokra is több időt fordítani. Ez nekünk testnevelőknek is csak használna: nem olyan fárasztó így a tanítás.

15. Szerintem a harmadik óra egyik fő feladata a szabadban való mozgás megszerveztetése. Gondoljuk csak meg, ha a tanuló felnő, nem lesz lehetősége tornateremben gyakorlatozni. Mi pedig évtizedes rutin hagyományok alapján zömében tornateremhez kötött anyagot tanítunk. Alkalmazkodnunk kellene a modern ember életkörülményeihez a testnevelés tartalmi vonatkozásaiban is. Sí, korcsolya, séta, gyaloglás, turisztika, fejelés, lábtenisz, tollaslabda stb., ezeket is szorgalmaznunk kell a jövőben. Sőt még a kocogást is lehet és szükséges tanítani.

16. De azért ne feledjük el, hogy a heti három óra sem oldja meg a tanulók optimális mozgásigényének kielégítését. Adjuk fel továbbra is házi feladatnak a naponta végzett testmozgást, sőt érjük el, hogy ez a „házi feladat” egy életre szóló legyen!

17. Egyik úttörőparlamenten állítólag a a gyerekek panaszkodtak, hogy a tanár nem tartja meg rendszeresen a harmadik órát. Hát ez nagy öngól lenne! A testnevelők képzeletbeli csapatába nem való egyetlen ilyen „öngólt rúgó”, enyhén szólva: „sport-szerűtlen” játékos sem!

18. A tanterv által kijelölt anyagot általában a heti két órában el lehet végezni, így a plusz óra játékokra és versenyekre használható. Ilyenkor a tanulók elképzeléseit is figyelembe szoktuk venni.

19. A jelenlegi tantervi anyagot 99 órára osztottuk el, sok lehetőséget hagyva a játékokra. Úgy érezzük azonban, hogy a jövőben szükségessé válik a tanterv anyagának módosítása, kiegészítése.

20. A differenciált testnevelést főleg a harmadik órán tudom maradéktalanul megoldani. Ekkor ugyanis mindenki a maga kedvenc testgyakorlati ágában tevékenykedhet. Úgy érzem, ezáltal közelebb kerülök ahhoz, hogy az iskola elhagyása után is igényük legyen a tanulóknak a sportolásra, illetve testedzésre.

21. Szerintem a harmadik óra lényege így is megfogalmazható: minél tágabbak a tanulók ismeretei egy területen, annál nagyobb a valószínűsége, hogy szívesen és rendszeresen foglalkoznak vele.

22. Ezt se felejtjük ki a számításból: a megnövekedett testnevelési foglalkozások feltétlenül a sportolók számának növekedését is elősegítik. A mai „utánpótlásért folyó küzdelemben” ez nagyon lényeges.

23. Harmadik óra iskolánkban nincs, tekintettel arra, hogy szakmunkásképző intézetben tanítok.

24. Nagy örömmel fogadtuk a harmadik órát. A probléma azonban később jelentkezett, amikor 12×24-es tornatermünket két iskola volt kénytelen használni. Bár valahogy ezt is megoldottuk. Úgy, hogy a 80 gyerekből — egyszerre ennyi van az órán — az erőteljes kondicionáló gimnasztika után két csapatot alakítunk, és az egyik gyakorol, a másik csoport pedig játszik, a következő órán aztán fordítva.

25. Nálunk egyelőre tömbösítés van. Ez rossz megoldás. Tavasszal kapunk pályát, és akkor változik az órarend. De a plusz órának mindenki örül, még az igazgató is!

26. Véleményem a harmadik testnevelési óráról: amikor az orosz nyelv óraszámát háromra emelték, akkor az orosz szakosok nem problémáztak. Csinálni kell. Nem is rajtunk múlik, hanem a feltételeken (létesítmény, eszköz, anyagiak).

27. Én a magam részéről a harmadik órát ugyanúgy kezelem, mint a másik kettőt. Óratervemben sem teszek különbséget.

28. Iskolánkban szeptembertől csinálunk egy szükségortnatermet, pontosabban egy pincéből kondíciótermet. Ez is valami. Szabad téren a lehetőségeink jók. Szerintem a hozzáállás a legfontosabb. Sokszor vállalni kell a „verekedést” iskolán belül és iskolán kívül is, ha valamit akarunk.

Nem folytatjuk tovább a levélbontást. Még volna néhány. Úgy véljük azonban, hogy a fentiek megközelítően átfogó körképet adtak a harmadik óráról és „környékéről”. Volt köztük bizakodó, volt elkeseredett és józan, reális értékelés szép számmal. Akadt fatalista és voluntarista ízű megnyilvánulás is, melyek mint szélsőségek vitathatók, főleg az általános helyzettel összehasonlítva. De egy biztos: őszinte meg-

nyilvánulások egytől egyig. És a „panaszkodók” valódi problémáikat vetették fel, számukra nyilván nem lehet vigasz az, hogy az „országos átlag” jobb. Törődnünk kell velük többet. Törődnünk kell egymással, figyelni a munkánkra. Senkinek nincs birtokában a „bölcsek köve”. Nem is a mindent megoldó receptek keresése volt a célunk. Egy feltett szándékunk azonban volt ezzel az összeállítással. Mégpedig az, hogy felhívjuk kollégáink, kedves olvasóink figyelmét a problémákra. Fórumot szeretnénk biztosítani a lapban korszerű hazai testnevelést segítő írásoknak. Kérjük, írják meg véleményüket, ötleteiket, módszereiket — zárt vagy „nyitott” borítékban — önálló cikk formájában. Hosszú évekre szóló, nehéz, de szép alkotó munka áll előttünk, érdemes hát vitatkozni, eszmét cserélni róla. Várjuk írásaikat!

## A testnevelés műveltség tartalma\*

BURKA ENDRE

A testnevelés az iskolai tantárgyak rendszerében egyrészt a tanulók fizikai cselekvőképességének a fejlesztését, másrészt egészséges testi fejlődésüket, egészségük, edzettségük megalapozását szolgálja. Feladatai tehát összetettek, ennek megfelelően *komplex jellegű a műveltség tartalma is.*

A testnevelésben a műveltségnek — tartalmát tekintve — két, egymástól viszonylag jól elválasztható, a gyakorlatban azonban egymásba átmenő rétege különböztethető meg: az egyik a mozgásműveltség kialakításában fontos szerepet játszó játékes sportműveltség, a másik a szorosabban az egészségügyi kultúrához kapcsolódó kondicionálás, kompenzálás ismeret- és eszközrendszere.

### 1. A mozgásműveltség

A mozgásműveltség egy széles értelemben felfogott cselekvéskultúrához kapcsolható. A kultúrált cselekvés, a fizikai cselekvőképesség kialakításában *a mozgásos játékok és a sportok alapvető jelentőségűek.* Ez tulajdonképpen *független* attól, hogy a testnevelés tantárgy tartalmát alkotják-e vagy

\* A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága — mint ismeretes — megbízást kapott a műveltség tartalmának kidolgozására az 1990-es évekre. Ennek keretében a Szomatikus Munkabizottság egyik feladata a testnevelés műveltség tartalmának a meghatározása. A jelen elvi előterjesztés ennek első vázlata, melyet részben tájékoztatás, részben észrevételek kérése érdekében adunk közre. — Szerkesztőség.

sem. A mozgásos játékoknak, a sportoknak egyébként is mindig csak egy kiválasztott, szűkebb köre kerülhetett be az iskolai tantervekbe. A játékoknak, a sportoknak tehát a cselekvéskultúra fejlődésében egy *szélesebben értelmezhető szerepe* van. Ez a következőkben foglalható össze:

#### *A mozgásos játékok tartalmi sajátosságai*

A játék legáltalánosabb értelmezésben a fejlett organizmusoknak a környezeti szituációkhoz való alkalmazkodási formája, a tanulás egy különös módja (G. Klaus). Az ember játékára azonban elsősorban az a jellemző, hogy tevékenysége nem a pillanatnyi szituációnak alárendelt, képes arra, hogy *cselekvését a szituációtól megkülönböztesse*, a maga sajátos szerkezetében, szerkezeti állandóságaiiban felfogja és visszatükrözze. Másrészt az ember játéka *nemcsak egyéni tanulási helyzet, hanem éppen viszonylagos szerkezeti állandóságai következtében mások által is elsajátítható tevékenység, és ezért alkalmas arra, hogy — nem közvetlen termelési, éppen ezért a társadalom átfogóbb rétegei szempontjából egyaránt jelentős, hasznos — cselekvési tapasztalatait benne felhalmozza. Ez lehetővé teszi e tapasztalatok rögzítésének és elsajátításának emberi-társadalmi módját. A játékok és a sportok kulturális objektívációk, elsajátításuk az ember (nembeli) képességei kibontakoztatásához specifikus módon járul hozzá.*

A célirányos emberi cselekvés lényegét tekintve feladatmegoldás (Sz. L. Rubinstein). Az ember gyakorlati tevékenysége a környezettel való állandó „*ütközéssel*” megy végbe. Ez szerteágazó, sokféle egyedi mozgásos feladat megoldását kívánja meg, mely magában foglal hely- és helyzetváltoztatásokat (járás, futás, kerékpározás, motorozás stb.), akadályleküzdéseket, önvédelmi cselekvéseket (a testi épség védelmétől a társadalmi méretű fegyveres összeütközésekig) stb. A cselekvés tehát mindig valamilyen feladathelyzetet, konfliktusszituációt is feltételez, amelyeknek forrása lehet pl. a helyváltoztatás közege, terepe;

a cselekvésváltozatok kivitelezésével kapcsolatos korlátozások; az adott helyzetben a cselekvéssel szembeni követelménytartalom stb. A játékokban a cselekvésnek ez az oldala nyilvánul meg. A játékszituáció azonban mindig *leegyszerűsített*, csupán a leglényegesebb feltételeket magában foglaló, „*letisztult*” feladathelyzet. Éppen ezért válik világossá, áttekinthetővé és ezért tarulhat fel érzékletes módon a cselekvés szabályszerűsége.

A játék résztvevői ugyanis az akadályok, a társak támasztotta nehézségekkel szemben egy cselekvésbeli egyensúlyra törekszenek. Ez az egyensúly a játékban a helyzetnek megfelelő módon mindig megbontható és helyreállítható: az akadály tulajdonságai mindig megváltoztathatók leküzdésük nehézségi foka növelhető, az ellenfél műveleti folyamatosan új egyensúlyi állapot keresésére készítetik a játékost. A játékosok viselkedése a játék folyamán ennek eredményeként egyre szabályozottabbá válhat, a cselekvés szabályozásának elvei, módszerei ezért *mind jobban megmutatkoznak*. A játék cselekménye ugyan gyakran eltér a gyakorlati tevékenységben megszokott cselekvéseinktől, a játékeladat megoldása azonban mindig homológ szerkezetet mutat valóságos cselekvési problémákkal, ezért lehetnek a játékok, a sportok a cselekvéses feladatmegoldás mintái, modelljei.

Ez több szempontból is jelentős. Egyrészt a *feladatmegoldás szisztémája* így elsajátítható és a vakszerencés próbálkozást egy célirányos viselkedés válthatja fel, másrészt *mind jobban megmutatkozik a cselekvés műveltsajátosságának* a lényege: az átalakítás. S mivel ez az átalakítás a játékban szinte minden változatban végbemehet, a játék műveleti szempontból rendezetté válik. Ez alátámasztja azt a tapasztalatot is, hogy a játék — elsősorban a kisgyermekkorban — az értelmi fejlődést jelentékenyen segítheti.

#### *A mozgásos játékok kulturális értéke*

A játékhelyzetben a résztvevők teljesítményüket mindig javítani igyekeznek, te-

vékenységüket ezért *optimumkeresés* jellemzi. Ez a játéknak megfelelő — tartalmával adekvát — tevékenység esetén *egyéni képességeik* („alanyi lényegi erőik”) kibontakoztatásához vezethet, s ezzel a személyiség fejlődéséhez járul hozzá. Különösen kedvezően befolyásolja ezt a folyamatot a *teljesítménymotiváció* kialakulása.

A testnevelésben — mint általánosan képző-nevelő tantárgyban — tehát nem egyszerűen a szűken értelmezett sportbeli képességek „újratermeléséről” van szó, hanem arról, hogy a játékoknak, a sportoknak megfelelő (azokban „eltárgyasult”) tevékenységek elsajátítása az egyéni cselekvési kultúrát emeli úgy, hogy az a „mindennapi tevékenységet” is célszerűbbé teszi. Az úszást véve példaként, a kulturált, a célszerű úszásnemek válnak mindennapivá: egyre ritkább, és ma már inkább feltűnést kelt a „természetes” kutyaúszás. De nemcsak erről van szó. Az úszástudás nemcsak azt jelenti, hogy valaki képessé válik a vízben való haladásra (nem fullad bele). Az úszástudás azt is jelenti, hogy *mozgásában* (technikailag) képes alkalmazkodni az úszás szükséges iramához, megfelelő erőnléttel is rendelkezik ahhoz, hogy szükség szerint gyorsan, kitartóan, gazdaságos erőkifejtéssel tudjon úszni; *képes átalakítani* úszásmódját pl. a nyugodt és hullámzó vízfelületnek megfelelően, képes végtagjait mentesíteni pl. vízből mentés esetén (mint ahogyan mentesíteni tudja kezeit a vízilabda-játékos, amikor a labdával végez cselekvéseket); véletlen vagy szándékos alámerüléskor nem veszíti el *tájékozódóképességét*, és légzését visszatartva, megfelelő műveletekkel — úszás közbeni irányváltoztatásokkal, fordulatokkal — a felszínre tud jutni (mint pl. a bűvárúszó vagy a műúszó) stb. Lényegében tehát sok elem átmegy a „mindennapi gyakorlatba” azon műveletek rendszeréből, amit tud a versenyző, a vízilabda-játékos, a műugró vagy a bűvárúszó, mert ez jelenti az úszástudást, a vízbiztonságot, azaz a cselekvés kulturáltságát a praxisnak ezen a szűk területén.

Lényegében tehát a játékoktól, sportok-

tól azt várjuk a nevelésben, hogy a *bennük objektivált tevékenységek elsajátítása révén fejlődjön a tanulók cselekvéskultúrája, fizikai cselekvőképessége*. Azt várjuk többek között, hogy különböző tevékenységekben pl. megismerjék az erőkifejtés lehetőségeit, javuljon erőkifejtésük, erőfelhasználásuk gazdaságossága; széles körben felhasználható tapasztalatokat szerezzenek arról, hogy cselekvésüket hozzá tudják rendelni külső eseményekhez; a reális sebességviszonyokat érzékelve képessé váljanak cselekvésük megfelelő időzítésére, időzavarban is célszerűen viselkedjenek; váljon mozgásuk pontossá, zökkenő nélkülivé, „lekerekítetté”; sajátítsák el a gyorsítás és a fékezés, a rugalmas ütközés módszereit; váljanak képesé különböző tevékenységek kapcsán fizikai egyensúlyt tartani külső elmozdító hatásokkal szemben, testi épségüket veszélyeztető hatásokat elhárítani (védéssel, kerüléssel stb.); tegyenek szert tapasztalatokra szokatlan közegben való cselekvésre (vízben, jégen, havon) stb.

Az öncélúságot foglalja magában — felfogásunk szerint — minden olyan képlet, amely a játék, a sport lényegét csupán az eredményesebb sportoláshoz szükséges képességek fejlesztésére szűkíti le a testnevelésben. *A játékok, a sportok értékét* a fenti értelemben felfogott *eszközisége* adja meg, mert az így megszerezhető cselekvési tapasztalatok növekvő mértékben teszik lehetővé szokatlan, váratlan helyzetekben is a célszerű cselekvés megvalósítását, mind jobban csökkentik a cselekvés kimenetelének bizonytalanságát, a véletlennek való alárendeltséget; így azonosul a *cselekvés kulturáltsága* a cselekvés *szabadságával*. De éppen ez utóbbi oldala miatt a játékban eltárgyasult tevékenységek, képességek elsajátításának a *céljellege* is magától értetődő. Az eszköziség és céljelleg egymásnak nem ellentmondó, egymást nem kizáró oldalak.

A játék jelentősége tehát nem abban merül ki, hogy valami „fontos” elsajátításával járó monotóniát oldja, a „komolyba” valami gyermeki derűt, szórakoztató változatoságot „vigyen be”. Maga a játékban el-

tárgyasult tevékenység az elsajátítandó (ennyiben céljellegű), mert ez a tevékenység alakít ki olyan képességeket, amelyekkel a mindennapi tevékenység célszerűsége is növekszik (ennyiben eszköz a játék).

Mindez nem mond ellent annak, hogy a tanulók *testedzési, sportolási igényeit* — mint sajátos kulturális szükségleteket — ne kellene fejleszteni. A játékok, a sportok speciális tevékenységtartalmát — és nem csupán gyakorlásukkal járó hatások egy-egy oldalát! — egy szükséges minimumszinten el kell sajátítani ahhoz, hogy ilyen szükségletek kialakuljanak, és ösztönözni is kell a tanulókat egyéni „plafonjuk” elérésére, ha azt akarjuk, hogy a *testedés, a sportolás beépüljön értékrendszerükbe és tevékenységrendszerükbe.*

De azt is figyelembe kell venni, hogy értéktudatuk fejlődése mind a *tevékenység körének*, mind pedig a *társadalmi gyakorlattal* — így a fenti értelemben vett mindennapisággal — való összefüggés felismerésének az eredménye, mely a *társadalmi környezet* állásfoglalása révén fejlődik. Nemcsak megengedhető, de alapvető jelentőségű, hogy a tanulókat képessé tegyük a játékra, a sportolásra, kialakítsunk bennük egy sajátos játék iránti beállítottságot, és ezzel a kultúra e szűkebb területén képessé tegyük új tartalmak befogadására is. Éppen ezek az összefüggések utalnak világosan arra, hogy nemcsak a tudat, a belátás, a készség, a fizikai képességek stb. kimunkálása a lényeges, hanem a szükségletek megteremtése is: a játékokat, a sportolást *mindenkinek hasznos* dologként ismertetni meg, képessé tenni arra, hogy tartalmukat egészében felfogják, *annak megfelelő módon „használják”* és el kell kerülni, hogy csak a rátermettek, a tehetségesek rétegfoglalatosságának tekintsék.

A játéksajátos tartalmával összefüggésben kezdettől fogva *emberek közötti kapcsolatok, viszonyok alakítója* is. A játékokban eltárgyasult tapasztalat mások számára is „mondanivaló”, valami társadalmi szempontból lényeges „közlés”. Éppen ezért válhat fontossá ezeknek a tapasztalatoknak az elsajá-

titása. (Ezért lehet pl. a játék beszédtema, egy-egy lejátszott mérkőzés vagy parti vita-tema, az így elhangzott vélemény értékelő állásfoglalás.) De nemcsak az elsajátítás, hanem a kisajátítás is fontos lehet. A társadalmi viszonyok által meghatározott érdekviszonyok mindig meghatározói voltak annak is, hogy a társadalom mely rétegei, osztályai milyen mértékben részesedtek ezekből a javakból, s ez az oka annak is, hogy végül a sportoló áruba bocsáthatta sportolói képességeit, és így képességeivel a „nyereségszerzés” (a profit, a reklám a presztízs) szabályozó körében a „szabályozott szakasz” részévé vált. Ez szükségképpen vezetett el személyisége torzulásához, mert a sportolótól képességei egyoldalú kifejtését és elidegenítését követelte meg. A mai szocialista pedagógia már az elidegenedett képességek „visszavételének a pedagógiája” (Mihály O.): alapvetően a *személyiség sokirányú kifejtéséhez* kell hozzájárulnia. Ebben az összefüggésben egyre kevésbé indokolható a játék- és sporttevékenység egy-egy oldalának kizárólagos hangsúlya a nevelésben akár egyes képességekről, akár kompetenciák funkcióról van szó. A játék- és sportműveltségnek a testnevelésben és az iskolai sportban *mindenki képességeinek a sokirányú kibontakoztatásához* kell hozzájárulnia.

Itt lehet utalni a játéknak és a sportnak a társas kapcsolatok alakításában betöltött fontos szerepére, amit sokszor éppen az „áruszerepből” fakadó érdekellentét torzít el. Az ember játéka kezdettől fogva társas tevékenység, amely éppen a társadalmi tevékenységcsere-folyamatban betöltött funkciójából fakad. A játék, a sport csak extrém esetben egyedi-egyéni élmény. Jellegzetes esetei ennek a tömeges rendezvények, a demonstratív megnyilvánulások, amelyek egyben ünnepélyes alkalmak, társadalmi események. Az együttes élmény vonzása lényegében állandóan ható tényező. Szociológiai vizsgálatok utalnak arra, hogy a fiatalok a sportolást a társas érintkezés fontos területének tartják. Az emberek játéktevékenysége, sportolása éppen a társadalmi kapcsolatok

tok, viszonyok alakításában betöltött szerepe révén segítheti elő sok olyan előítélet, ellentmondás feloldását, mint amilyen a falu és a város közötti ellentét, a férfiak és a nők közötti képességbeli megkülönböztetés, a faji megkülönböztetés.

## 2. Kondicionálás és kompenzáció

Az ember mint biológiai lény része a természetnek, léte a természet törvényszerűségei által is meghatározott. A társadalomban élés azonban törvényszerűen vezet el a természeti korlátok visszaszorításához részben azzal, hogy a gyógyítással küzd a betegségek pusztító hatása ellen, részben azzal, hogy életkörülményeinek, életmódjának (ruházkodás, lakás, étkezés, testápolás stb.) megváltoztatásával gátat vet károsító tényezők fellépésének. Az egészségügyi károsodások megelőzésében mind nagyobb szerepet kap a szervezet védekező reakcióinak a felhasználása révén elérhető védettség. Ezek közé sorolható a védőoltások jelentős része, de ilyen természetű a mozgásszervek, az anyagcsereforgalomban részt vevő szervek, szervrendszerek, az idegrendszer mindennapi, átlagos igénybevételénél magasabb adaptációs szintjének az elérése. Ezek fontos védelmi tartalékai a szervezetnek, melyek kellő stabilitást biztosítanak váratlan, szokatlan erősségű károsító hatások esetére. *Az emberi kultúra ily módon az egészség megteremtését, a kedvező fiziológiai állapot stabilizálását is eredményezi, mely többek között az életkor meghosszabbodásában is megmutatkozik.*

A társadalomban élés azonban új, sajátos törvényszerűségeknél is alávett, amelyek a természeti törvényekhez hasonlóan spontán módon fejtik ki hatásukat mindaddig, amíg szabályozottá nem válhatnak a társadalmi viszonyok, amíg úrrá nem lesz felettük az ember. *A biológiai és a társadalmi törvények azonban eltérő módon hatnak s a társadalmi viszonyok, a munkamegosztás változásai az ember biológiai, pontosabban biopszichikai természetére károsító hatást fejthetnek ki.*

Ezek az összefüggések magyarázatot adnak a kondicionálás, a kompenzáció fontosságára is. *A társadalmi eredetű egészségkárosító hatások megszüntetésének normális módja a forrás megszüntetése lenne.* Az egyénnek azonban gyakran nincs módjában megváltoztatni a károsító tényezőket, s érthető, hogy gyakorlati tapasztalataiból kiindulva az emberre vonatkozó nézetek, tudományok fejlődése szükségszerűen hozza létre a károsító hatások elleni védekezés módjait is (pl. az ókori vallási-filozófiai nézetek egészségügyi vonatkozásai, az orvostudomány prevencióra vonatkozó megállapítása, vagy a XIX. században kialakult svéd gimnasztika).

Mint általános kondicionáló és kompenzáló eszközrendszer maga a játék- és sporttevékenység is felhasználható. Ez a funkciója tulajdonképpen már réges-régen hasznosított. Nyilvánvaló azonban, hogy ebben az összefüggésben csupán egy kedvező fiziológiai-pszichikai állapot eléréséhez és fenntartásához való hozzájárulása jön számításba, amennyiben a szervezetnek az életműködés szempontjából legfontosabb szerveinek, szervrendszereinek az adaptációs szintjét emeli. A játékok és sportok közül természetesen azok kaphattak kitüntetett szerepet ebben az összefüggésben, amelyekre az erő kifejtés, az erőfeszítés, a fokozott fiziológiai terhelés a jellemző. Különösen megnő a játékok és a sportok szerepe, jelentősége ebben a vonatkozásban a városias életmód, a fokozódó gépesítés következtében előálló mozgásszegény életmód kompenzációjában. Ezzel párhuzamosan lehetünk tanúi a pszichikus károsodások növekedésének is. A mozgásos tevékenységnek mind a kompenzációs, mind a kondicionáló jelentősége ezzel arányosan nő. Ezen az alapon jelenthet pihenést, kompenzációt a városi, egyoldalúan mozgásszegény életmóddal szemben a játék és a sport, de akár a kertben végzett fizikai tevékenység is.

A szorosabban értelmezett kondicionálás azonban ezen túlmenően olyan eljárások, tevékenységek elsajátítását is jelenti, ame-

lyekkel meghatározott élettani, pszichikus funkciók befolyásolhatók, mintegy „becélózhatók”. Szükségszerűen alakultak ki ilyen viszonylag szelektív hatás kiváltására alkalmas tevékenységek is. Ezek közül az iskolai alkalmazás és mint elsajátítandó tevékenységek a következők látszanak felhasználhatónak:

a) a gimnasztika és általában az ún. szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatok (bordásfal-, pad-, kéziszergyakorlatok stb.) jellegzetesen szomatikus kondicionálás céljaira;

b) légzési gyakorlatok rendszere, mely a légzési és keringési szervek összefüggő funkciója, valamint az egész szervezet működésével való szoros kapcsolat alapján egy széles körű kompenzáció megvalósítására alkalmas;

c) egyes önszuggesztív eljárások, mint a relaxáció és az autogén tréning, amelyek főként a pszichotóniás reguláció befolyásolásával alkalmasak pszichikus hatások elérésére.

A kondicionálást és a kompenzációt szolgáló eljárások, tevékenységek elsajátítása és az egyéni életben való alkalmazása megfelelő élettani, humánbiológiai felkészültséget is feltételez (hatásmechanizmusuk, alkalmazásuk feltételei és korlátai).

### 3. A testnevelési műveltség anyagának kiválasztása

A testnevelésnek a tanulók egészséges testi fejlődését, egészségük, edzettségük megalapozását egyidejűen, komplex módon kell megvalósítani fizikai cselekvőképességük kifejlesztésével. Ez a komplexitás többek között azt is jelenti, hogy a játékok és sportok gazdag anyagából azok részesülnek előnyben a kiválasztáskor, amelyek *mindkét alapvető feladatot eredményesen szolgálják*. A testnevelés tartalma ennek megfelelően *történetileg is változó*, függvénye annak, hogy milyen képzési-nevelési feladatok hárulnak a tantárgyra adott iskolafokon és képzési cél keretében. Ettől függően változott a játékok és sportok, vala-

mint a kondicionálást célzó testgyakorlatok anyaga; változott az a konkrét szerep, amelyet a tanterv szánt a játékoknak, sportoknak stb. A testnevelés tartalma változik azoknak a tanulóknak az egészségügyi állapotától függően is, akik a testnevelés különböző szervezeti formáiban résztvesznek. A teljesen egészséges tanulók esetében (I. egészségügyi csoport) különleges korlátozások nem állnak fenn. A testnevelés tartalmának túlnyomó részét játékok és sportok alkotják, de éppen a tanulómunkából következő egyoldalú szellemi igénybevétel, pszichikus terhelés és feszültség, a mozgásszegény életmód jelentős kompenzációt is szükségessé tesz. (Pl. mozgásszervi elváltozások megakadályozása, kompenzációja stb.) A gyógytestnevelésben (III. egészségügyi csoport) a diagnózis szerinti foglalkoztatás miatt a szelektív fiziológiai, pszichikus hatáskiváltás követelményei szigorúak. A könnyített testnevelésben (II. egészségügyi csoport) arányait tekintve nagyobb szerepet kaphat a játék- és sportműveltség anyaga, az orvosi javallatok és ellenjavallatok is tágabb lehetőséget nyújtanak a kiválasztásban. A kondicionálás és a kompenzáció feladatainak az értelem szerű túlsúlya ezért különböző *korlátozásokként* érvényesül a játék- és sportműveltség anyagának a kiválasztásában, de a cselekvési kultúra, a tanulók fizikai cselekvőképességének a fejlesztése nem hanyagolható el. (Az érzékszervi és mozgásszervi fogyatékosok sportolási igénye elég meggyőzően bizonyítja ennek jelentőségét.)

#### *A cselekvőképesség fejlesztésének problémái*

A tanulók cselekvőképességének, cselekvési kultúrájának a fejlesztése (az alanyi kultúra) alapvetően azoknak a tevékenységeknek az elsajátításával valósul meg, amelyek a tárgyi kultúrában: a játékokban és a sportokban adóttak.

*Spontán módon* valósul ez meg a gyermekek és a fiatalok többé-kevésbé rendszeres játék- és sporttevékenységében. Voltaképpen ilyen szerepet töltött be a játék már akkor is a társadalomban, amikor sem a

testedzés, sem a nevelés nem intézményszerűsült. A nevelőképző intézmények keretében a testnevelésben mint képzési ágban, tantárgyban stb. *tervszerűvé válik a képességek fejlesztése a tárgyi kultúra* — esetünkben a játék és a sport — megfelelően kiválasztott körének elsajátítása révén.

Képességen most meghatározott tevékenységre való képességet értünk. Nem szűkítjük le a képesség fogalmát a szakterületen hagyományosan értelmezett fizikai képességekre mint pl. az erő, a gyorsaság, az állóképesség stb. A tevékenység és a képesség fogalmát itt abban az értelemben használjuk, mint azt korábban az úszás példájában is értelmeztük (a vízben való haladás képessége, az úszásmód átalakítására való képesség, a víz alatti tájékozódásra, a vízben szükséges műveletek végrehajtására való képesség stb.). A fizikai képességek — a szakterület hagyományos értelmezésében — fontos tulajdonságok, de önmagukban elégtelenek a konkrét nevelési-képzési célok megfogalmazásához. Az izom erejét ugyanis bármely nagy erő kifejtést igénylő cselekvés fejlesztheti (súlyemelés, test elleni küzdősportok, gimnasztika stb.), az állóképesség szempontjából fontos szervi adaptációt ugyancsak többféle tevékenység válthatja ki (pl. evezés, kerékpározás, futás, futást igénylő labdasportok, úszás stb.).

*Amikor tehát a tantervvel kapcsolatos célokat fogalmazzuk meg, nem lehet megkerülni azoknak a tevékenységeknek a meghatározását, amelyeket elsajátításra szükségesnek tartunk, azokat az objektívciókat (játékokat, sportokat), amelyekben e tevékenységek eltárgyiasultak. Ezek általánosságban cselekvésformákban, műveletekben, problémaszituációkban adóttak, s mint ilyenek mutatói az emberi képességek mindenkori fejlettségi szintjének, ezért ilyen képességek általuk ki is fejleszthetők, amennyiben az objektívciók tartalmával adekvát tevékenység valósul meg az oktatás folyamatában.*

A játék- és sportági tevékenységek közül nyilvánvalóan elsőbbséget kell adni alap-

vető fontosságú cselekvésformáknak, mint amilyen a járás, a futás, az ugrás, a dobás, az úszás, a függésben és a támaszban végzett cselekvések stb., valamint az ember elleni helyzetek cselekvésformái. Ez magától értetődően mind az ún. természet elleni játékok, mind az antagonisztikus, illetve kooperatív játékok meghatározott körét fogja tartalmazni. Lényeges azonban, hogy a kiválasztás ne csupán elszigetelt cselekvésformák, hanem *művelési struktúrák* szempontjainak is eleget tegyen éppen azért, hogy a cselekvés szabályszerűségei sokoldalúan megnyilvánulhassanak. A lehetséges sokféle megfontolás közül kettőt emelünk ki:

a) Ez a szempont megóv attól, hogy egyes játékokat vagy sportágakat túlértékeljünk a cselekvéskultúra szempontjából. Mint ahogyan az úszástudás sem azonos valamely úszásnem elsajátításával, ugyanúgy az ugróügyesség vagy dobóügyesség szempontjából sem az elszigetelt, egyes készségeknek van jelentősége végső fokon, hanem az átalakításoknak, a műveleteknek. Ezek kialakulása természetesen folyamat, és ennek a folyamatnak nem szükségszerűen kell sportági szinten tetőznie. (Egyáltalán nem szükségszerű, hogy az atlétika és a torna ugrásai mellett sportágként kelljen tanítani a műugrást; vagy a korcsolyázás feltétlenül mint gyors- és műkorcsolyázás szerepeljen a tantervben, mint ahogyan az sem szükségszerű, hogy a kéz mentesítése az úszásban egyértelműen a vízilabdázás mint sportág megtanítását vonja maga után.) A műveletekben, művelési struktúrákban való gondolkodás biztosabb támpontot adhat a tananyag ésszerű redukciójához is anélkül, hogy a képzési-nevelési funkciók lényeges károsodást szenvednének. A műveletekben, művelési struktúrákban való gondolkodásnak a termékenysége különösen szembeűnő lehet a kedvezőtlen tárgyi feltételek mellett működő iskolák tantervi anyagának egyszerűsítésében.

b) Művelési rendszerekben való gondolkodás azért is termékeny tantervi szempontból, mert eleve a több út lehetőségét

rejti magában. Bármilyen okos érvek szólnak is egy-egy korszerű fejlett mozgástechnika tanítása mellett, a tanítás korszerűségét nem kell feltétlenül hozzájuk kapcsolni. Tantervi szempontból lényegesnek a megfelelő műveletek elsajátítását kell tekinteni, de az is szükségszerű, hogy a tanulók kapjanak lehetőséget képességeik maximális kibontakoztatásához. (A gerelyhajítás szempontjából — minthogy ez egy optimális mozgássor — nyilván jelentősége van a gerely súlyának, súlyelosztásának, a lendületszerzés lépésszámának. Műveleti szempontból azonban az a lényeges, hogy a tanulók — a szituációtól függően — ne csak a gerelyt, hanem más eszköztárgyat is, ne csak az optimális hosszúságú úton, hanem különböző hosszúságú úton legyenek képesek felgyorsítani a nagy, illetve a nagy sebességű dobás érdekében; azaz különböző helyzetekben legyenek képesek erős dobásokat végrehajtani meghatározott számú lépéssel történő nekifutásból is, helyből is, hosszabb és különböző iramú futásból is.) Általánosságban is megfogalmazva: *az egyes mozgástechnikáknak nem önmagukban, hanem műveleti tartalmukban van jelentősége, ezért a mozgástechnika nem állítható szembe a képességgel* (tantervileg nem lehet kérdés az, hogy inkább technikát vagy inkább képességeket fejlesszünk-e). Ezért a tantervi kötöttségek ebben a tekintetben csak bizonyos mértékig indokoltak.

#### *A felnőttkori testedzésre való felkészítés*

Az előzőkből következik, hogy pedagógiai célkitűzéseinknek alapvetően arra kell irányulnia, hogy a nevelésben a személyiség sokoldalú kibontakoztatása valósuljon meg. De azt is szem előtt kell tartanunk, hogy — objektív körülmények miatt — még sokáig kell ajánlanunk a testedzést, a játékot, a sportolást a kompenzáció, a kondicionálás eszközeként. A testnevelés tartalmának a kiválasztásához a szűken értelmezett „jövendőbeli életszituációk” valamiféle tételes felsorolása ennek ellenére sem szolgálhat kielégítő igazolási alapul. Azt kell ugyanis feltételezni, hogy a természeti (bio-

lógiai) és társadalmi törvényszerűségek hatásának az az ellentmondása, amelyre korábban utaltunk, nem az elmélyülés, hanem a megoldódás felé halad. A tudományos-technikai forradalom hatása a személyiségre nem az egyoldalúság — s ezzel a kompenzáció fontosságának — a növekedésében nyilvánul meg, hanem a személyiség sokoldalú fejlődéséhez nyit növekvő lehetőségeket. Ha a tartalom kiválasztásában csupán azt tartanánk szem előtt, hogy milyen tevékenységre van szüksége a „jövő emberének” ahhoz, hogy a munka még sokáig fennmaradó egyoldalúságát ellensúlyozza, a jövő szakmunkásait úgy kondicionálja, hogy az állva vagy ülve végzett munka károsító hatását kivédje, a pszichikus feszültséget a játék felszabadult légköre kompenzálja, vagy a szabad időben „fogyasztható javakhoz” jusson a tanuló — nyilvánvalóan prakticista szempontot követnénk: az egész nem állhat össze partikuláris megfontolások egyszerű összegezésként. De ennek az ellenkezője is igaz. Figyelembe kell venni, hogy a jövő társadalmának tagjai egyéniségek lesznek, eltérő érték- és tevékenységstruktúrával. Ez egyszerűen adódik abból, hogy az egyének saját fejlődésük folyamán eltérő célokat, kritériumokat optimalizálnak, tehát a testedzés, a sportolás eltérő helyet foglal el az egyének szükségletrendszerében. Ez vonatkozik a testedzés tevékenység tartalmára is, igény szintjére is, szervezeti formáira is.

Mindebből következik, hogy a testnevelésben olyan képzést kell megvalósítani, amely a testedzés tartalmát, formáját tekintve sokirányú választást tesz lehetővé, és megengedi a variációs lehetőségeket is. *Az iskola nem vállalhatja annak eldöntését, hogy milyen játék vagy sport vagy testedzési forma „legyen” a jövő emberének szüksége.* Ilyen voluntarista döntés elkerülhetetlen, ha pl. a tantervek az egyes sportágakban szűk, speciális sportági képzést irányoznak elő. Ez egyébként nem csupán szándék kérdése. Amennyiben ugyanis nem egyértelműen meghatározottak az elsajátítandó tevékenységek, a kifejlesztendő ké-

pességek (a korábbi értelmezésünkben!), s csupán egy elvont, általános tulajdonságyűjtemény a tantervi cél, szükségszerűen csinál helyet ötletszerű vagy partikuláris célkitűzések realizálásának a nevelés gyakorlatában, így pl. leszűkített sportági képzésnek is, s ezzel a választás lehetőségét eleve leszűkíti. *A játékok, a sportok szerepe a tantervben nem lehet „előkelően” öncélú.* Nem engedhető meg a képzésben olyan circulus vitiosus, hogy sportágakat azért tanítsunk, mert azok fontos fizikai képességeket fejlesztenek, ugyanakkor a fizikai képességek fejlesztését azért tartjuk szükségesnek, mert sportágak eredményesebb űzéséhez nélkülözhetetlen feltételek. Ilyen szűk sportági szempontok érvényesülése esetén — akár kimondjuk, akár nem — döntünk arról, miként sportoljon a fiatal felnőtt korában, hiszen *választási lehetősége ezzel tantervileg behatárolt.*

A testnevelésben is elsősorban a személyiség sokirányú fejlesztését kell szem előtt tartani, jelesen a tanulók fizikai cselekvőképességének, cselekvési kultúrájának a fejlesztésével. Másrészt számba kell venni a kondicionálásnak, a kompenzációnak a feladatait mind az iskolában, mind a jövődő felnőttkor vonatkozásában. Ezért a testnevelésnek egy *általános irányú képzés* megvalósítása mellett *modelleket* is nyújtania kell arra, *ahogyan a mai tanulóiifjúság felnőtt életében a testedzést, a sportolást beiktathatja életrendjébe.* Ezeknek a modelleknek elég változatosoknak kell lenniük ahhoz, hogy a felnőtt élet változó viszonyai között is adaptálhatók maradjanak (a szabadidő mennyisége, lakóhelyi, a munkahelyi környezet adta lehetőségek, az egyéni családi élet alakulása stb.). Az uniformizált modellek — amelyeket „bárki bármilyen körülmények között” alkalmazni tud, mert „nem igényel sem sok időt, sem sok helyet, sem sok felszerelést” — az előzetes döntést látszólag elkerülhetővé teszik, de súlyos motivációs problémákat vetnek fel, valójában pedig a „választást” egyetlen alternatívára szűkítik le (tudniillik alkalmazza-e vagy sem). A modellek-

nek bizonyos választékot kell biztosítani, és minden bizonnyal tartalmaznia kell az egyesületi keretben végzett versenyszerű sportolást, az alkalmi „bajnokságokba” való bekapcsolódást; a rendszeres, esetleg szezonyszerű úszást, sízést, evezést, túrázást, futballt; a rendszeres kondícióedzést: a reggeli tornát, a különböző kondicionáló eszközökkel végzett testedzést, a szobatornát is. *Amennyiben a képzés valóban sokoldalú és megfelelő modelleket is tud hozzá adni az iskola, elkerülhető az előbb említett előzetes döntéskényszer a speciális képességek köréről.* Természetesen a modelleket a testnevelés heti 3 órás keretben aligha képes elég széles skálán biztosítani. Ezért *szélsőszerű, hogy a testnevelés és a tanórán kívüli sportfoglalkozások koncipiálása együttesen valósuljon meg.*

#### 4. A műveltségminimum vázlata

A műveltségminimum körvonalazását — hacsak provizórikus formában is — két szempontból tartjuk lényeges kiindulópontnak:

a) a minimum kritériumának szem előtt tartása kötelezővé teszi az iskolák objektív és szubjektív lehetőségei tekintetében mutatkozó nagy szóródás figyelembevételét, és ezért sok tekintetben kényszerítő erejű a gondolkodásban: kizárja azt, hogy a tárgyi kultúra egyik vagy másik elemére (egy-egy játékra, sportágra stb.) „rámutatva” mondjuk ki a nélkülözhetetlenséget. E helyett a tevékenységek, az elsajátítandó képességek körének a meghatározására ösztönöz. (Noha ez sem problémamentes a kutatások elégtelensége és az ebből fakadó terminológiai nehézségek miatt.)

b) a minimumhoz képest egy optimum kialakítása mindig egyszerűbb feladat, még akkor is, ha ez nem azonosítható egy egyszerű mennyiségi bővítéssel.

A műveltségi minimum körvonalazásában arra törekedtünk, hogy az elsajátítandó tevékenységek, képességek körét úgy határozzuk meg, hogy mind a játékok, a sport területén nyújtson alapvető műveltséget,

mind pedig foglalja magában azokat az elemeket is, amelyeknek a mindennapiság szempontjából tulajdoníthatunk elsősorban jelentőséget. Ennek mérlegelésekor messze-  
menően tekintetbe kell venni, hogy a játék a valóságos cselekvési helyzeteknek olyan modelljeként kezelhető, amelyben csak át-  
tételenen, gyakran csak a problémahelyzet  
struktúrájának a homológiája révén érvé-  
nyesül. (Ez bizonyos megszorításokkal  
megfelel J. S. Bruner szerint értelmezett  
„megértési modell” funkciónak.) Így pl.  
a cselekvés időzítésének a képessége, amely  
többek között a labdajátékokban fejlesz-  
tethető, olyan átfogó jelentőségű, hogy nem  
csak a játéksituációkban jelentős, hanem  
a szó szoros értelmében vett mindennap-  
jainkban is: különböző irányú, külső moz-  
gások sebességviszonyainak az érzékelése  
és ehhez képes saját cselekvésünk jó időzi-  
tése (a cselekvési tempó) közötti közleked-  
ésünkben is mindennapos probléma. Vagy  
pl. a kerékpározás esetében nem is elsősor-  
ban a közúti közlekedésben játszott szerepe  
a leglényegesebb, hanem a kétkerekű jár-  
művel való közlekedéshez szükséges képes-  
ségek elsajátításának a fontossága (az egyen-  
súly fenntartásával, az akadályok kerülésé-  
vel, saját cselekvés időzítésével stb. kap-  
csolatos műveletek elsajátítása).

Ugyancsak figyelembe kell venni a tan-  
tárgyi feladatok komplexitását, tehát azt az  
elvárást is, hogy a nevelés eredményeként  
a szervezetnek egy olyan adaptációs szintje  
alakuljon ki, mely megfelel egy stabilis  
egészségi állapot követelményeinek, ezzel  
a testnevelés hozzájáruljon egy edzett fia-  
talság neveléséhez, mely ugyanakkor ren-  
delkezik azokkal az alapvető eszközökkel  
is, amelyekkel cselekvőképességét, egész-  
ségét, a környezeti hatásokkal szembeni  
stabilitását mind szomatikus, mind pszichi-  
kus vonatkozásban fenn tudja tartani.

Az alábbi vázlat számol azzal, hogy isko-  
láinkban a feltételek nem engedik meg a  
javasolt műveltségminimum megvalósítá-  
sát. A javaslat egy távlati elképzeléshez  
vitaindító elvi álláspont megfogalmazásá-  
nak az igényével készült.

## 1. Helyváltoztatásokkal és akadálylekü- désekkal kapcsolatos játékok és sportok

a) alapvető cselekvésformák elsajátítása  
— helyváltoztató mozgások köréből: já-  
rás, futás; úszás, evezés; korcsolyázás, sí-  
zés; kerékpározás;

— akadályleküzdések szempontjából je-  
lentős mozgások köréből: dobások, ugrá-  
sok, akadálykerülések és leküzdési módok  
(kúszás, mászás, függés és támaszhelyzetek  
alapvető mozgásformái), amelyek alkalma-  
sak akadályok térbeli méreteihez és minő-  
ségi tulajdonságaihoz való alkalmazko-  
dásra;

b) alapvető képességek megszerzése

— különböző tevékenységek tartós vég-  
zésére (kitartó futás, úszás, evezés, kerék-  
pározás stb.);

— saját test feletti uralmat igénylő aka-  
dályok leküzdésére, továbbá társ moz-  
gatására (társhordás, vízből mentés);

— az elsajátított cselekvésformák szük-  
ségszerű változtatására és a helyzeti köve-  
telményeknek megfelelő módosítására (pl.  
dobásváltozatok: hajítás, lökés és dobás for-  
dulattal; ugrás helyből és nekifutással, egy  
és páros lábról elrugaszkodva, akadály fe-  
letti repüléssel és támasszal az akadályon  
stb.);

— gazdaságos és kombinatív alkalmaz-  
kodásra akadályok térbeli és minőségi tu-  
lajdonságaihoz (anyagyszerűség, alak);

## 2. Labdajátékok

a) Játékok leggyakoribb típusaival való  
megismerkedés:

— „kiütős” játékok — mint pl. a kido-  
bós;

— „visszaütős” játékok — mint pl. a  
tenisz, tollaslabda, röplabda;

— emberfogásos és területvédekezéses  
játékok — mint pl. a labdacica, kézilab-  
dázás, kosárlabdázás;

— métaszerű játékok.

b) labda (illetve hasonló funkciót betöltő  
eszközök) kezelésében alapvető készségek  
elsajátítása kézzel, lábbal, ütővel;

— egyéni és csoport-viselkedési formák

(alakzatok) elsajátítása — mint pl. a védő-játékos mozgása; területvédekezés;

- c) alapvető képességek megszerzése
  - a cselekvés időzítésére;
  - cselekvési előny megszerzésére, illetve cselekvési hátrány leküzdésére;
  - passzív és aktív védekezésre (kitérés, fedezés, szögelzárás stb.), illetve a védekezési módok elleni játéokra;

### 3. Küzdőjátékok és -sportok

a) küzdőjátékok és -sportok alapvető típusainak ismerete, amelyekre

- találat elérése,
- a kisebb ellenállás megkeresése,
- az egyensúlyvesztés előidézése a jellemző.

b) a védekezés és támadás alapvető módjainak elsajátítása: vonalak lezárása; ellépés, elhajlás; utánengedés stb.

- c) alapvető képességek megszerzése
  - a cselekvés időzítésére;
  - a cselekvési előny megszerzésére;
  - az erő kifejtésre és az erő felhasználásra ellenállással szemben (ütközés; húzás-tolás; fogásvétel és fogásból szabadulás stb.).

### 4. Erőnléti edzés

a) jellegzetes munkaártalmak, testtartási hibák ismerete és az ellenük való védekezés fontossága; a testgyakorlatok alapvető fiziológiai hatásmechanizmusa.

b) gimnasztikai gyakorlatok (és hasonló alapformájú kéziszergyakorlatok) fontosabb alapgyakorlatainak elsajátítása;

- c) alapvető képességek megszerzése
  - kiindulóhelyzetek és kar-, láb-, törzsmozgások kombinálására;
  - erősítő, lazító, nyújtó hatású gyakorlatok tervezésére, kézi eszközök felhasználásával is (ugrókötél, súlyzók, gumikötél, expander, medicinroller).

### 5. Pihenés, relaxáció

a) a pszichikus feszültségek, fáradtság főbb okai, az ellenük való védekezés fontossága és eszközei. A légzésgyakorlatok

alapvető hatásmechanizmusának ismerete (előnyök, veszélyek);

b) alapvető légzéstípusok elsajátítása (alsó, közép és felső légzés); légzés különböző testhelyzetekben (fekvésben, ülésben, állásban);

— a relaxáció technikája; az autogén tréning technikája;

- c) alapvető képességek megszerzése
  - a légzés tudatos szabályozására (szellemi fáradtság esetén, izgalmi állapot leveztetésére stb.);
  - önszuggesztóra.

## Flop vagy hasmánt?

T. Zacharias, német magasugró bajnok figyelemre méltó cikket írt a *Leichtathletik*-ben. Véleménye szerint a hasmánt magasugrótechnikát idő előtt „temették” el egyesek, mert koránt sincs még teljesen kiaknázva. „Máig sem bizonyított, hogy a háttal való áthaladás a lécen kedvezőbb mint előrefelé. Csak könnyebben megtanulható, és ezért sok atléta megközelítően tökéletesen hajtja végre. De ha egy nap talán kiderülne, hogy csak floppal érhető el minden idők legnagyobb magassága, akkor még mindig akadnak majd hasmántos tehetségek, akik kiérdemlik a tanárok és edzők szakmai bizalmát” — írja a szerző.

Úgy véljük nálunk az iskolai testnevelésben még korai lenne „végleg” dönteni a két technika között, hiszen országosan az iskolák nagy százalékában egyáltalán nincs meg a flop-ugrás technikai feltétele, eszköze. Marad tehát a hasmánt. E technika oktatásához ad Zachariás cikke a továbbiakban jó segítséget. Először kifejti a hasmánt magasugrás objektív előfeltételeit, majd a lényegesebb szubjektív képességeket veszi elemzés alá (ügyesség, lazaság, hajlékonyság, ruganyosság stb.). Újszerű megállapításokat tesz a szerző a technika oktatásával és a speciális erőfejlesztéssel kapcsolatban. Érdekes tényre hívja fel végül a figyelmet: a légmunka nem egyszerűen csak motorikus tevékenység, hanem pszichológiai probléma is. Az ugró mozgástudata ugyanis legtöbbször kizárólag a felső testére korlátozódik, és így ösztönösen igyekszik fejével valamint vállával minél magasabban átrepülni a léce felett, holott éppen ezáltal nem tudja végül átugrani a magasságot.

T. F.

# Az iskolai testnevelés és esztétikai nevelés

JELES ISTVÁNNE

Ha a Tanterv és Nevelési tervezet egymásra épültségét tekintjük, akkor kiviláglik dialektikus egységük. Feltételezik, szervesen kiegészítik egymást. Sajátos feladat a testnevelésben az is, hogy a tantervi mozgásanyag feldolgozása közben fejlesszük a tanulók szép mozgás iránti érzékét, neveljük őket szép mozgásra. Különösen előtérben áll ez a lányok testnevelésében, tornában, modern gimnasztikában. A lányok számára a művészitorna gyakorlatanyag részben a gimnasztika nőies jellegének alakítását célozza, részben pedig a talajgyakorlatokban összekötő elemekként kell felhasználni. Amennyiben a művészitorna nem képezi egyben a kiegészítő anyagot is, csak jelentősen csökkentett igényekkel követelhető meg. (Tanterv és utasítás 61. oldal.) Pl. a tantervekben a járásgyakorlatok köréből a talpélen, lábujjon, sarkon stb. végrehajtandó gyakorlathoz (közismerten tartásjavító járásokhoz) szervesen kapcsolódik a nevelés programjából a következő: „Törekedjék szép, harmonikus és könnyed testmozgásra, testtartásra.” (Nevelési terv 1963. 167. oldal.)

Amikor a tartásjavító járásokat végeztetjük, célszerű felhívni tanulóink figyelmét arra, hogy ezeknek nemcsak egészségügyi, fiziológiai szempontból van jelentősége, hanem esztétikailag is fontos a szép, harmonikus járás, testtartás. Hiszen ami szép, az egyben technikailag helyes és célszerű is. (Illetve fordítva méginkább igaz.) *A Tanterv helyesen fogalmazza meg az esztétikai neveléssel kapcsolatos feladatot „a*

*testnevelés feladata, hogy fejlessze (a tanuló) szép mozgás iránti érzékét”.* Ehhez szorosan kapcsolódik a nevelési program: „*Értékelje a tiszta, gondozott külső szépségeit, testtartását, testmozgását, igyekezzék harmonikusá, könnyeddé tenni.*” (Nevelési terv 129. oldal.)

Tanulóink ne csak érzékeljék a természetben a társadalomban, a művészetben a szépet, hanem képesek legyenek azokat tudatosan is észrevenni, elemezni, összehasonlítani, megszerettetni a maguk módján. Sok lehetőség kínálkozik. Pl. kirándulásokon, országtúrákon. Vétessük észre a szép tájat, a színek harmóniáját, az ember természetátalakító munkájának eredményeit (üzemek, gyárak, erőművek, sportlétesítmények). Ezek mellett a Tantervben mindegyik mozgásköetelményhez kapcsolódik esztétikai nevelési feladat. (Legyen az a lányok művészitornája, vagy kéziszer gyakorlatok, bot-, karika-, szalag-, labda- stb. gyakorlat, avagy éppen játék, és bármely mozgásanyag, mozgásforma a fiúk vonatkozásában is.)

Helyes az a törekvés, amely a kinesztétikus mozgást zenével kapcsolja össze. Színessé, érdekessé, hangulatossá és könnyeddé teszi a mozgást tanulást a zenekíséret (gimnasztikai mozgások). Érdemes ezeket az eszközöket *alkotó módon* felhasználni és kihasználni, melyek optimális voltáról azok a nevelők (kartársak) tudnak legtöbbször pozitívan nyilatkozni, akik munkájuk során tervszerűen élnek ezekkel a lehetőségekkel. (Hiszen ma már szinte minden iskolában van magnó, lemezjátszó, illetve zongora, pianinó.) *A vizuális és zenei kultúra kialakításában* a testnevelésnek és sportnak jelentős szerepe és igen sok lehetősége van. A példák sokaságát tudjuk felsorakoztatni abban, hogy milyen lehetőségek vannak a különböző testgyakorlati ágak, mozgásformák, mozgások esztétikai nevelésében.

*Néhány ilyen feladat :*

- Gyakorlólhelyre való kivonulás zárt, fegyelmezett rendben „ügyeletes” vagy csapatvezető tanuló irányítása alatt;
- esztétikus öltözék (sportöltözet) is).

Tiszta gondozott ruha, cipő, ápoltszerűen tisztálkodó orgánus stb.;

— sportöltözök rendje, fegyelmesség, tisztasága, izléses berendezése, dekoráltsága;

— a tornatermek, sportpályák és azok berendezéseinek megóvása, rendjének kialakítása, betartása és betarttatása, (ki, hogyan, mikor tartsa tisztán a szerezket, pályameszelés, ugrómeder precíz kialakítása, gondozása stb.);

— a szép, koordinált testmozgás: járások játékelemekkel, gimnasztikai produkciók, helyes technikai kivitelezése egyben esztétikailag is;

— törekedjék tudatosan a harmonikus organizmus fejlesztésére;

— kéziszergyakorlatok, művészitorna-elemek tanítása során sok lehetőség adott, különösen, ha zenével kötik össze; Pl. a Nyíregyházi Tanárképző Főiskolán láttam ilyet. Hiszen „... Fontos, hogy a gyermekek megtanulják a mozdulatok harmóniáját, pontosságát, kifejező erejét”, melyek „... elősegítik a testi fejlődést, javítják járásukat, testtartásukat, ügyesebbé, kecsesebbé teszik mozdulataikat, kulturáltabbá viselkedésüket.” (Ágoston György uo.)

— a közösségi fegyelem esztétikájáról Makarenko külön tanulmányt írt;

— A testi nevelés átszövődik esztétikai elemekkel, s ezeket az elemeket kell nekünk testnevelő tanároknak megtalálni, megvalósítani az oktató-nevelő tevékenységben, hiszen „... szépet nemcsak a művészetek területén lehet alkotni, hanem igenis olyan tevékenységre akarjuk a gyermeket ránevelni, amely alkalmassá teszi őt a saját és mások életének kellemessé tételére, megszépítésére ...alkalmassá a legdifferenciáltabb esztétikai élmények befogadására”. (Ágoston — Jausz Pedagógia II. 105. oldal.)

— A nevelési terv tevékenységi formái konkrét meghatározásokkal célozzák a személyiségformálás, fejlesztés sokoldalú feladatait, területeit. A tanórai és iskolán kívüli testnevelési- és sportfog-

lalkozásokon nevelési feladatok megvalósítása a tervszerűséget, tudatosságot, a folyamatosságot követeli meg.

Egy sportág vagy egy sportmozgás esztétikumát csak akkor tudjuk felismerni, ha jól értjük annak technikáját, taktikáját, ha lehetőleg saját tapasztalatokkal is rendelkezünk végrehajtását vagy végrehajtatását illetően.

Lényegesnek tartjuk, hogy néhány gondolatban szóljunk az esztétikai érzelmekről.

### 1. Esztétikai érzelmek és élmények

Az érzelem pszichikus jelenség „... melyben az emberek életkörülményeihez, vagyis az életét, fejlődését, szervezetét, szükségletei kielégítését előnyösen vagy kórosan befolyásoló külső jelenségekhez való viszonya tükröződik” ...„közvetlen hatást gyakorolnak a szervezet életműködésére, gyorsítják vagy lassítják a szív működését, a légzést, hatással vannak a vérkeringésre, és kihatnak az emésztőszervek működésére is.” (Új magyar lexikon 234. old.) „Az esztétikai érzelem tulajdonképpen egy átfogó élménynek, az esztétikai élménynek kiemelkedő mozzanata.” — írja Kardos Lajos Általános pszichológia c. munkájában. (Tankönyvkiadó 1965. 274. old.)

A legegyszerűbb esztétikai élmény akkor áll elő, amikor valami tetszik nekünk, ha úgy érezzük róla, hogy az „szép”. Pozitív jellegű érzelem az, amely készletet vált ki arra, hogy a „szépet” nézzük és hallgassuk, s cselekvéseink is arra irányulnak, hogy a szép élményében részesüljünk. Nyilván a „műélvezet” érdekében tesszük, mert szép akciót, kombinációt, izgalmas pillanatot látunk, illetve ezeknek vagyunk élvezői, aktív végrehajtói. Itt mindjárt hangsúlyoznunk kell, hogy az emóció kiváltásában elsődlegesnek tekintendő a pedagógus szerepe, aki a tanítási anyagból, a nevelési feladatok tartalmából megfelelő céltudatossággal és tervszerűséggel emocionálisan motivál.

Ha mély, tartós érzelmek fűződnek a testnevelési és sporttevékenységekhez, ha örömeiket, sikerélményeket bőségesen nyújtanak,

akkor meg is szeretik azt. S ha ez sikerült számukra az esztétikum eszközét is felhasználva, akkor majd az iskolai padokból kikerülve tanítványaink igényelni fogják a rendszeres testmozgást, szeretni, művelni, élvezni fogják a testkultúrát.

Hiszen az érzelmek befolyásolják cselekedeteinket. Azonban nem mindegy az, hogy milyen érzelem (pozitív-e vagy negatív) milyen cselekedetre készítet. Mert az öröm, a lelkesedés, a sikerélmény tükröződése boldoggá teszi tanítványainkat. Ha a mozgásban, a mozgásvégrehajtásban érzékeli, átéli a szépet, akkor az maradandó, tartós érzelmeket vált ki.

„Külön is szeretnénk rámutatni arra, hogy az általános emocionális fogékonyság kiépítésében talán éppen az esztétikai fogékonyság kifejlesztésének van a legfontosabb szerepe. Gondoljunk csak arra, hogy a gyermek még erősen érzelmi lény, s éppen könnyen megmozgatható volta figyelmeztet arra, hogy ezekkel a ráhatási lehetőségekkel élnie kell a nevelőnek”. (Ágoston—Jausz: A nevelés elmélete II. 111. oldal)

Előbb már szóltunk arról, hogy a testnevelőnek hol, milyen lehetősége és kötelessége van. Hiszen a technikailag precízen végrehajtott gyakorlat önmagában már esztétikum is. Méginkább az, ha a kivitelező tudatosan is törekszik arra, hogy „művészileg” hajtsa végre. Tehát a cselekvőnek, a gyakorlat-végrehajtónak esztétikai élmény is. És ez a fontos! Élménynyújtás és cselekedetés a mozgástanulás és gyakorlás folyamatoságában.

Az érzelmek — így az esztétikai érzelmek is — legszilárdabb alapjai a cselekvések, a tevékenységek. Csakis ezek válthatják ki és formálhatják az esztétikai érzelmeket, biztosíthatják az esztétikai élményeket.

2. Az esztétikai érzelmek kiváltásában, kialakításában jelentős a sporttárgyú műalkotások tanulmányozása.

A testnevelő tanár szemléltesse ezeket, ismertesse, szerettesse meg tanítványaival. Jó módszernek tartjuk, ha a tanulók gyűjtik a műalkotásokat, illetve azok reproduk-

cióit: minden olyan sporttárgyú művészi képet, érmét, kisplasztikát, fotót, amely szakismereteiket fejleszti, esztétikai nevelés szempontjából is értékes. (A testnevelő segítségével lehet a rajztanár is, aki a műalkotások óráján szintén felkelti a tanulók érdeklődését ez irányban. (Érdeemes az összegyűjtött műalkotásokból kiállításokat rendezni. Ez lehet alkalomszerű, de még értékesebb, ha az állandó jelleggel az iskola erre alkalmas helyiségében van.) A sportfotómontáznak, sportablónak, albumoknak a jelentős szerepét abban is látjuk, hogy megőrökít egy-egy sporttárgyú rendezvényt (OSN, tanév végi sportünnepély, dísztorna, verseny, bajnokság, úttörő olimpia stb. témában), de ugyanakkor ezek összeállítására, elkészítésére, dekoratív izléses kivitelezésére — mely a tanulók közös, aktív munkájának eredménye, már esztétikai nevelés, esztétikai élmény is.

Rubinstein három érzelmi fajtát sorol a tárgyi érzelmekhez. Így: morális, intellektuális, esztétikai. Az előbbi kettőről itt most nem szólnunk, de az esztétikairól sem bővebben, mert egy külön tanulmányt igényelnek (és érdemes is lenne).

Az esztétikai nevelés irodalma szegényes ugyan, de a pedagógus megtalálja a módját, lehetőségét, hogy felhasználja. Hiszen az irodalomban a regények, drámák, hangjátékok, lírai művek, film, mind-mind gazdag forrásul szolgálnak. Sok önéletrajzban tanulmányban, antológiában találkozunk sporttárgyú ábrázolásokkal. Írókat, költőket, képzőművészeket nem egyszer megihlette a testi alakideálok megformálása. (Lásd az egyszerű rajzokat, az embereszményt ábrázoló görög-római műveket, a reneszánszt, modern irányzatokat.) Hogy csak egy néhányat említsünk:

Apollonios : Pihenő ökölvívó (görögök)  
Michelangelo : Dávid (reneszánsz)  
Glatz Oszkár : Birkózók  
Deák László : Birkózók; Kerékpározók  
Kerényi Jenő : Kalapácsvetők  
Maugsch Gyula : Vívónő (mai magyar képzőművészek)  
Az ezüstgerely pályázat termékei stb.

*Esztétikai izlésfejlesztést szolgálják a díszes oklevelek, érmek, plakettek, amelyek művészi értékeire, szépségeire rá kell terelnünk tanítványaink figyelmét, Vagyis: kialakítani azokat a készségeket, amelyekkel felfigyel, érzékeli, értékeli és élvezzi az esztétikumot. Ugyanakkor vesse el az értéktelent, a semmitmondót, az izléstelent, izlésrombolót.*

Jelentősen és elengedhetetlenül fontosak a pedagógus ilyen irányú motiváló tevékenységei. Ha tudja lelkesíteni, biztatni egy-egy versenyt, játék vagy más feladat elvégzése előtt és közben tanítványait, akkor jó lesz a hangulat, a serkentő hatás, bizni fognak, és küzdeni a sikerért. Könnyebben és lelkesebben végrehajtják a feladatokat. Sikerélményben lesz részük. Természetesen olyan követelmények elé állítsuk őket, amelyeket sikeresen teljesíteni képesek.

## A gyógytestnevelés fejlődése 30 év tükrében

DR. CSIDER TIBOR

Az ember a természet szerves része. Fejlődésének lehetőségeit, biológiai távlatait természeti törvények szabják meg és szorítják korlátok közé. Ez a felismerés már régen annyira áthatotta az orvostudomány művelőinek munkásságát, hogy orvosi iskolák építkeztek a természet erőivel való gyógyítás gondolatkeréből. Ebbe a humán ihletésű körbe tartozik az a koncepció is, amely a természetes mozgások (futás, úszás, mozgásos játékok) alkalmazásával kísérli meg bizonyos betegségek megelőzését, gyógyítását.

Ilyen jellegű próbálkozásokkal találkozhatunk az emberiség történetének bármely szakaszában. Különleges jelentőséget akkor nyert, amikor felismerték azt a pszichológiai tényt, hogy a mozgás, tevékenység, játék a gyermek fejlődésének elengedhetetlen követelménye. Egyre inkább hódít az a nézet, hogy a gyermek tevékenysége, szabad, kötetlen játékos életformája nemcsak a testi fejlődés, hanem a szellemi, mentális erők, az alkotóképesség kibontakozásának kötelező útja. A tudomány, technika fejlődése, a kényelmesebb életmód biológiai síkon jelentkező ellentmondásokhoz vezetett. Megszaporodtak a szív-érés keringési betegségek, a gerincdeformitások nemcsak a felnőtt lakosság, hanem az ifjúság körében is mindennaposak. Ennek előjeleit már 1915-ben felismerték, amikor hazánkban iskolai keretek között megindították a gyógytornát a gerincdeformitások gyermekek részére. Ezzel a gyógytestnevelés kilépett a kórházak falai közül, és gy-

korlatilag önálló fejlődésnek indult, amelyet a saját immanens, belső törvényei határoztak meg. A kibővült keretek adta lehetőséget ismerték fel dr. Gerencsér László és munkatársai, amikor intézményes formává fejlesztették a gyógytestnevelést — akkor még a gyógytornát — a Tanácsköztársaság idején. A 20—30-as években a fejlődés nagyon lassú volt. 1920—40 között 11 iskola 16 tanárjából 1940-re 57 iskolára és 136 személyes tanári gárdává fejlődött az iskolai gyógytornai hálózat.

A felszabadulás teremtette lehetőség ezen a téren is mélyreható változásokat hozott. Az újjáépítés, majd az ország fejlődése előtt megnyíló beláthatatlan távlatok a társadalom minden rétegében a korlátlan cselekvés érzését bontakoztatta ki. Ez nemcsak gazdasági, hanem kulturális téren is megmutatkozott. 1949—50-ben a gyógytorna is átalakult, és hivatalosan elismert, kötelező, államilag előírt kulturális program lett. A fejlődés jellegét azok a szerkezeti változások is tükrözik, melynek eredményeképpen ez időszaktól már nem gyógytornáról, hanem gyógytestnevelésről beszélhetünk. A fogalom megváltozása azt a potenciális lehetőséget tartalmazta, hogy a gyógytestnevelés ettől a perctől kezdve elszakadt a kórházi gyógytorna hagyományos tornáztatási módszereitől, és a testnevelés erre alkalmas mozgásanyagát is alkalmazta. 1949—50-ben alakultak az első gyógytestnevelési gerincdeformitások csoportok, amelyeket 110 iskolaorvos — mint államilag előírt feladatot — ellenőrzött. Ez a szervezési forma egyelőre csak Budapesten valósult meg. A főváros minden kerületében a Tanácsok hatáskörében egy vagy több gyógytestnevelő tanár dolgozott, akik a kerület gerincdeformitások gyermekeinek szaktornáztatását látták el.

1952-ben újabb fordulóponthoz vezetett be: a budapestihez hasonló szervezési keretek között megindult a gyógytestnevelés az ország megyeszékhelyein és nagyobb városaiban is. Ez újabb 30 gyógytestnevelési központot jelentett. A szervezet, a hálózat bővülésével új tartalmi igények is jelent-

keztek. Az M. M. megvizsgálta, hogy a jelenlegi keretek között, a rendelkezésre álló tanári állomány eléggé felkészült e arra, hogy ellássa a belgyógyászati panaszokkal küzdő 6—18 éves tanulók gyógytestnevelését. Olyan betegségkategóriáknak tüneti csökkentését, illetve gyógyítását kellett megoldani mozgással, fizikai terheléssel — a testnevelés sajátos eszközeit alkalmazva — mint a kismértékű szívhibák, ifjúkori hipertóniások, vegetatív labilitások, asztmás és csökkent látású tanulók. Úgy találták, hogy a feltételek érettek, és 1955-ben bevezették a belgyógyászati gyógytestnevelést. Természetesen a megnövekedett feladatok kihatottak a gyógytestnevelési tanárképzéssel szemben támasztott követelményekre is. Ez a Testnevelési Főiskola számára új feladatokat jelentett. Bár már 1945 után, át- és továbbképző tanfolyamok indultak testnevelő tanárok részére, a belgyógyászati gyógytestnevelés újabb és elmélyültebb ismereteket követeltek. Most már nemcsak az izomműködés biológiájára, a terhelés, a mozgástanítás fogásainak ismeretére volt szükség, hanem annak a változásnak a felismeréséhez is, amely a fizikai terhelés nyomán jön létre a beteg vagy funkcionálisan terhelt szervezetben. Ezért 1950-ben a gyógytestnevelés mint szaktárgy a Testnevelési Főiskola oktatási anyagának szerves része lett. A diplomás testnevelő tanár iskolájában elláthatja a testnevelést, könnyített testnevelést és ha arra szükség van a gyógytestnevelést is.

A gyógytestnevelés szakmai önállósodásának útját egyengette, hogy a Testnevelési Főiskolán a főhivatású gyógytestnevelő tanári szakképzés is megindult az 1950-es évek derekán. A fakultatív oktatás keretében mélyebb és szubtilisebb képzést kaptak a tanárjelöltek, akik 2 éves tanulmányaik alatt nemcsak az ortopédia, hanem a belgyógyászat alapvonalával is megismerkedtek. Ezekből kerültek ki a főhivatású kerületi, járási, megyeszékhelyi gyógytestnevelők akik körzetükben speciális módszerekkel, orvosi segítség mellett végezték és végzik ma is munkájukat.

A szervezeti kereteknek ezt a lendületes fejlődését segítette elő az az adminisztratív intézkedés, amely lényegében megszüntette a testnevelés alóli felmentést. A differenciált mozgáscsoportok alakítását előíró rendelet megszabja, hogy minden iskolai tanuló egészségi állapotának megfelelő kategóriában köteles résztvenni a testnevelési foglalkozásokon. Az első csoportot a teljesen egészségesek, a másodikat enyhe és funkcionális panaszú (könnyített testnevelés) gyerekek alkotják. A harmadik csoportot a gyógytestnevelésre utalt tanulók képezik, a negyedik kategóriát az időlegesen vagy teljesen felmentett tanulók alkotják. E rendelet több, mint tíz éve lépett életbe, és bátran állíthatjuk, hogy egész Európa iskola és testnevelési rendszerében egyedülálló hatásokkal funkcionált eddig is.

A gyógytestnevelő segítő- és munkatársa az iskolaorvos. Ezen a téren is jelentős fejlődést tapasztalhatunk. Lényegében megszűnt a hagyományos, főfoglalkozású iskolaorvosi hálózat. Szerepét több, mint egy évtizede átvette a gyermekorvosi hálózat, poliklinikai formában. Ennek az intézkedésnek több előnye volt: a gyermeket nulla éves korától egészen az iskola befejezéséig figyelemmel kísérheti a szakorvos. Szervezetének kóros és egészséges fejlődését megítélheti és alkalmas pillanatban beavatkozhat, felmentheti vagy speciális testnevelési csoportba sorolhatja. A gyermekorvosi hálózat működésébe a gyógytestnevelés szervezeti építkezésével tökéletesebben illeszkedett, mint a szűkebb hatáskörű iskolaorvosi keretekbe.

### *Hová tart a gyógytestnevelés?*

E cikk szerzőjének, mint minden visszapillantás írójának, az volt a szándéka, hogy a felszabadulás 30. évfordulójára ünnepélyes megemlékezést írjon. Az olvasó ne tekintse hamis hangnak, ünnepprontásnak, ha a továbbiakban azokról az okokról beszélünk, amelyek a 25–30 éve tartó lendületes fejlődést megtörték.

Közel 25 éve tart a gyógytestnevelés extenzív fejlődése. Erre mutattunk reá az elő-

zőkben, amikor felvázoltuk azokat az iskolai szervezeti kereteket, rendeleteket, előírásokat, melyekben a gyógytestnevelés kiélegítően működött. Ez a külső fejlődés, amely segítette és funkciójában megerősítette a gyógytestnevelést, az ötvenes-hatvanas években nagyszerűen párosult a szakma belső, intenzív fejlődésével. A hatvanas években tudományos kutatások, vizsgálatok is megindultak Budapesten az OTSI kutatóintézetében, a Testnevelési Főiskolán, Pécsen és Szegeden. Ezek a kutatások a beteg, illetve a dekoncionált keringési rendszerű szervezet felerősítésének, edzésének szabályait, törvényeit elemezték. A gyógytestnevelés kapcsolatba került más tudományágakkal (biológia, izomélettan, kórlelettan, pszichológia), és miközben maga is fejlődött, kezdte kialakítani sajátos módszereit és működési törvényeit. Ezek a vizsgálatok tulajdonképpen közegészségügyi irányba mutattak, és azokat az alapkutatásokat jelentették, amely a dekoncionált vagy funkciójában kóros működésű szervrendszerek helyreállítását célozták. Itt valóban a feledés (rekondicionálás) alaptörvényeiről volt szó. Aki e korszak szakirodalmát lapozgatja, nagyon sok idevágó és tudományos szintű publikációval találkozhat. Be kell vallanunk, hogy sokszor még ma is ezeknek az eljárásoknak, tényeknek a figyelembevételével tanítunk.

Az utolsó években a gyógytestnevelés állami szinten támogatott tudományos fejlődése megállt. Ma már egyetlen intézet, szervezet sincs, amely tudományos vizsgálatokat végezne az iskolai gyógytestnevelés területén. Egy rendszer intenzív (belső) fejlődésének öntörvénye, hogy saját maga vessen fel problémákat, és ezeket oldja is meg. Keressen kapcsolatot más tudományágakkal, és ezáltal maga is gazdagodva, megteheti az első lépéseket a tudományos fejlődés irányába. Jelenleg, a legjobb esetben is, más tudományok eredményeinek mechanikus adaptációjára van utalva a szakma munkása. De arra nincs biztosíték és eszköz sem, hogy ez az adaptáció sikeres volt-e. Hiányoznak az alapkutatások a kó-

rosan terhelt (gerincdeformitások) izomzat terhelésére, a szív-keringési és érrendszer edzésének alapvonalaira vonatkozóan, a fizikai mozgás hatásjellemzőire a kövérség esetében stb. Mindezek ellenére a gyógytestnevelés oktatási módszerei — ha szerény keretek között is, de — fejlődtek. A gyógytestneveléssel foglalkozó tanárokat mindig vonzotta az új utak, módszerek, eljárások keresése. Az utóbbi időben több elméleti — többé-kevésbé tudományos igényű — munka jelent meg, több könyv nyomdában, feldolgozás alatt van. A jelenlegi helyzetet az jellemzi, hogy az elméletek készen állnak a kipróbálásra, de gyakorlati megvalósításuk elé súlyos akadályok gördülnek.

### *Vonzó-e a szakma?*

De nemcsak a belső fejlődése szűnt meg a gyógytestnevelésnek, mint szakágnak, hanem a külső, szervezeti keretek leépülése is erre mutat. Az utóbbi években, közhellyé vált, nincs gyógytestnevelő tanár. Holott a TF minden évben 8—10 főt képez ki főhivatású gyógytestnevelővé. (Ezt a folyamatot elemzi a Magyarország 1975/5. számában Monus dr.) Nincs szükség rájuk? De egyes felmérések kimutatják, hogy az iskoláskorú gyermekek 12,8%-a gerincdeformitások jellegű elváltozásokat mutatnak, másoknál, 10,6%-ban, belgyógyászati, funkcionális betegségek fedezhetők fel. A fent említett cikk elemzéséhez kívánjuk hozzátenni, hogy az utolsó két évben a helyzet kiéleződött. Hansúlyozzuk, hogy ezek a válságjelek a fejlődés tünetei, és az ellentmondás konstruktív megoldásaként pozitív változások várhatók.

Az oktatási reform bevezetéseként ma már az iskolák decentralizált szervezeti keretekben működnek. A gyógytestnevelés azonban centralizált (körzeti, kerületi) szervezeti formáit megőrizte. Az iskolák jogkörei, döntési határai, feladatai kibővültek. Ebben a decentralizált építkezésben centralizált, mint amilyen a gyógytestnevelés, rendszer nem vagy csak alig működhet. A harmadik testnevelési óra bevezeté-

sével a tornatermek igénybevétele növekedett. Hiába van a gyógytestnevelés a rangsorban a harmadik helyen (rendes testnevelés, könnyített testnevelés, gyógytestnevelés) az iskolák igazgatói idegennek érzik azt a gondolatot, hogy lemondjanak a saját tornatermük használatáról a gyógytestnevelés javára és a sportfoglalkozások kárára.

Ebben a közegben a gyógytestnevelő tanárok helyzete is kiéleződött, hovatovább kritikussá vált. Óraszámuk biztosítása sürélődások, konfliktusok és személyes viták, ellentétek során lehetséges. Természetesen, ezt az elmélyült, pedagógiai munkától idegen körülményeket nem mindenki vállalja. Ezért hagyják ott nagyon sokan a pályát, és ezért nem vállalnak a szakképzett tanárok gyógytestnevelői munkakört. A Művelődési Osztályok sem állnak ki teljes meggyőződéssel a gyógytestnevelés ügye mellett, mivel érzik, hogy olyasmiben korlátozzák az iskola igazgatóját (mondjon le a tornaterméről), amit másfelől pedig szigorú feladatként előírnak (fokozza a testnevelési óraszámot, a testnevelés hatásfokát). Az ütközőponton természetesen a gyógytestnevelő áll, megoldatlan alapvető szakmai problémáival, és az illetékesek mit tehetnek, legjobb esetben a feje felett vitatkoznak, és szemet húnyanak a sürgető problémák felett. De nemcsak ez az oka a szakemberek csökkenésének. Monus megemlíti, hogy a gyógytestnevelő tanár szakmai, erkölcsi felmérését csak a szakfelügyelő végzi. Ez legjobb esetben 2—3 évenként történik. A gyógytestnevelő tanár a törziskola igazgatója szemében mint külső, az adott iskolától távoli munkatárs jelentkezik. Ezen az sem enyhít ha nagyon jó a kapcsolata a törziskola igazgatójával, tantestületével. Ez az elismerésnélküliség, méltánytalanság idegeníti el még a szakma művelésének a gondolatától is a kezdő tanárokat. Mindennap máshol tanítani, azoktól távol akiknek törekvését, szakmai ügyességét, fejlődését hivatalból méltányolni kellene: ez a tanári hivatásmotivációt fékezi. Felismert tény, alapvető emberi szükséglet

a munkaeredmények elismerése, méltánylása. Félreértés nélkül, most nemcsak az anyagi elismerésről, hanem a teljesítmény észrevezéséről van szó. Ma már tudjuk, hogy a szakmai eredmények hivatalos felmutatása és méltatása sokszor nagyobb hajtóerőt jelent, mint kisebb-nagyobb pénzösszegek átnyújtása a teljesítmény elemzése nélkül.

Ma már világosan kibontakozott, hogy az önálló körzeti gyógytestnevelési torna-termek koncepciója megbukott. Meg kellene fontolni, hogy a szervezeti keretek ésszerűsítésével közelíteni lehetne a pályát a pedagógiai vonalhoz. Ezzel a gyógytestnevelés is bekerülhetne az iskola áramkörébe, és az iskola fenntartó szervek valóban sajátjuknak éreznék a gyógytestnevelés ügyét. Ennek a lépésnek természetesen komoly konzekvenciái volnának a tanárképzés területén is. Az intenzív (belső) tudományos fejlesztés feladatait a TF-nek kell vállalnia. Az átállás jelentősebb pénzügyi fedezet nélkül végrehajtható, és ezzel a fejlődés szélesebb, vonzóbb alternatívái nyílnának meg a gyógytestnevelés előtt.

## Életkor és motiváció II.

DR. NAGY GYÖRGY

Az oktató-nevelő munkánkkal kapcsolatos módszerek kritikai értékelése előtt nézzük meg a dolgozatokból leszűrt statisztikai adatokat. 1489 felső tagozatos általános iskolai (737 fiú és 752 leány), illetve 822 középiskolai (321 fiú és 321 leány) tanuló írt a következő címmel dolgozatot: „Mivel szeretek és mivel nem szeretek foglalkozni a testnevelési tanórákon?”

E szabadfogalmazású írásokat elemeztük, a válaszokat statisztikailag összesítettük, és ebből vontuk le hipotétikus jellegű következtetéseinket. Az adatok értelmezése végett figyelembe kell venni, hogy a „Gimnasztika” kategória alatt szerepelnek a szabad-, társas-, pad-, bordásfal-, súlyzó-, ugrókötel-, gumikötél-, medicinlabda- stb. gyakorlatok. A „Szergyakorlatok” a rúd és kötélmászást (függeszkedést) is magukban foglalják.

Az áttekinthetőség kedvéért csak a pozitív „szeretem” válaszok statisztikáját (1. táblázat) közöljük.

Mielőtt hipotétikus jellegű következtetéseinket megtennénk, bemutatjuk a felmérésben részt vett tanulók megyék szerinti megoszlását (2. táblázat).

E táblázatból kitűnik, hogy a vizsgálat nem tekinthető reprezentatív jellegűnek, nem csupán a létszám miatt, hanem azért is, mert a helyi adottságok, lehetőségek egyrészt már eleve befolyásolják a tanterv teljesíthetőségi színvonalát, másrészt pedig a tantervi kiegészítő anyag is — amely szabadon választható de kötelezően elvégzendő — egymástól eltérő feltételeket te-

## A pozitív („szeretem”) válaszok százalékaránya

Osztályok	Általános iskola								Középiskola							
	Fiúk				Lányok				Fiúk				Lányok			
	5.	6.	7.	8.	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Létszám	214	200	191	132	210	134	237	171	115	65	66	75	169	120	93	119
<b>TORNA</b>																
Gimnasztika	67	81	63	64	70	75	70	69	61	90	30	32	64	74	40	63
Talajgy.	31	50	47	55	53	71	68	76	22	35	50	30	55	68	42	51
Szergy.	70	79	70	70	69	66	61	58	44	70	70	46	60	66	56	54
Támaszogr.	28	62	48	44	36	60	59	54	22	40	38	33	37	40	26	30
<b>ATLÉTIKA</b>																
Vágtafutás	15	25	24	33	43	32	37	34	18	39	20	10	12	14	14	29
Kitartó futás	56	50	48	50	19	32	33	32	44	45	56	46	45	40	37	40
Ugrás	80	98	87	81	61	92	90	82	63	70	70	68	80	80	80	68
Dobás	43	56	44	52	27	41	43	35	40	47	35	30	28	29	47	34
<b>JÁTÉK</b>																
Testn. játék	90	98	90	77	88	90	93	86	19	18	17	10	44	43	57	39
Kézilabda	41	69	70	72	27	67	70	76	57	70	65	53	64	56	70	53
Kosárlabda	20	24	27	35	19	22	36	31	70	60	62	76	76	62	60	71
Labdarúgás	76	77	81	77	6	21	12	12	73	83	80	80	12	17	18	27
Röplabda	3	7	9	4	1	6	9	4	16	26	7	25	25	6	10	45

A felmérésben részt vevő osztályok létszámai és megoszlásuk megyénként

Megyék	Általános iskola								Középiskola											
	Fiúk				Lányok				Fiúk				Lányok							
	5.	6.	7.	8.	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.				
Baranya			12	9			17	12	20	35										
Bács			13	12			14	12			12	6			29	23				
Békés	12		9		16		15		11				13		27					
Borsod	18			14	13			16						24	25					
Csongrád		23			20				7	5			19	21						
Fejér					34		22		8	8			17	12						
Győr-Sopron	16	14	15	22	15	10	4	20			22			24						
Hajdú		27				28			16	1			8	26						
Heves		16	30			11														
Komárom	9		12		11		14						51							
Nógrád		9				15			11		6		20		12					
Pest	38	24	46	29	13		44	33												
Somogy	15	18	12	17	16	13	10	14	29			20				19				
Szabolcs	15				11															
Szolnok												13				35				
Tolna							24	27	13	16			19	13						
Vas	29	30	31	20	25	27	31	28			26	25								
Veszprém	41	26																		
Zala		13	11			13	11				11					42				
Budapest	21			9	36	17	31	9					22							
Összesen (osztályok)	214	200	191	132	210	134	237	171	115	65	66	75	169	120	93	119				
Összesen		737 fiú					752 lány					321 fiú					501 lány			

remt. Néhány jellemző választ (dolgozatot) bemutatunk.

### *Általános iskola. Lányok :*

*T. A. 5. o. :* „Nem szeretek dobni, és a rúdra mászást sem szeretem. Én szeretek kézilabdázni, kosárlabdázni, játszani és versenyezni, atlétikai gyakorlatokat is szeretem. Ezek közül legjobban a kézilabdát szeretem. Az atlétikai játékok közül a magasugrást és a távolugrást és részben a futást is szeretem.”

*B. P. 5. o. :* „Nem szeretek a bordásfalon tornászni, mert fáj a hasam és a lábam. Nem szeretek hasizom gyakorlatokat végezni, mert fáj tőle az izmom. Szeretek versenyt futni, mert edzi a lábam. Szeretek a kötélén mászni. Szeretek versenyezni, mert jó szórakozást nyújt. Szeretek ugrálni az ugrálókötélén. Szeretek talajgyakorlatokat végezni, mert erősíti a csontokat.

*N. I. 6. o. :* „Nem szeretek 400 métert futni. Szeretem a több szabadgyakorlatot és kevesebb erősítőt. Minden órán kézilabdázni. Sor- és váltóversenyt. Több kötél kellene, mert sokat kell várni. Ha lenne mindennap kb. fél óra erősítő gyakorlat. Több labdagyakorlatot. Órákon játszani pl. kidobást stb. A tornaünnepélyre gyakorlatot. Kitalálni talajgyakorlatot. Szekrényt ugrani. Fejen, kézen megtanulni állni. Cigánykerekezni. Gyűrűn dolgozni. Kézilabda szakkörre járni.”

*D. S. 7. o. :* „Nem szeretek magasat és távot ugrani, mert nem tudok. Nem szeretek az iskola körül futni és ugrókötelezni, mert kifáradok. Nem szeretek függeszkedni és kötelet mászni, mert nem vagyok erős ehhez. Nem szeretek szekrényt ugrani, mert nem mindig sikerül. Szeretek kézilabdázni és labdajátékot játszani, mert szórakoztat. Szeretek talajgyakorlatozni és bukfencezni, mert meg tudom csinálni. Szeretek röplabdázni, mert nekem könnyű.”

*V. E. 8. o. :* „Nem szeretem a menetelést. Nem szeretem a torna jellegű gyakorlatokat például, amikor be kell mutatni egy összetett gyakorlatot azért, mert tudom, hogy akkor néznek.

Nagyon szeretem azokat a testnevelési órákat amikor játékosan oldjuk meg az óra anyagát... Nagyon szeretem azt a játékot, hogy jobbra át, balra át!

### *Általános iskola. Fiúk :*

*I. T. 7. o. :* „Nem szeretem a kislabdadozást és a rúdmászást. Nem szeretek foglalkozni a magasugrással. Nem szeretem a talajtorna gyakorlatokat. Szeretek nagyon kidobójátékot játszani. Pl.: özvadászat, fogyasztó, tűzharc. Jó gyakorlatok a gyűrűgyakorlatok csak keveset foglalkozunk vele. Szeretem a különböző versenyeket. A legjobb gyakorlatok a téli gyakorlatok, a szánkózás. A páros gyakorlatok is jók. Jó az, amikor az egyik gyerek megáll, a másik meg sípszóra körülfutja, és felugrik a háttára és fordítja.

*V. I. 8. o. :* „Nem szeretem: a hosszú futást, mert fáraszt; a kézilabdát és a focit, mert nem tudok; a gumikötelet, mert nehéz; a kosárba dobást, mert nem tudok; a fekvőtámaszt és a gyűrűt, mert nehéz; a zsinórlabdát, mert az erős labdát nem tudom elkapni; a kislabdadozást, mert nem tudok hosszút dobni.

Szeretem: sorjátékokat, pókfocit, bordásfal gyakorlatokat, kötélmászást, magasugrást, távolugrást, rövidfutást, ugrálókötelet, talaj- és szekrénygyakorlatokat.”

*F. B. 8. o. :* „... A padgyakorlatokat is nagyon nem szeretem, mert a gimnasztikával együtt az unalmas gyakorlatok közé tartoznak. A soros versenyeket ki nem állhatom, mert ott nem lehet a saját tudásomat kimutatni... A labdarúgás a kedvenc sportomhoz tartozik, mert iskolaválogatott is vagyok...”

### *Középiszkola. Lányok :*

*Ö. Á. I. o. :* „Általában mindent szeretek, a testnevelési óra a kedvenc óráimhoz tartozik. A távolugrás az, amit nem szeretek. Rudat és kötelet mászni nem tudok, mert nálunk nem volt. Általában a tornagyakorlatokat szeretem például azokat, amelyek a derekunkat, a karizmokat és a lábizmokat erősítik. Azon kívül kézilabdázni nagyon

szeretek, de csak olyan játékosokkal, akik szívvel lélekkel játszanak még akkor is, ha nem nagyon megy nekik. A futást is szeretem, de ez csak akkor megy, ha sokat gyakorolok, erre pedig nem túl sok időm van.”

H. O. IV. o. : „Nem szeretek foglalkozni a talajgyakorlatokkal, mert ezeknél nagyon ügyetlen vagyok és néha kellemetlen helyzetbe kerülök emiatt. A testnevelési órákon a labdajátékokat szeretem a legjobban, közülük is a röplabdát. Azért szeretem, mert úgy érzem, ezt tudom a képességeimhez mérten a legjobban végezni.”

H. K. IV. o. : „Az atlétikát nem szeretem, mert testalkatom, adottságaim nem teszik lehetővé, hogy jó eredményeket mutathassak fel még sok gyakorlás után és nagy akarat ellenére sem. A tornaszerek közül az ugrószekrény nem tartozik a kedvenceim közé, mert a szekrénygyakorlatoktól félek.

A testnevelési órán a labdajátékok közül a kézilabdát szeretem. A tornát is szeretem, mert gyakorlással elég jó eredményt tudok elérni. Különösen a talajtornát kedvelem. Kedvenc szerem a gerenda.”

#### Középiskola. Fiúk :

A. T. I. o. : „Nem szeretem azt a testnevelési órát, amely ugyanolyan, mint a többi, ugyanazzal foglalkozunk, mint az előző óhat órán és ezért nincs változatosság... Mivel én legjobban futballozni szeretek és szeretnék jó futballista lenni, ezért szívesen foglalkozom az ezzel kapcsolatos erő- és ügyességfejlesztő gyakorlatokkal. Ez az óra első 10–15 percében történik, ennyi idő elég a testnevelési órából de csak, ha tornateremben vagyunk...”

A. L. I. o. : „Nem szeretem a tornatermi órákat. Nem szeretek dolgozni a különböző szerekben, mert ezek számomra ismeretlenek, az általános iskolában ilyeneken nem tornáztunk... A szabadban sokkal változatosabb az óra, többféle sportágat lehet gyakorolni. Különösen az atlétikával szeretek foglalkozni meg a labdarúgással, mert abban sok minden összpontosul. Szeretem azokat az órákat, amikor az uszodába járunk és az erőnléti órákat is.” (Folytatjuk)

## Könyvismertetések

Antal Zoltán:

### Világ- és Európa-bajnokságok 1893—1973

(Sport, Bp., 1974. 962 lap + irodalom)

A szerző — aki ismert sportszakíró — másfél évtized kutatómunkájának eredményeként írta meg ezt a műfajában is páratlannak nevezhető vastkos kötetet. 34 legjelentősebb sportágnak nyolcvan évre visszamenően felkutatni a világ- és Európa-bajnokait és helyezetteit: olyan teljesítmény, amelyre még eddig nem nagyon akadt vállalkozó. A kötet értékét növeli, s egyúttal száraz statisztikai jellegét feloldja az a korhű és hiteles történeti tényanyag, amellyel a szerző mind a 34 sportágot bevezeti. Az eseményeknek ez az interpretálása lehetővé teszi az olvasó számára, hogy szinte a versenyek részesevé váljék.

A könyv értékét s a munka volumenét jól mutatja, hogy 33 ország szakembereivel és szövetségével levelezett a könyv írója, és a szakirodalom felsorolása is 20 oldalt vesz igénybe. A kiadót dicséret illeti meg azért, hogy e könyv kiadására lehetőséget biztosított, és méltó köntösben (a védőborító és a kötéstervező Pintér József munkája) jelentette meg a kiadványt. Úgy véljük, hogy ez a munka több, mint amit a címe tartalmaz, mert az elmúlt nyolcvan év sporttörténetének az alapját is megadja.

### A sport és testnevelés időszerű kérdései 74/2.

(Szerkeszti: dr. Nádori László. Sport, Bp. 1974. 170 lap)

Van-e új mondanivaló a sport területén, és ha van, valóban méltó-e az „időszerű” jelzőre? Nos van, s ezt a már jól ismert kiadvány 11. kötete is jól bizonyítja. Dr. Frenkl Róbert „stresszelmélet és a sport” című tanulmányában kísérleti tényanyagából levont következtetései alapján az edzettség jellemzőit mutatja be. Írása kitűnő példája annak, hogyan lehet (és kell) népszerűen, olvasmányosan írni anélkül azonban, hogy ez a tudományos színvonal rovására menne. — Farnosi István a gyorsérő és a morfológiai alkat összefüggéséről ad számot. Kísérletei korrektek és bizonyító erejűek. — Zsidegh Miklós „Mérések az evezésben” című ismertető tanulmánya kitűnő írás. Meggyőzően igazolja, hogy ma már a tudomány segítségével nélkül nem lehetséges eredményes edzői tevékenység. A pontos mérés önmagában ugyan még nem nevezhető tudománynak, de megadja a tudományos vizsgálódás és értékelés lehetőségét. Énekes Árpád ugyan „Az ököl-

vívók menedzselése" címet adta írásának, de vég-eredményben — és ez nagy előnye tanulmányának — a sportág gyakorlati pedagógiáját foglalta össze érdekesen, színvonalasan. *Berczik Zoltán* „Az asztaltenisz Európa-bajnokság szakmai tapasztalatai" címen fejti ki véleményét. Írása — bár érdekes — mégsem illik ebbe a kötetbe, mert erősen publicisztikai jellegű, kevéssé ad általánosítást a lehetőséget. (Mivel a publicisztikai jelleg hangsúlyozott, talán helyes lett volna Klampár Tibor személyével kapcsolatban szerkesztőségi megjegyzésként közölni a válogatottból való kizárásának tényét.) — *Dr. Tóth Dezső—Riegler Endre* ugyancsak Európa-bajnokságok tapasztalatairól számolnak be a súlyemelő sportágban. Elemzésük mindenre kiterjedő és korrekt, mégis két tényezőre rá kell mutatnunk a kötet tudományt népszerűsítő jellege miatt. Az egyik az, hogy bár nélkülözhetetlen a matematikai elemzés, és a vizsgált intervallum fejlődése valóban az egyenes egyenletével ( $y = mx + b$ ) fejezhető ki, mégsem hátrányos, ha magyarázatot is kap az olvasó a képlet lényegéről. (Nem minden olvasó köteles ismerni a matematikát.) A másik pedig, hogy a túlságosan sok ábra ugyan a szerzők korrektségét dicséri, de nehezen áttekinthetővé teszi a tanulmányt — *Szakály Ernő* „Új lehetőségek a sporttorna mozgáselemeinek oktatásában" címmel a Testnevelési Főiskolán végzett oktatásmódszertani kísérletek eredményeiről számol be. A kérdésfeltevés és az alkalmazott módszer tanuláspszichológiai indíttatású, éppen ezért a „lehetőség" nem új, csupán az elvégzett kísérlet az, és ezt örömmel üdvözljük. — *Pál János és Ernst József* a lovasturizmusról írnak olyan szívhez szólóan, hogy az olvasónak (jelen esetben e sorok írójának) szinte kedve lenne felpattanni egy paripa hátára, és bejárni rajta Magyarországot. — A kötetet *dr. Nádori László* sporttudományos lexikonának második fejezete zárja.

*Kotov, A. :*

## A sakkozó gondolkodásának titkai

(Fordította: Müller László. Sport, Bp., 1974. 237 lap.)

Hogyan lehetséges sakkozásban úgy lépni a bábuval, hogy a lépés következményeit előre lássa a játékos? Lényegében erre a kérdésre ad választ ez a munka. A szerző érdekesen, sok nagymesteri játszma alapján elemzi a kérdést négy nagyobb fejezetben (A változatok számítása; Állásértékelés; A terv; A végjáték). Könyve szórakotató, érdekes és az iskolai sakk-körök számára nélkülözhetetlen olvasmány.

*N. Gy.*

*Rolf Donath—Klaus Peter Schüller :*

## A sportolók táplálkozása

(Fordította: dr. Soós Aladár. Sport, Bp., 1974. 187 lap.)

Sportolói teljesítményfokozás ma már nem lehetséges a táplálkozás tudományosan megalapozott jellege nélkül. A szerzők erről a kérdéstről írnak gyakorlati példák és mintaétrendek bemutatásával. Könyvük mindenki számára hasznos útmutató.

*Flesch—Flórián— Varnusz :*

## A sakkvilág trónusáért, I. kötet

(Sport, Bp., 1974. 286 lap.)

A jelenleg is folyó sakkvilágbajnokság első szakaszát, a zónaközi döntőket örökíti meg ez a könyv. E sakkturnákon olyan világnagyságok csillogtatták különleges művészetüket, mint a szovjet Karpov és Korcsnoj, a brazil Mecking, a dán Larsen és a magyar Portisch Lajos. A kitűnő szerzőhármas e nagyszerű verseny mind a 318 mérkőzését elemzi, mindenki által könnyen érthető stílusban. A könyv egyben nagyszerű tankönyv is, tanulságos, érdekes és hasznos.

## Vívás (Verseny- és játékszabályok)

(A FIE francia nyelvű szabályai alapján fordította és összeállította: dr. Balthazar Lajos, Mészáros József, Székely Tibor. Sport, Bp., 1974. 281 lap. + név- és tárgymutató)

A sportág jelentőségéhez és hazai színvonalához méltó köntösben jelentette meg a kiadó e versenyszabályokat, amelyek a sportággal kapcsolatos összes tudnivalót magukban foglalják. A rendkívül izléses fedelet Thaly Zoltán tervezte, a rajzokat Apródi Jenő készítette a tőle megszokott magas színvonalon.

(*N. Gy.*)

## A sportok királynőjéért!

A történelem által nyilvántartott első atlétikai bajnok, Koroibosz, időszámításunk előtt 776-ban futott át a célvonalon. Az első atlétikai versenyt Magyarországon 1875-ben rendezték. A legutóbbi talán tegnap, a következőt pedig holnap vagy holnapután rendezik. Az atlétika egyidős az emberiséggel. Ő a „királynő". Mert ha királya nincs is a sportoknak, de királynője van. Hogy miért az atlétika kapta ezt a megtisztelő címet? Többek között azért, mert az ember legtermészetesebb mozgásait ezerarcú, könnyed —

Zoltán Szentgyörgyi: Meine Erfahrungen und Methoden II. ....	65
Dr. Ferenc Takács: In geöffnetem Um-schlag über die dritte Stunde .....	70
Endre Burka: Der Bildungsinhalt der Kör-pererziehung .....	73
Istvánné Jeles: Die schulische Körperer-ziehung und ästhetische Erziehung ....	84
Dr. Tibor Csider: Die Entwicklung der Heil-gymnastik im Spiegel von 30 Jahren ...	87
Dr. György Nagy: Alter und Motivation II.	91

RUNDSCHAU

Золтан Сентдьёрди: Мои опыты и методы, часть II. ....	65
Д-р Ференц Такач: В открытом конверте о тре-тьем уроке .....	70
Эндре Бурка: Культурное содержание физкуль-туры .....	73
Иштваннэ Елеш: Школьная физкультура и эстетическое воспитание .....	84
Д-р Тибор Чидер: Развитие лечебной гимнас-тики в зеркале 30 лет .....	87
Д-р Дьёрдь Надь: Возраст и мотивация, часть II. ....	91

ОБЗОР

ugyanakkor nehéz — felejtethetlenül szép moz-dulatokká varázsolja. Mert a legigazibb versenysport: abszolút mértékkel mérhető. Mert az em-beri szabadság sajátos megtestesítője. Mert örömet, emberséget hirdet, és tiszteletet parancsol: fantasztikus csúcspontjai az emberi erő és akarat leg-szebb példái.

Az atlétika: királynő. De olyan királynő, akit nem foszthatunk meg soha trónjától. A politikai élet konkrét világából régen kikoptak már a va-lódi királynők, de mint a régmúlt idők múzeumi rekvizitumai is fogyóban vannak. Korunk nem kimondottan a királynők kora. De a sportok ki-rálynője kivétel, ő marad és uralkodni akar to-vábbra is a maga módján.

A királynő él tehát, de vajon milyen az udvar-tartása? Vannak-e alattvalói? Milyen a királynő hazai birodalma? Egy képzeletbeli udvari króni-kás bizony csak szerény hangon tudna írni erről. Fogyóban a hódolók hada. A királynő koronája nem teljes, hol az egyik „gyémánt” hiányzik (például a futás), hol a másik kopik, veszt el megszerzett fényét a nemzetközi porondon (mondjuk a dobás vagy az ugrás). Nincs minden rendben. Egy kis enyhe „szénanátha” — vagy gyógytestnevelő nyelven: aszthénia — kerületi, illetve kerületre a királynőt. És nem elég „job-bulást” kívánni neki. Meg kell gyógyítani! Ez egyéni és társadalmi érdek egyaránt.

Sportmozgalmunk legfelsőbb vezetése felis-merte a bajt, és már egy éve kiadta az atlétika „Magna Chartáját”. Azt az alapidokumentumot, melyet azóta minden testnevelőtanár és szakem-ber ismer. A határozat leszögezi, hogy: „egy ország fiataljának egészséges fejlődését, test-

kultúrájának alapját, a legszélesebb tömegek testi nevelését, széles körű és rendszeres atlétikus kép-zéssel lehet megteremteni.” Egy esztendő telt el azóta, hogy napvilágot láttak e sorok. Nem lesz haszontalan, ha leltárt készítünk arról, amit tet-tünk. A határozat is leszögezi, hogy mindazon szervek felelősek a végrehajtásáért, melyek fiatal-ságunk nevelésével foglalkoznak (KISZ, HM, Úttörőszövetség stb.). De kétségtelen, hogy leg-nagyobb szerepe az iskolának van és az iskolán belül nekünk testnevelőknek. A mi feladatunk meggyőzni másokat is, hogy az atlétika nem egy-szerűen csak egy sportág, hanem az egész ma-gyar sportmozgalom fejlődésének motorja. Vajon sikerült-e az iskolai (általános, közép, felsőokta-tási) testnevelésben jelentőségének megfelelően fejleszteni az atlétikus képzést? Megtet-tünk-e mindent a magunk házatáján az atléti-káért? Igyekeztünk-e meggyőzni a sporttól — így az atlétikától is — viszolygó szülőket e sport-ág hasznáról? Sok kérdést tehetnénk még fel. A válasz konkrét szociológiai felmérést igényelne. Ez a kis írás nem hivatott ezt pótolni. Csupán felszólít az önvizsgálatra, az eredmények össze-gzésére és a hiányosságok kiküszöbölésére. Biztos van még tartalék erőnk, ötletünk e témakörben. Mi testnevelő tanárok legyünk — ne „hivatalból, hanem hivatásból” — az atlétika legkitartóbb és ha kell, fanatikus mecénásai. Régen a királynőért „életüket és vérüket” áldozták a nemes urak — legalábbis szóban. Ezt nem kéri tőlünk a sportok királynője. De kéri a szakértelmünket, a lelkesed-sűnket.

T. F.

# A testnevelés tanítása

**EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ**

**a Posta Központi Hírlap Irodánál  
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)  
vagy bármely postahivatalnál**

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

**Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162**

---

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

# A testnevelés tanítása



AZ OKTATÁSI  
MINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI  
FOLYÓIRATA  
XI.ÉVFOLYAM

1975

4.



# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Nyiri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza



Kozák Lajos felvétele

*E számunk munkatársai: Adonyi Ágnes* szigorló orvos, Budapest; *Kárpáti Károly* ny. tanár, Budapest; *Kiss Judit* tanárjelölt, Budapest; *dr. Kozéki Béla* pszichológus, Budapest; *Moletz Judit* tanár, Budapest; *Nagyné Kovács Ildikó* tanár, Budapest; *Somorjai László* nyugalmazott szakfelügyelő, Hajdúnánás; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest; *Varga Sándor* vezető testnevelési szakfelügyelő, Budapest.

*Megjelenik évente hatszor*

## TARTALOM

<i>Szentgyörgyi Zoltán</i> : Tapasztalataim és módszereim III. ....	97
<i>Varga Sándor</i> : A heti három testnevelési óra bevezetésének tapasztalatai Budapesten	102
<i>Dr. Kozéki Béla</i> : A családi nevelés és az iskolai aktivitás összefüggései .....	108
<i>Moletz Judit</i> : A család befolyása a tanulók testnevelési és sporttevékenységére ....	113
<i>Kiss Judit</i> : A testnevelés és sport helye egy budapesti szakközépiskola leánytanulójának szabadidő kihasználásában .....	117
<i>Adonyi Ágnes</i> : Sportoló és nem sportoló diákok néhány szociológiai és biológiai jellemzője .....	120
<i>Kárpáti Károly</i> : Gerincferdülések javítása	123

SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17-21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10-14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — 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., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. 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

75.3617 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

# Tapasztalataim és módszereim III.

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

## Tanteremben

A felemelt heti testnevelési órákkal együttjáró általános probléma, hogy az eddig is szűk tárgyi feltételek még mostohábbak lettek. Nem ritka eset, ha egy-egy tornateremmel rendelkező iskolában az órák bizonyos hányadát a tanárnak tornaterem nélküli körülmények között kell megtartania. Érthető, ha átmenetileg is, de fokozódik az érdeklődés a tornaterem nélküli testnevelés iránt. Úgy vélem, ezért is kértek többen éppen ilyen vonatkozásban elsősorban konkrét gyakorlati segítséget.

A kérdésnek nemcsak azért tesztek szívesen eleget, mert magam is több mint 12 évig tanítottam hasonló körülmények között, hanem azért is, mert tudom, ha a segítség csekély is, de köznapi nyelven mondván „jó időben érkezik”, akkor dupla értékű.

A tapasztalatok rendezése, újraértékelése azonban mégsem problémamentes számomra. Nemcsak azért, mert azóta már több mint tíz év telt el, hanem azért is, mert a tornaterem nélküli testnevelés nehézségei zömmel a tanteremben tartott órákkal kapcsolatosak. A tantermi lehetőségek pedig többtényezősök és ezért mindig specifikusak is.

Az osztályterem nem fogható fel egy olyan tornateremnek, mely padokkal van berendezve. Ez esetben ugyanis a nehézségeket elsősorban a sajátos mozgásanyagra és azok térbeli korlátozottságára szűkítenénk, nem véve figyelembe a padló szennyezettségéből és az osztályterem egyéb körülményeiből fakadó feltételeket.

A tanteremben tartott testnevelési óra lehetőségeit nemcsak a terem méretei, berendezése, padok típusa, állapota, az osztályterem földszinti vagy emeleti elhelyezése, padlózata, az iskola fűdémszerkezete stb., hanem a tanár hozzáállása, szaktudása, leleményessége és nem utolsósorban munkabírása is meghatározza. A mostoha körülmények miatt éppen ezért a testnevelés hatékonyságának garanciális feltételei elsősorban a tanár személyiségéhez kötöttek. A tantermi testnevelés arany szabálya ezért úgy fogalmazható meg: „Hogy sohasem azt nézd, hogy mit nem lehet, hanem azt, hogy mit lehet a testnevelés érdekében kihasználni, milyen új lehetőségeket tudsz teremteni és fenntartani”.

A lehetőségek közül kevesen veszik számításba a testnevelés hatékonyságából fakadó azon előnyöket, melyek az óra fegyelmi, tanulóink készség- és képességszintjéből adódnak. Az utóbbit talán azért is hanyagoljuk el, mert a teremben tartott óráktól ilyen fejlesztő hatást talán nem is igen várunk. A most közlésre kerülő tapasztalataim is tulajdonképpen sajátos helyzet lehetőségeinek kihasználásából ered, és ezért is kezdem elsősorban volt körülményeim rövid ismertetésével.

Többéves tornaterem nélküli, középiskolai tapasztalattal kerültem egy fővárosi munkáskerületnek régi építésű, tornaterem nélküli általános iskolájába. Ez időben a kerületben az alsó tagozat is szakosítva volt, így kolléganőmmel minden korosztályt tanítottunk. Kedvezőek voltak a termi lehetőségeim, mert a váltott műszak miatt az 1–4., valamint az 5–8. osztályok óráit tulajdonképpen négy alapincézetlen földszinti osztályteremben tartottam. Előnyt jelentett még iskolám magas fegyelmi szintje, igazgatóm pozitív hozzáállása a testneveléshez, és az a tény, hogy a koedukáció késleltetett bevezetése miatt felsős osztályaim tiszta fiúosztályok voltak.

Ez idő alatt tulajdonképpen 8 korosztály életkori sajátosságaival, problémáival ismerkedtem meg, így tudom, hogy a tanteremben tartott testnevelési órák kérdései

az egyes évfolyamok viszonylatában tovább differenciálhatók. Ezekre azonban már nem kívánok kitérni, mert közismertek.

Megelőző ismereteim birtokában tudtam, hogy a termi órák fokozottabb fegyelmet és sajátos szervezettséget igényelnek. Ezért külön ún. brigádrendszert szerveztem, melynek feladata nemcsak a szerek kikészítése, a terem tisztántartása volt, hanem a padok karbantartása (csavarok meghúzása, pótlása) is.

A szokásos tisztasági csomagon kívül egy ún. „vizes csomagot” is rendszeresítettem. Ez egy nylontasakból állt, melyben az óra elején megnedvesített szivacsot vagy törlőrongyot tartottak a kezek és a padok letörlésére.

A testnevelési órára külön ülésrendet szerveztem. Az alsó osztályokban a lányokat és fiúkat más-más padsorba ültettem s ügyeltem, hogy azonos képességűek üljenek egy párba.

Az óra kezdetekor, mielőtt mindenki elfoglalta volna az új helyét, a tanszerét és a könyveit a táskájába rakta, a táskát pedig a pad lábának belső oldalához támasztotta. Így a táska nem zavart a gyakorlásnál, és a helycserék után az öltözéskor mindenki a ruháját a már kiürített padfiókba helyezhette. Ha pedig valamelyik ruhadarabot „segédeszközként” kívántuk alkalmazni, ez mindjárt kéznél volt.

A szabadgyakorlatokhoz az osztályteremben külön „állásrendet” állapítottam meg. A tanári asztal félretolásával nyert szabad teret igyekeztem maximálisan kihasználni, és nem feledkeztem meg az esetleges társasgyakorlatokhoz a megfelelő párosításról sem. A széntüzelésű kályhák környékére ügyes, fegyelmezett tanulókat állítottam. Az osztály többi tanulója így a két padsor folyosóban, valamint a fal és az ablak mellett viszonylag tágasan állhattak fel.

### Padgyakorlatok

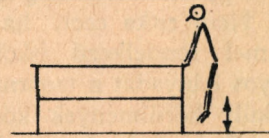
Az elnevezés tulajdonképpen nem teljesen helyes, mert nem egy tornaszerezrel végezhető gyakorlatokról van szó, hanem a

padnak, mint tantermi berendezésnek felhasználásáról. Így a jelen cikkben közlésre kerülő egyéni gyakorlatok inkább a talajon végezhető gyakorlatokhoz hasonlítanak.

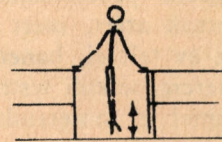
A gyakorlatok ismertetését rajzokkal szemléltetem, de néhány variációs lehetőségre csak a szöveges részben utalok.

### Egyéni gyakorlatok

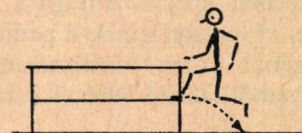
1. Paddal szembe állva, fogás a pad jobb és bal oldalán: szökdelések padra támaszkodva
  - zárt, terpesztett lábakkal
  - levegőben terpeszekkel, bokatapssal
  - biciklizés a levegőben
  - kozáktánc oldalt (kicsik az ülőlapot foghatják)



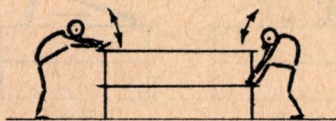
2. Előre fordulva a folyosóban állva támasz a két írólapon; szökdelések
  - előre-hátra, jobbra-balra
  - harántterpeszben
  - karhajlításokkal
  - guggolásban
  - 90—180 fokos fordulatokkal
  - szökdelés közben páros lábakat felhúzni
  - támaszt megtartva törzsfordítgatás jobbra-balra



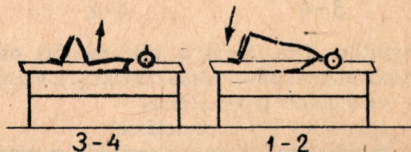
3. Szembe állva az ülőlappal:
  - helybenfutásból fellépéssel az ülőlapra, írólapra stb.
  - kéz segítségével
  - szökdelésből páros lábbal felugrás az ülőlapra



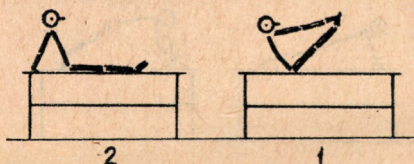
4. Pad végén állva egyik láb sarokkal a padon: törzhajlítgatás előre, bokaérintgetéssel — 90 fokra elfordulva a talajon levő láb irányába hajlítgat



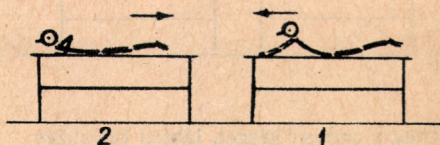
9. Hanyattfekvés, lábak felhúzva, talppal az írólapon, fogás oldalt: csípőemeléssel a has kitolása (tarkó a padon marad) (1), vissza (2) — váltakozó lábemeléssel — kéztartás tarkóra, homorítás (csípő-tarkó a padon marad)



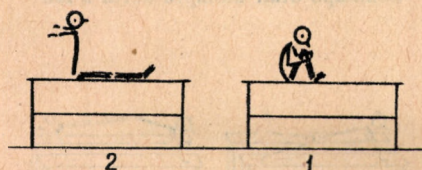
5. Nyújtott ülés az írólapon, támasz hátul a pad szélén: lábemelés bokaérintéssel (1), vissza (2), (lebegőülés)



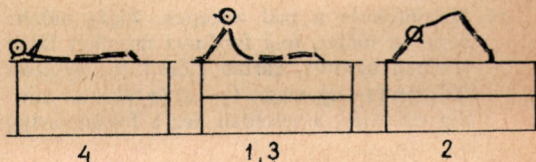
10. Hasonfekvés, fogás oldalt a vállnál: karnyújtással hátrtolja magát (1), visszahúzza (2)



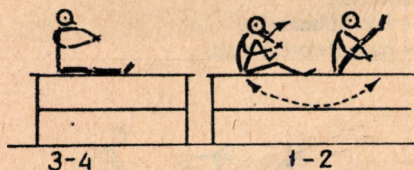
6. Nyújtott ülés az írólapon, karok elöl: térd gyors mellhez húzásával zsugorulás (1), vissza (2)



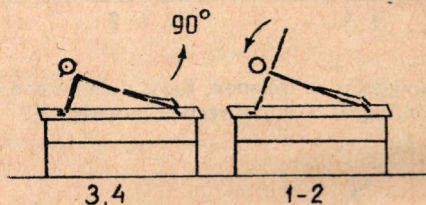
11. Hasonfekvés, fogás oldalt a pad végén, lábfejek a padra támaszkodnak: karnyújtás (csípő lent marad) (1), csípőkitolás (2), visszahengedés (3), karhajlítással hasonfekvés (4) — karnyújtással egy időben bokaérintés (1), vissza (2)



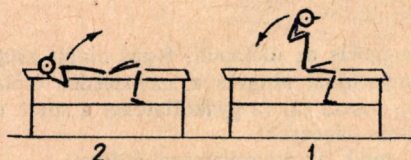
7. Nyújtott ülés, mell előtt ujjfűzés: lábakat a karok közé beemeljük (egyenként vagy párosan) lebegőülésbe (1-2) (3-4)



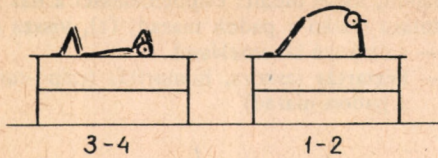
12. Fekvőtámasz, törzsfordítás 90 fokra, balra vagy jobbra, karok oldalt (1), vissza (2)



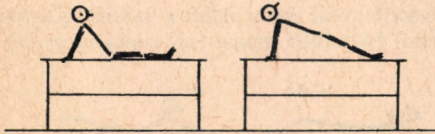
8. Hanyattfekvés tarkóra, terpesztett lábak talpa az ülőlapokon: felülés (1), vissza (2)



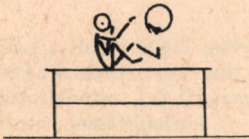
13. Hanyattfekvés, lábak felhúzva, talp az írólapon, fogás oldalt a fül mellett: láb- és karnyújtással hídba (1-2), vissza (3-4)



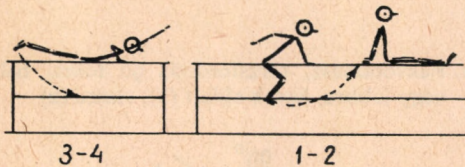
14. Nyújtott ülés, fogás a test mögött oldalt: csípő felemelésével hátsó támasz (1), vissza (2)  
 — változtatott lábemeléssel  
 — ellentétes láb-karemeléssel  
 — csípő előretolásával a sarkakig rugózás



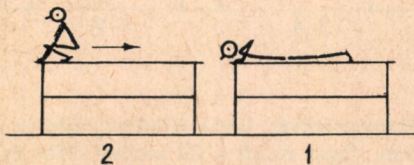
15. Ülés a padon: kézzel, lábbal biciklizés



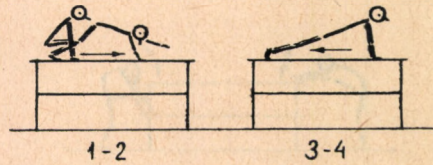
16. Hasonfekvés a pad közepén, fogás oldalt: kissé az ülőlap felé fordulva mindkét lábat térdben hajlítva, zártan előrehozni nyújtott ülésben (1—2), vissza (3—4) (a tekintet mindig előrenéz, a túloldali kéz a fogást tartja)



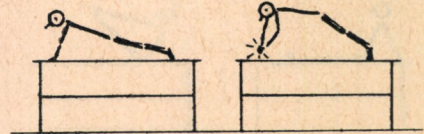
17. Guggolás az írólapon, fogás oldalt a pad elején, ugrás hasonfekvésbe (1), vissza (2)



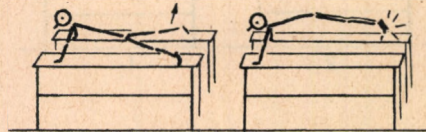
18. Guggolótámasz a pad hátsó szélén kezekkel, előremászik fekvőtámaszba (1—2), vissza (3—4)



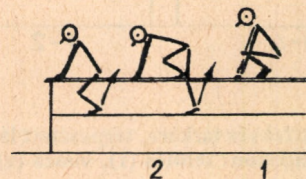
19. Fekvőtámasz az írólapon, karok ellökésével taps (csípőrugózással segíteni)



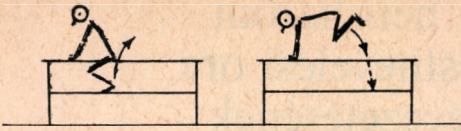
20. Fekvőtámasz az ülőlap fölött, kéz- és lábtámaszok a szomszédos írólapokon. Csípőrugózással indítva bokataps — bokataps után ülőlapra kerül a láb



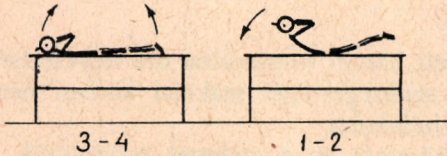
21. Hajlított állás az ülőlapon, fogás kétoldalt az írólap végén. Felguggolás az írólapra (1), vissza (2)  
 — fekvőtámaszba,  
 — hasonfekvésbe stb.



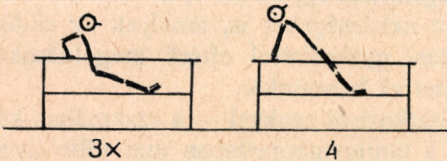
22. Guggolás az ülőlapon, fogás oldalt zsongorkanyarlattal átugrás a szomszédos ülőlapra (1), vissza (2) (a gyakorlatokat a sorok egyszerre végezzék)  
 — egyik láb átlendítésével indítva  
 — zsongorkanyarlat közben biciklizés



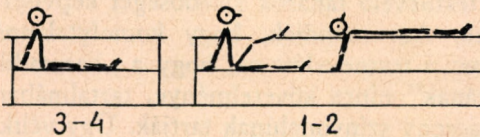
23. Hasonfekvés, tarkóra tett kézzel, törzshajlítás hátra (1), vissza (2)  
 — a terpesztett láb szorítja a padot, és a törzssel 90 fokos fordulatot végeznek jobbra-balra



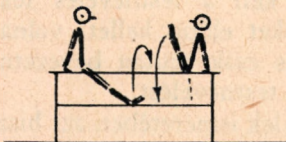
24. Hátsó fekvőtámasz az ülőlapp felett, kezek az írólapokon, láb az ülőlapon nyújtva. Karhajlítással háromszor rugózás, négyre vissza — terpesztett lábtámasszal az írólapokon



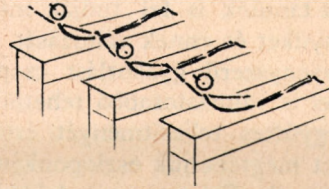
25. Nyújtott ülés az ülőlapon, fogás oldalt. Egyik lábat felteszik az írólapra, majd a másikat hozzáemelve hátsótámaszba helyezkednek (1—2), vissza (3—4)



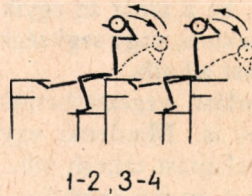
26. Egymással szembe ülnek a padtársak, fogás hátul, lábak nyújtva, az ellentétes ülőlapokon: a társak egyszerre a lábukat áttemelik a másik oldalra (1), vissza (2). (Nem ütközhetnek össze, az osztály egyszerre végzi)



27. Hasonfekvés: és kézfogás a hasonfekvő társal. Hajlítgatás háromszor hátra és 4-re vissza  
 — ülőlapon hanyattfekve felületek  
 — ülőlapon állva, hajlítgatások, döntések



28. Mindenki a mögötte levő írólapra ül, s lábát saját padfiókjába akasztja, kéz csipőre: hátra-hajlás (1—2), vissza (3—4)



*Apródi Jenő rajzai*

A közölt gyakorlatok természetesen egymással is variálhatók, így pl. a 21-es a 10-essel stb.

\* \* \*

Vannak gyakorlatok, melyeknél az ismétléseket módszertani variációkkal bővíthetjük. Ilyen pl. az az eset, amikor a gyakorlatot számszerűleg határozzuk meg (mindenki felül tízszer, 15-ször, 20-szor stb.). Ebben az esetben csak a munka mennyiségét adtuk meg, mert a végrehajtást nem kötöttük időhöz. Más a gyakorlatok végzésének hatása is, ha pl. azt mondjuk, hogy ki hányat tud elvégezni 10 mp alatt, vagy ki tud 10 fölülést végrehajtani gyorsabban.

Variálhatjuk a végrehajtást a gyakorlatok ütemezésével is, és annak felgyorsításával eljuthatunk a maximális gyors kivitelhez. Ez esetben az egyszerre történő gyakorlat és a kivitel pontosságát fel kell oldani, s a maximális gyors ütemezéssel serkenthetjük tanulóinkat a teljes erőből való végrehajtásra.

A testtartást javító gyakorlatokat azonban ne gyorsítsuk fel, és mindig követeljük meg a helyes kivitelezést.

Az állóképesség és az erő kifejtés felmérésére rendezhetünk külön versenyeket is. Pl. ki hányszor tudja végrehajtani a megadott gyakorlatot? Az ilyen gyakorlatok azért is fontosak, mert így nemcsak mi, hanem a tanulók is fel tudják mérni teljesítményüket és ennek változását.

A versenyszerű gyakorlást csoportversenyekkel is változatosabbá tehetjük. Pl. a párok együttes teljesítményét értékeljük. Ugyanezt megtehetjük oszloponként, pad-soronként stb. Fokozza az érdeklődést, ha az eredményeket a táblán szemléltetjük. Egy-egy csapat „reménytelen” helyzetén segíthetünk, ha annak előnyt adunk. Buzdítólag hat, ha a tanár az egyik csapatot a sajátjának tekinti, vagy segítségképpen taktikai utasítást ad stb.

A gyakorlást végeztethetjük váltóversenyszerűen is. Mindenki egy megadott számú végrehajtást teljesít stb. De történhet a váltás 5, 10 mp-enként is. Ez esetben az idő alatt teljesített számszerű értékeket összeadjuk. De lehet váltóversenyt rendezni szabadváltással, melynek idejét 1–2 percben is meghatározhatjuk. A fáradt versenyző váltásáról a csapatkapitány is gondoskodhat. Célszerű azonban, ha ez esetben maximáljuk a csapat létszámát stb.

Az ismertetett variációs lehetőségek közül bárki újabb versengéseket, vetélkedőket találhat ki, de szem előtt kell tartanunk mindig, hogy ezek gyakorlatanyagát helyesen válasszuk meg, és a gyakorlatok ne legyenek balesetveszélyesek.

*(Folytatjuk)*

## A heti három testnevelési óra bevezetésének tapasztalatai Budapesten

VARGA SÁNDOR

A heti három testnevelési óra bevezetésének szükségességét szakmai körben nem kell indokolni.

Örömmel és tisztelettel üdvözlöttük a művelődésügyi miniszter erre vonatkozó elhatározását és utasítását. A bevezetésekor tartott, és az azóta eltelt időszak szakmai tanácskozásai megerősítettek abban, hogy kollégáimmal együtt szívesen vállaltuk azokat a nehézségeket is, amelyek az eddigi tanítási gyakorlattól eltérő megoldásokra készítettek bennünket.

Vitatkoznék azokkal — a szakmában kevés, a tanügyigazgatásban már több ilyen kollégám akad —, akik a három testnevelési óra bevezetésével kapcsolatban annak a nehézségeit élezzik ki. Tapasztalatom szerint két csoportra oszthatók:

Az egyik csoport a „radikálisok”. Ezek a testnevelő tanárok kisebbséget képviselnek. Azt mondják, hogy komolytalanná teszi a testnevelést az, hogy a „harmadik órának” nincs követelménye, tartalmában alacsony színvonalúnak tartják. Úgy vélik, hogy hajlamossá teszi a tanulókat arra, hogy a hagyományos heti két óra anyagát is hanyagul vegyék, és olyan igénnyel lépjenek fel, hogy mind a három óra legyen követelmény nélküli, és csak a játékos felüdülés célját szolgálja. Az intézkedésekben is védeni kell a testnevelés tekintélyét. A feltételeket előbb kellett volna megteremteni, és csak azután bevezetni a heti háromórás testnevelést.

A feltételek ismeretében azt hiszem — az új iskolák kivételével — a régi iskolák na-

gyobb részében, mégha az anyagi lehetőségek nem szabnának gátat e követelésnek, akkor sem lehetne vagy nem lenne érdemes új, nagyobb vagy két tornatermet építeni a meglévő iskolákhoz, mert vagy nem fér el a területen, vagy a régi építésű iskola állaga ezt már nem érdemelné meg. A létesítmény hiánya, illetve szükségmegoldásai tehát megmaradnak.

Helye válogatja, hol hogyan oldható meg a heti három óra testnevelés; mentesítő- (szükség, kondicionáló) terem kialakításával, fedett színek építésével, szabadtéri létesítmény bővítésével, létrehozásával vagy a természet adta terület felhasználásával, sajnos ritkább esetben az úszási lehetőségek megteremtésével.

Azt természetesnek tartom, hogy a legjobb megoldásra kell törekedni, és a jelenlegi szükséghelyzetet nem lehet örök időkre elfogadni. Az új iskolák ajánlott vagy elrendelt építési normáinál szükség-szerűen figyelembe kell venni azt, hogy az iskola osztályainak számához — sőt a szakosított tantervű testnevelési osztályok és a koedukáció miatt a tanulócsoportok számához — képest a tornatermek minimális méretének nagyságát szükséges kétszerezni, esetleg háromszorozni, mert órarendileg több osztálynak is kell egy időben testnevelési órát, tömegsport-, szakköri, esetleg szakosztályi foglalkozást tartani.

A másik csoport — főleg néhány igazgató — fenntartja létesítménykövetelését, de ha az nincs meg, a szükségmegoldás minimumát, az órarendbe állított sétát vagy a tömbösítés olyan alacsony színvonalú megoldását alkalmazza, ami nem több a sétánál. Tulajdonképpen ez is hasznosabb a teremben ülésnél, de sem a légző-, sem a keringési szerveket, sem az izomzatot nem terheli meg megfelelő mértékben, tehát olyan „városnéző séta” sokszor azonos útvonalon, esetleg a környezetismerethez hasonló, de semmiképpen sem illik a testnevelés kategóriájába. Ezért úgy vélik, hogy a felügyelő tanár szerepében ezt a feladatot az osztályfőnök, más szakos tanárok, műhelyoktatók is elláthatják. Őket

néhány esetben meg is bízták ezzel a feladattal. A maguk részéről így intézték volna el a „három órárt”, hiszen „van tanár a gyerekekkel”. Sajnos egyes esetekben a testnevelő kollégák is „hagyták” az efféle megoldást, mert új tanár alkalmazásával a túlóra lehetőségük csökkent volna, vagy a kialakult jó együtttest nem akarták „felhívítani” új tanár fogadásával. Meggyőződéssem, hogy az irányítás és a felügyelet teljes súlyával kell ez ellen a megoldás ellen fellépni. A szívós és következetes ráhatások alapján ez a helytelen szemléletből fakadó szubjektív hozzáállás kiveszőben van. Ma már ennek még a megkísérlése is alig fordul elő.

A harmadik csoport — kezdettől fogva is ez volt a túlnyomó rész — a helyzet felmérése után az ajánlott alternatívákon belül, sőt azon kívül is megkereste az iskola lehetőségéhez mért legjobb megoldást.

#### *A három testnevelési órát megelőző helyzetkép*

A továbbiakban az abszolút számok helyett százalékokat, arányokat említek, mert így áttekinthetőbbnek, kevésbé terhesnek és jobban arányosíthatónak érzem az adott helyzetre írásom olvasását.

A heti három testnevelési óra bevezetése után a főváros minden alsó fokú tanintézetében és középiskolájában felmérést végeztünk az ajánlások teljesítéséről, a megoldások különböző módozatairól, a tanárok terheléséről és a szaktanárszükségletről. A szakmunkásképző iskolák helyzetére nem térek ki, bár külön elemzést érdemelne, mert ott nem vezették be a heti három óra testnevelést, sőt az egy, két óra testnevelést sem mindenütt. Létesítményhelyzetük is rosszabb, mint a középiskoláké. A továbbiakban tehát csak az alsó fokú tanintézetek és a középiskolák helyzetét vázolom.

Az általános helyzetképhez tartozik, hogy Budapest testnevelő tanárokkal való feltöltöttsége a heti kétórás testnevelés idején minden iskolatípusban és a gyógytestnevelésben is 100%-ra tehető. A tornaterem és

a szabadtéri létesítmények az alsó fokú oktatási intézmények mintegy 10%-ában, a középiskolák összesítésében 5%-ban hiányoznak, illetve vagy az egyik, vagy a másik nincs meg. A két tornatermes általános, illetve szakközépiskolák száma kevés; mintegy 2%-ra tehető, a gimnáziumokban azonban ez már jelentős: 30%-ban van két tornaterem. A 22 kerületben 14 önálló iskolai és 1 közös használatú uszoda, úszó tanmenedence van. Valamennyi uszodában az úszásoktatásra függetlenített beosztású úszásoktatásra edzői képesítéssel is rendelkező testnevelő tanár van.

A létesítmények felhasználásával kapcsolatban fontosnak tartom megjegyezni, hogy egy tanulócsoporthoz az általános iskolákban 25, a középiskolákban 31 gyerek jut. A váltott műszakos tanítást magyarázza, hogy egy osztályteremre az általános iskolákban 1,31 tanulócsoporthoz esik. Az alsó tagozat osztályainak 25%-ában szaktanárok tanították a testnevelést.

*A heti három óra testnevelés bevezetésekor a szervezeti keretek rendező elveként az alábbiakat tartottuk fontosnak:*

— ahol csak lehet mindenütt a tanítási műszakban, órarendbe állítva oldják meg mind a három testnevelési órát még azon az áron is — a kiegészítő tantervi anyag téli foglalkozásokra átállításával —, hogy két tanárral egyidőben két osztálynak legyen testnevelési órája, és a tornateremben, illetve szabadtéri létesítményen váltsák egymást az osztályok;

— az alsó tagozat szaktanárok által el látott órái lehetőleg ne csökkenjenek. Minden lehetőséget fel kell arra használni, hogy az alsó tagozat testnevelési óráinak órarendi beosztását a létesítményekben biztosítsák. Ezért a tanítók által tanított alsó tagozat órarendjét kb. nyolchetenként úgy alakítják, hogy a kötelező úszásoktatásban résztvevő osztályok órarendi idejében a tornaterem ne legyen üres, hanem azt töltsék meg az alsó tagozatos osztályok. Ezenkívül az alsó tagozat a felső tagozattal ütköző órában is önállóan használhassa váltva a tornatermet és a szabadtéri létesítményt;

— a tanácsok fenntartásában működő iskolai uszodákat maximálisan ki kell használni, a nyilvános uszodákban pedig minden lehetőséget meg kell ragadni a testnevelési órák megtartására;

— igénybe kell venni az iskolák közelében levő sportegyesületi létesítményeket és az erre a célra alkalmas úttörőközpontok, művelődési házak lehetőségeit;

— amennyiben e lehetőségek maximális kihasználásával sem lehetséges a heti három testnevelési óra órarendi beosztása a tanítási műszakban, alkalmazzák a tömbösítés különböző megoldásait;

— fel kell mérni az új testnevelőtanár-szükségletet, és alkalmazásukról 1—2 éven belül gondoskodni kell. Addig óraadó-, szerződéses tanárok beállításával, nyugdíjasok alkalmazásával kell megoldani a szakos tanítást.

*A szervezeti kérdésekben szerzett tapasztalatok*

Az erre vonatkozó adatgyűjtést az összes alsó fokú oktatási intézményekben és középiskolákban elvégeztük. A felmérés anyagából az alábbiakat tartom a legfontosabbaknak:

1. Mennyire romlott az előző időszakhoz képest a különböző dokumentumokban, utasításokban, ajánlásokban és meghatározott lehetőségekben a testnevelési órák szervezeti megoldása?

— mindenütt bevezették-e a heti három testnevelési órát?

- órarendben; önállóan osztályonként vagy ütköző órában,
- tömbösítve; kéthetenként, havonta, őszi-tavaszi átcsoportosítással;
- iskolai létesítményben csak tornateremben, tornaterem, udvar és uszoda felhasználásával? Nem iskolai, de művelődésügy fenntartásában levő létesítményekben, sportegyesületi létesítményben?
- milyen arányban használja a létesítményeket az alsó tagozat?
- hogyan hat a heti három testnevelési óra az úttörő csoportfoglalkozások

utasításokban meghatározott óraszámára, a középiskolai tömegsport-foglalkozások kötelező megtartására, az általános iskolai testnevelési- és sportszakkörök, illetve a középiskolai szakosztályok számának alakulására?

2. Hogyan alakul a szakos ellátás és milyen megoldásokat választanak a szakszerű oktatás szempontjából?

— Az állományban levő testnevelő tanárok által ellátott órák aránya az alsó és felső tagozaton, továbbá a középiskolákban. Ezzel összefüggésben a túlórák száma.

— Milyen mértékű a szükségmegoldás? (Áttanítás, szerződéses alkalmazás, testnevelésre nem képesített nevelők beosztása az általános iskola felső tagozatán, illetve a középiskolákban.)

— Mennyi tanár alkalmazására van szükség, és azt milyen ütemezésben pótolják?

Hogyan hatott a heti három testnevelési óra bevezetése a szaktanárok iskolai változtatására (pl. általános iskolából középiskolába, szakmunkásképző iskolából más iskolatípusba, gyógytestnevelésből általános tantervű osztályokban való tanításra)?

3. Milyen intézkedések szükségesek ahhoz, hogy a heti három testnevelési óra az oktató-nevelő munka megszokott, és a helyzethez képest megnyugtató részévé válhasson

- létesítményi szempontból,
- a munkaerő-gazdálkodásban,
- a dologi feltételek biztosításában,
- a felkészítésben, továbbképzésben?

A felmérés eredménye azt mutatja, hogy az iskolák túlnyomó része ezt a feladatot a helyi lehetőségek maximális kihasználásával jól és távlatában is megnyugtatóan oldotta meg. Az érvényben levő jogszabályokat, utasításokat, a dokumentumokban foglaltakat betartották.

Bizonyításul a felsorolt szempontokra válaszolok.

1. A heti három testnevelési órát az utasításban foglalt iskolatípusok mindegyiké-

ben és minden iskolában bevezették és megtartják.

Órarendben, tanítási műszakban;

— az általános iskolai osztályok 80%-ában,

— a gimnáziumi osztályok 75%-ában,

— a szakközépiskolai osztályok 75%-ában.

Órarendben, de a tanítási műszakon kívül (0. és 6., 7. órában);

— az általános iskolai osztályok 8,5%-ában,

— a gimnáziumi osztályok 5%-ában,

— a szakközépiskolai osztályok 5,5%-ában.

Tömbösítve:

a) kéthetenként összevont két órában;

— az általános iskolai osztályok 7%-ában,

— a gimnáziumi osztályok 6%-ában,

— a szakközépiskolai osztályok 5,5%-ában.

b) havonta:

— az általános iskolai osztályok 2%-ában,

— a gimnáziumi osztályok 1,2%-ában,

— a szakközépiskolai osztályok 17%-ában,

c) őszi—tavaszi óraátcsoportosítással:

— ősszel-tavasszal heti 4 óra, télen heti 2 óra,

— az általános iskolai osztályok 0,6%-ában,

— a gimnáziumi osztályok 0,1%-ában,

— a szakközépiskolai osztályok 2%-ában.

A felsoroltakból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az igazgatók és a testnevelő tanárok a feladatot jól értelmezték, a tömbösítés különböző formáit csak a szükséges esetekben és mértékben alkalmazták. Megítélesem szerint az arányok a reális lehetőségeket tükrözik, mert órarendben sikerült megoldani az összes osztályok tanítási óráinak 75—80%-át és órarenden kívül, illetve a tömbösítés különböző formáinak alkalmazásával 20—25%-át. Az arányok

létesítményfejlesztéssel, külső létesítmények igénybevételével tovább javíthatók.

A létesítmény felhasználásarányai a testnevelési órákon:

- a) egy tornateremben, illetve tornateremben és udvaron egy időben két osztálynak van órája:
  - az általános iskolai osztályok 7%-ában,
  - a gimnáziumi osztályok 57%-ában,
  - a szakközépiskolai osztályok 31%-ában.
- b) nem iskolai, hanem egyéb, a művelődésügy fenntartásában levő létesítményben (úttörőházak, művelődési házak, uszodák),
  - az általános iskolai osztályok 3%-ában,
  - a gimnáziumi osztályok 1,2%-ában,
- c) a tanács fenntartásában levő ifjúsági sportcentrumokban:
  - az általános iskolai osztályok 1,2%-ában,
  - a gimnáziumi osztályok 8%-ában.
- d) a tanács fenntartásában levő ifjúsági sportcentrumokban:
  - az általános iskolai osztályok 1,2%-ában,
  - a gimnáziumi osztályok 8%-ában,
  - a szakközépiskolai osztályok 9%-ában.
- e) A sportegyesületek fenntartásában levő létesítményekben:
  - az általános iskolai osztályok 0,2%-ában,
  - a gimnáziumi osztályok 3%-ában,
  - a szakközépiskolai osztályok 0,5%-ában.

A lehetőségek felhasználásában két kérdés magyarázatot érdemel.

Az egy időben két osztály számára két tanárral tartott órák vonatkozásában:

Az általános iskolák igazgatói ezt a lehetőséget nem használták ki eléggé! Ezzel a megoldással javítható lenne az alsó tagozat tornaterembe való bejutása. Az alsó tagozat osztályainak ugyanis az első-második

osztályokból 30%-a, a harmadik-negyedik osztályokból 20%-a nem jutott be a tornaterembe. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy az általános iskolák egy része váltott műszakban tanít, illetve az iskolában egy testnevelő tanár van.

— A gimnáziumokban a nagyobb számú ütköző óra természetes azért is, mert sok iskolának van két tornaterme.

— A szakközépiskolák igazgatóinak megoldása, a lehetőségek figyelembevételével arányában jónak mondható.

Kevés a sportegyesületi létesítmények igénybe vétele a testnevelési órákon;

— a távolság miatt nehezen megközelíthető, nehéz az órarendet úgy összeállítani, hogy megegyezzek a sportpályák szabad kapacitásával. Kevés volt a lehetőség is. A Fővárosi Sporthivatal társadalmi összefogással is, a lakóterületeken 1974-ben 51 kispályát épített, a Fővárosi Tanács V. B. felkérte a sportegyesületeket arra, hogy 130 sportpályát nyissanak meg az iskolák számára. A Fővárosi Tanács V. B. soron kívül 5 millió forinttal segítette a tornaterem nélküli iskolák szabadtéri létesítményeinek építését. Várható tehát a létesítményhelyzet fokozatos javítása.

A tanórán kívüli iskolai sportfoglalkozások lehetőségeire a heti három testnevelési óra bevezetése nem eredményezett lényeges arányeltolódást. Az úttörő sportfoglalkozások egy tanárra eső időátlagos heti óraszámában 3,5 óra, a gimnáziumokban 19%-kal, a szakközépiskolákban 6%-kal több órát fordítanak a tömegsportra, mint amennyi az osztályok száma után járna. E kérdés elemzésénél meg kell jegyezni, hogy az általános iskolákban tanító testnevelő tanároknak 16%-a, a gimnáziumokban 25%-a, a szakközépiskolákban 9%-a órakedvezményes tanár. Emiatt adódik több, illetve kevesebb óra az összesítésben, mint amennyi a tanárok, illetve az osztályok száma után számítható lenne. Az általános iskolák 50,5%-ában van testnevelési és sportszakker, ami jelenleg elfogadható arány, de számukat szükséges növelni. Az egy szakköre jutó heti órátlag 20%-kal kevesebb, mint

heti két óra. Ennek oka a felmérés idején még fennálló az az ellentmondás, ami a szakkörökre vonatkozó utasításban heti két órát, a Rendtartásban pedig heti egy órát jelölt meg. Az azóta egyértelművé tett utasításhoz képest tehát az óraszámban lemaradás van. Ez azonban nem függ össze a heti háromórás testnevelés bevezetésével. A középiskolákban a szakosztályok száma 24%-kal múlja felül a testnevelő tanárok számát, ami azért van, mert egyes kollégák két szakosztály vitelére is engedélyt kaptak.

2. A szakos ellátás aránya és a megoldások módja a szakszerű oktatás szempontjából:

a) Óradíjas, szerződéses testnevelő tanár tanítja:

- az általános iskolai osztályok 5%-át,
- a gimnáziumi osztályok 3%-át,
- a szakközépiskolai osztályok 12%-át.

b) Állományban levő, más iskolából át-tanító testnevelő tanár tanítja:

- az általános iskolai osztályok 2%-át,
- a gimnáziumi osztályok 0%-át,
- a szakközépiskolai osztályok 2%-át

c) Testnevelési képesítés nélküli pedagógus tanítja:

- az általános iskola felső tagozatos osztályok 5%-át,
- a gimnáziumi osztályok 0%-át,
- a szakközépiskolai osztályok 1,6%-át.

d) Az alsó tagozat osztályainak testnevelő tanárok által való tanítása:

- az 1–4. osztályoknak 18,5%-ában.

e) A túlórák alakulása az egyes iskolatípusok összes testnevelési óráihoz képest:

- az általános iskolákban 11,5%  
(egy tanárra jutó átlag heti 2,5 óra),
- gimnáziumokban 27%  
(egy tanárra jutó átlag heti 7 óra),
- szakközépiskolákban 28%  
(egy tanárra jutó átlag heti 9 óra).

A felsoroltakból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a heti három testnevelési

óra szakos ellátása a bevezetéstől kezdve jól alakult. A túlórák — amelyekben a tömegsport-foglalkozások óraszámja is benne van — nem túl nagy mértékűek.

A sportegyesületek, sportszervezetek elszívó hatása, továbbá a gyógytestnevelésről normál testnevelés tanítására áttérők és a szakmunkásképző iskolákból más iskolatípusba áthelyezkedettek száma nem haladja meg az összes tanárok számának 1%-át. Az alsó tagozaton a szaktanárok által tanított osztályok száma a megelőző időszakhoz képest 7%-kal csökkent.

A teljes szakos ellátáshoz az állományban levő tanárok számához képest az egyes iskolatípusokban a következő arányban kellett növelni a szaktanárok számát:

- az általános iskolákban 20%-kal,
- a gimnáziumokban 10%-kal,
- a szakközépiskolákban 15%-kal.

Az igazgatók a szaktanárhiányt 2 év alatt pótolták.

A heti három testnevelési óra szervezeti megoldásából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy nem állította a főváros oktatási intézményeinek vezetőit megoldhatatlan feladat elé. A lehetőségekhez képest a tenivalókat el is végezték. Menet közben néhány kiigazításra és fejlesztésre még szükség van. A heti három testnevelési óra a nevelőtestületekben polgárjogot kapott, mindinkább remény van arra, hogy a megoldása is javulni fog. Ehhez közvetlen segítséget adott a Főváros Tanácsa V. B. erre vonatkozó határozata is.

Fő feladatunk ezek után a tartalmi munka pontosabb meghatározása és az oktatás-nevelés módszereinek javítása. Erre törekszünk abban a 12 féle továbbképzési formában, amelyben a főváros testnevelő tanárai részt vehetnek.

# A családi nevelés és az iskolai aktivitás összefüggése

DR. KOZÉKI BÉLA

A modern iskolai nevelés alapvető célkitűzése, hogy a gyermek derűsen, szívesen végezze feladatait, szabadon bontakoztassa ki képességeit, s a társadalmi célokra és elvárásokra megfelelő értékes személyiséggé váljon. A pszichológia nézőpontjából ez azt jelenti, hogy azokat a képességeket és ösztönzéseket, melyekkel a gyermek az iskolába lép, úgy fejlesszük tovább, hogy azokat az értékes tevékenységformákat, melyeket az iskolában gyakoroltattunk vele, élete későbbi periódusaiban is hasznosítsa, megfelelő formában szívesen végezze. A pedagógus feladata itt tehát kettős. Egyrészt a maga tárgyában használja ki a gyermek veleszületett és a családi nevelés során alakított tulajdonságait, lehetőséget és tartós késztetést teremt a gyermekben ahhoz, hogy az iskolát elhagyva se fordítson hátra az adott tevékenységi területnek. A testnevelő tanár például a gyermek természetes aktivitását úgy fejleszti tovább a sport és játék jellegű foglalkozásokon, hogy a gyermek egy egész életre megszeresse a mozgást, az egészséges életmódot. Másrészt minden pedagógus részt vesz a gyermek személyisége egészének fejlesztésében. Így például a testnevelési óra a közös együttműködés, a rivalizálás és kooperáció helyes arányainak, az önértékelés megfelelő formájának, az önfegyelem, a felelősségtudat, az állhatatosság kialakításának, vagyis a személyiség minden szférája gazdagításának szempontjából is elsőrendű fontosságú. Az előző is lényeges és összetett feladat, ez utóbbi azonban társadalmi jelentőségében,

bonyolultságában meghaladja azt. Ebben ugyanis benne foglaltatik az egyes órákon, az egyes tanárok által végzett fejlesztő folyamatok összessége, de ennél több is: a gyermeket érő különböző külső alakító hatások és a gyermek önnevelésének, mint állandóan változó belső alapnak a koordinálása.

E rendkívül bonyolult hatásrendszer igen nehéz átfogni, s a társadalmi követelményeket az adott tevékenységformára és életkorra lebontva úgy alkalmazni, hogy ezek általános érvényűek, s mégis egyénre szabottak legyenek, hogy a gyermek személyiségét saját vágyainak megfelelően, s egyben társadalmi felelősségérzettel bontakoztassa ki. A családi, iskolai, mozgalmi fejlesztő hatások összekapcsolása az egyén dinamikus változásaival, a gyermek képességeinek közösségi kapcsolataival és kötelességtudatával párhuzamos kibontakoztatása csak a gyermek egyéni ösztönzőrendszerének ismeretében, s a belső ösztönzésekre építve valósítható meg. Ehhez elsősorban a pedagógiai pszichológia nyújthat segítséget a pedagógusoknak. Kutatómunkánkban éppen ezért igyekeztünk egy olyan többdimenziós tevékenységi modellt kidolgozni, mely a nevelők és a növendékek aktivitására épül, s melynek segítségével úgy rendezhetők a gyermek saját személyiségvonásai, a családi nevelés jellemzői, valamint az iskolai nevelés céljai és követelményei, hogy a nevelő minden egyes gyermeknél optimális módon végezhesse nevelőmunkáját: az értékes vonásokat erősítve, a meg nem felelő irányú tendenciákat korrigálva. Most e modell segítségével azt szeretnénk pszichológiai szempontból elemezni, hogy a családi és iskolai nevelés kapcsolatának milyen hatása van a testnevelésre, a testnevelési foglalkozásokon folyó pedagógiai munka eredményességére.

Vegyük szemügyre először magát a modellt. Ennek kialakításakor úgy jártunk el, hogy a gyermek tulajdonságait, elsősorban az iskola által közvetített társadalmi elvárásokhoz való viszonyukat meghatározó külső és belső tényezőket úgy rendeztük el,

hogy a kívánatostól, a személyiséget építő-től a nemkívánatosig, a személyiséget károsítóig terjedő sort alkossanak. Az egynemű tulajdonságok így egy-egy dimenziót alkottak, pozitív és negatív végponttal, közepén a közömbös értékkel, a nullával. Több ilyen dimenzió (a nulla pontban mérőlegesen keresztezve egymást) egy térkoordinátát alkot, s ennek segítségével lehet meghatározni azokat a nevelésformákat, illetve személyiség típusokat, amelyek az iskolai nevelés, illetve egy-egy tárgy szempontjából előnyöseknek vagy kevésbé előnyöseknek tekinthetők. A modellből azt is meg lehet állapítani, hogy egy-egy gyermeknél mely személyiségterületen, illetve milyen formában lehet a legkönnyebben korrigálni az esetleges nem kívánatos addigi személyiség alakulást.

A dimenziók megválasztása természetesen hosszás kutatómunkát igényelt, hiszen egyrészt a legalapvetőbb tényezőket kellett megtalálnunk, másrészt a dimenziókat úgy kellett megfogalmazni, hogy a nevelő hatások és a személyiség alakulás megfelelő egyenesei egybeessenek.

Az első dimenzióknak — akár konkrétan a testnevelés, akár általában a személyiségfejlesztést vesszük alapul — az aktivitás vonala ígérkezett. Ehhez a nevelés gyakorlata és a szociálpszichológia elmélete egyaránt kínált egy összefüggést: a korlátozás — engedékenység dimenzióját. Sok kísérlet és a gyakorlati élet egyaránt bizonyítja, hogy az erősen korlátozott gyermek, akinek mindent mindig megtiltanak, az félnék, gyámoltalan, ügyetlen lesz. Aki viszont egészen kicsi korától szabadon mozoghat, felfedezhet, próbálgathatja erejét, ügyességét, az aktív, élénk tanuló lesz az iskolában is. A nevelés gyakorlatában mégsem kezdhetünk semmit ezzel a dimenzióval. Egyrészt mint K. Lewin közismert kísérletei bizonyították, a szabadosság épp olyan rossz nevelési helyzetet jelent, mint az autokratizmus, másrészt kiderült, hogy az engedékenyen nevelt gyermekek nem félnék ugyan, viszont agresszívek. Ez pedig sem a nevelés számára általában nem megfelelő

alternatíva, sem közvetlen témánk, a testnevelés eredményessége szempontjából nem elfogadható az, hogy testkultúrában elmaradt félnék vagy jó sportoló, de vad gyermek között kelljen választanunk. A szociálpszichológia ennek megoldására egy másik dimenziót kínál. Kísérleti eredményeik szerint, ha az anya elutasító, akkor lesz a gyermek agresszív, ha viszont elfogadó, meleg, akkor a gyermek érzelmileg kiegyensúlyozott. Így, a két dimenzió segítségével négy tipikus nevelési-neveltségi típust kapunk.<sup>1</sup>

Ez sem megnyugató azonban, mert a négy közül az elfogadó engedékeny lenne a legjobb, de mint kiderült, ezeknél fegyelmezettebbek az elfogadó korlátozó csoport tanulói, akik ugyan szorongóbbak, de jó magatartású, megbízható tanulók többségükben, s ami a legfontosabb, akkor is fegyelmezettek, ha nincs velük a nevelő.

Mésképp kellett tehát felvennünk az alapvető dimenziókat. Elméleti megfontolások és hosszás kísérletező munka után a következő modellt alakítottuk ki:

A) az érzelmi jellemzőket tartalmazó dimenziót magunk is helyállónak találtuk, de nem csupán az anya szeretetteljes magatartása és a gyermek agresszivitása közt kerestünk kapcsolatot, hanem a család érzelmi légköre és a gyermek közösségi magatartása között. Ha a gyermeket melegen, szeretettel nevelik, akkor az emberi kapcsolatokat pozitívnak érző, azokat kereső, ha pedig hidegen, kevés szeretettel bánnak vele otthon, akkor az embereket kerülő, velük szembeforduló, agresszív hajlamú lesz.

B) A rugalmasság, az aktivitásra ösztönzés is alapvető nevelési dimenzió. A merev, korlátozó bánásmód szorongásossá, passzívvá tesz. A nyílt, jó kommunikációt biztosító, az aktivitást serkentő, világos célokat kitűző vezetés a gyermeket alkotó keresésre, sikeres teljesítésre, minden területen önmaga tökéletesítésére serkenti.

<sup>1</sup> A nevelési attitűdöket ismertettük magunk is (Bevezetés az iskolapszichológiába, Székesfehérvár, 1973) s mások is.

C) Harmadik dimenzióknak mi a kontrollt vettük fel. Közismert, hogy ha a gyermek valamilyen ingerre többször egymás után azonosan válaszol, vagy ha a válaszait rendszeresen megerősítjük, akkor állandó minta alakul ki idegrendszerében, amely az illető ingerre automatikusan előhívja a megszokott választ. Ha a nevelés gyenge, engedékeny, akkor a gyermekben véletlenszerűen, illetve kizárólag saját egyéni érdekének megfelelően szilárdulnak meg az értékek, a viselkedésformák. Ha a nevelés erős kontrollt jelent, akkor a gyermekben is erős önkontroll alakul ki: a helytelen viselkedésformák ritkulnak, a helyesek egyre gyakoribbak, a gyermek fegyelmezett, erős akaratú.

Modellünk középpontjában a tevékenység van: a nevelő aktívan hat a gyermekre, a gyermek pedig szintén tevékeny résztvevője a nevelési folyamatnak. Minden dimenzióban pozitívnak (+) nevezzük azt az ösztönzést, melyet a nevelő végez, illetve amely a gyermeket sarkallja a társadalmilag értékeesebb dimenzióvégpont megközelítése érdekében; nullának azt az állapotot, amikor a gyermeket nem ösztönzi, de nem is akadályozza semmi az illető dimenzió belül valamelyik végpont megközelítésében; negatívnak (–) azt az ösztönzést, amelyik az illető dimenzióknak a nevelési eszményeink szempontjából kevésbé megfelelő, vagy éppen nem kívánatos végpontja felé közelít.

A három dimenzió olyan egységes modellt ad, melyen mind a nevelő mind a nevelt ösztönzői együtt szemlélhetők<sup>2</sup>:

#### A) Meleg—Hideg dimenzió :

- + : a nevelő érzelmileg azonosul a gyermekkel, s erre kifejezetten ösztönzi őt, megerősíti érzelmi megnyilvánulásait; a gyermek jó érzelmi kapcsolat fenntartására törekszik nevelőivel és társaival egyaránt,
- o : a nevelő nem ösztönöz érzelmi kapcsolatra, de nem is utasít el;

<sup>2</sup> Részletesen ismertetjük ezt Motiválás és motiváció c. könyvünkben (Tankönyvkiadó, 1975).

a gyermek a többi emberrel kapcsolatban sem megközelítésre, sem szembefordulásra nem ösztönzött,

- : a nevelő frusztrálja a gyermek szeretetigényét, elutasítja érzelmenyilvánításait;
- a gyermek érzelmi szembefordulásra ösztönzött, támadó.

#### B) Nyílt—Zárt dimenzió :

- + : a nevelő önkibontakoztatásra, önálló aktivitásra ösztönöz;
- a gyermek önálló, feladatvállaló, aktív,
- o : a nevelő nem ösztönzi, de nem is gátolja az aktivitást;
- a gyermek vezethető, de magától nem kezdeményez,
- : a nevelő állandó tilalmakkal frusztrálja a gyermek aktivitását, a gyermek passzív, a feladatok kerülésére ösztönzött.

#### C) Erős—Gyenge dimenzió :

- + : a nevelő következetes a normák betartásában és betartatásában;
- a gyermek felelősségvállaló, lelkiismeretes, fegyelmezett,
- o : a nevelő bizonytalan a betartásban, betartatásban;
- a gyermek betartaná a normákat, de gyenge hozzá,
- : a nevelő következetlen: gyengekezű vagy erőszakos magatartásával frusztrál, a felelősség alóli kibúvára ösztönöz;
- a gyermek egocentrikus, felelőtlen, fegyelmetlen.

Modellünk segítségével meghatározhatjuk az alapvető nevelési, illetve neveltségi formákat. Ezeket egyrészt általános értékeségük szerint rendezhetjük rangsorba (a + + + konstellációtól a — — — változatig). Másrészt megállapíthatjuk hasznossági sorrendjüket az egyes tevékenységformák szempontjából annak alapján, hogy az illető variánst elsősorban az érzelmi kapcsolat, a kommunikáció nyíltsága vagy a felelősség-érzés jellemzi. (Például az egyéni sportokhoz a Nyílt, az aktivitást teljesen szabadon engedő változat a legjobb; a csapatsportok-

hoz az autonóm aktivitás, sikervágy kevés, kell a jó érzelmi kapcsolatra való ösztönzés is; a harmadik hatás, a fegyelmezettség, kitartás, felelősségtudat pedig minden sportágban alapvető, de egyesekben központi szerepet kap.)

Modellünket a következőképp konkretizálhatjuk a testnevelésre:

A) A Meleg—Hideg dimenzióban a legfontosabb az, hogy a gyermek a családban érzelmileg kielégített vagy nem. Ha igen, akkor társaival is jó kapcsolatban van, ha nem, akkor a szeretethiány agresszívvá teszi, s ezt gyakran éppen a kötetlenebb testnevelési órán akarja kiélni. Alapvető motivációs célunk az, hogy a gyermek egy életre megszerezze a testmozgást, biztosítanunk kell tehát, hogy mindenki jól érezze magát a testnevelési órán. A Meleg összetevőt tartalmazó formák közül csak egy okoz problémát ebből a szempontból: a meleg—zárt—gyenge (+ —), elkényeztetett gyermek. Az ilyeneket — főleg, ha fiúk — kényeskedésük miatt nehezen veszik be a többiek a közös tevékenységbe. A zárt nevelést kapott gyermekek általában szorongók, visszahúzódók, de ezt könnyen feloldhatjuk olyan funkcióval, amelyben sikeresnek és hasznosnak érezheti magát (például ő adogatja a kör közepén a labdát). A Hideg változatokkal nehezebb a helyzet. Itt a nevelőnek együttérzéssel, de határozottan kell ráébreszteni a gyermeket (s rendszerint a szülőket is), hogy a testnevelési óra a mozgásigény kielégítésére, s nem az agresszió kiélésére való. A Nyílt változatok közül a hideg—nyílt—erős a legjobb, különösen versenyszerű foglalkozásokon jó vezető, mert önálló, s érzelmi kielégületlenségét nem agresszióban, hanem a feladatokon belül, az akadályok leküzdésében éli ki.

B) Abban, hogy a gyermek örömét találja a közös foglalkozásokban, vagy mindig attól fél, hogy kudarc éri, fontos szerepe van az önálló keresést, az aktivitást, a képességek tökéletesítését tartalmazó Nyílt—Zárt dimenzióknak is.

A gyermek már csecsemőkorban rájön, hogy mozgása megváltoztatja a környezet

ingerfelvételeit, érzékelhető következményekkel jár. Az aktivitás külső következményeiről kapott visszajelentés a későbbiekben a személyiség fejlődésének fontos motiváló tényezőjévé válik: a mozgásos tapasztalatok idegrendszeri nyoma a kisgyermek számára a világ megismerésének alapvető módja (a korai testnevelés jól-hasznosítja, hogy a 2—6 éves mindent eljátszik, mozgásával próbálgat, hogy mint ismeretet birtokba vehesse). A kisgyermekben egyre erősödik a belső késztetés, hogy aktív mozgásával a környezetében egyre hatékonyabbá váljék (a 4—10 éves boldog, ha bármilyen sportszert kipróbálhat). A megszerzett ügyesség, hatékonyság, az a képesség, hogy ne csupán a környezet határozza meg aktivitását, hanem tevékenységével maga alakítsa a környezeti feltételeket, egyre önállóbbá teszi. Az akarati cselekvés megjelenése hozzájárul az énkép értékelő funkciójának kialakulásához. Sikeres aktivitása pozitív, a sikertelen negatív irányban módosítja önértékelését. (Az általános iskolás korban a testnevelés motivációs alapja az, hogy a testi ügyességet a gyermekek rendkívül nagyra értékelik, az ügyetlenséget megvetik, így a társakkal való jó kapcsolat is — főleg fiúknál —, a sportjellegű játékokhoz szükséges készségek szintjén múlhat.)

A serdülőkor témánk szempontjából is kritikus periódus. Egyrészt ekkor van a legnagyobb szüksége a növendékeknek mind testi, mind pszichés szempontból a felszabadult, vidám sportjátékra, másrészt épp ebben az időszakban készíthet passzivitásra a szorongás, a kudarcból való féltelen. Ha nevelőitől vagy társaitól gúnyt kap a serdülő, ha átmeneti ügyetlenségét gyakran emlegetik, akkor vagy intellektualizmusba menekülve fordít hátat a mozgásnak, vagy ellenkezőleg vadsággal, féktelen „bizonyításokkal” fordul szembe a közösséggel. Az előbbi elsősorban a zárt nevelésben részesült gyermekeknél fordul elő, mert az amúgyis bizonytalanságot kelt (kivéve a + — +, Meleg—Zárt—Erős típust, mert az mindenben szorgalmasan és fe-

gyelmezetten igyekeznek teljesíteni). Az utóbbi viszont a hideg és gyenge kombinációknál gyakori. Ezeket ugyanis kielégítetlen szeretetszükségletük agresszívvá teszi, s ennek kiélését nem akadályozza önkontroll.

C) Az Erős—Gyenge dimenzió épp azt az ellentmondást oldja fel, amit az attitűd-sémák tartalmaznak: ha korlátozzuk a gyermeket, akkor gyámoltalan, ha pedig engedékenyen neveljük, akkor nehezen kezelhető lesz. Harmadik dimenzióink megteremti az egyensúlyt: a Meleg és Nyílt légkörben a gyermek szabadon fejti ki aktivitását, de felelősségtudatot, önkontrollt is kialakít magában. Ahogy az első dimenzióban a melegben, a másodikban a nyíltan, itt az erősen neveltek okoznak kevés problémát. Itt is akad egy kivétel: a Hideg—Zárt—Erős (— — +) gyakran elfojtott agresszióját próbálja kiélni a kötetlen foglalkozásokon. Ezekkel meg kell értetni egyrészt azt, hogy itt nincs okuk agresszióra, hiszen nem nyomják el, nem utasítják el, másrészt viszont a közösség nem is engedi, hogy belső feszültségüket tudatosítás nélkül közvetlenül, mások kárára éljék ki. A Nyílt—Gyenge változatokkal (+ + —, — + —) az érdekes, játékos foglalkozásoknál könnyű a dolgunk, szívesen végzik, csak arra kell vigyáznunk, hogy a gyakorlás alól se vonják ki magukat. A zárt gyengéket a passzivitásból kell kimozdítani, főleg az elkényeztetett típusnál a szorongásoldó derűs légkör megteremtésén kívül a határozott edzésre van elsősorban szükség.

Végeredményben tehát a pszichikus tényezőket úgy aknázhatja jól ki a testnevelő tanár, ha minden egyes gyermeknél megismeri, hogy a családi nevelés során elsősorban baráti vagy ellenséges érzelmek, aktivitás vagy passzivitás, fegyelmezetttség vagy felelőtlenység alakult ki. Ennek alapján egy-egy gyermeknél külön ügyelhet arra, hogy — ha szükséges — korigálja a problematikus fejlődést, s ezzel biztosítsa, hogy minden gyermek szívesen vegyen részt a foglalkozásokon. Ennek lényegét abban látjuk, hogy az óra légköre olyan legyen,

hogy mindenki derűsen, a helyét megtalálva végezhesse a közös munkát, senki ne tartson attól, hogy elutasítják, kihagyják, hogy agresszív társai gúnyral vagy bármilyen más formában bánthatják. A foglalkozásokat rugalmasan szervezzük meg, a teljesítményre elsősorban azzal sarkallunk, hogy a gyermeknek saját korábbi eredményeiről adunk visszajelentést, az önmagával való versengés ugyanis mentes minden negatív hatástól, a káros rivalizálás következményeitől. A rugalmasságot viszont szigorú következetességgel kell párosítani olyan esetekben, amikor egyesek önzése a többiek derűs tevékenységét veszélyezteti: így például az öltözőkben, a foglalkozások kezdetében és befejezésében, egymás testi (és lelki!) épségének megóvásában.

Így az, hogy a gyermek egész életére megszereti a mozgást, az egyben közösségi érzésének, permanens önfejlesztésének, fegyelmezett életfelfogásának, tehát egész egészséges személyiségfejlődésének is része lesz.

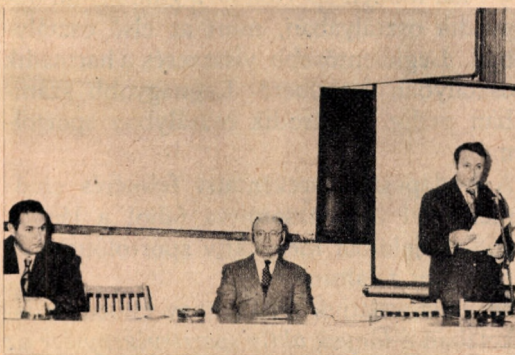
Tudományos Diákköri  
Konferencia  
a Testnevelési Főiskolán

# A család befolyása a tanulók testnevelési és sporttevékenységére

(Egy gimnáziumi felmérés  
főbb tanulságai)

MOLETZ JUDIT

A hagyományoknak megfelelően ebben az évben is sor került a főiskolai hallgatók tudományos munkásságának bemutatására és értékelésére. 33 előadás igazolta a hallgatók tudományos aktivitását, amelynek jelentőségét Schiller János főigazgató-helyettes is méltatta, megnyitó beszédében.



(Vikmann István felvétele)

A következőkben három tudományos dolgozatot közlünk, amelyek az ülésen hangzottak el.

*A szerkesztőség*

A családot, a társadalom alapközösségét, legkisebb sejtjét, s a belőle eredő hatásokat és indítékokat a pedagógiai gondolkodás központi fontosságúnak tételezi fel. A családi tényezőknél „keresztül szűrődnek” a többi hatótényezők, s ezáltal a család közvetlenül irányítja és ellenőrzi a gyermekek tevékenységét, valamint közvetve befolyásolja érdeklődésüket. A családon belül ható negatív és pozitív tényezők feltárással választ kaphatunk azokra a kérdésekre, amelyek a gyermekek sportbeli aktivitásának problémáit megmagyarázzák. Középiskolás korosztályt választottam vizsgálatom tárgyául. Lehetséges, hogyha általános iskolában végzem a felmérést, pozitívabb képet kapok a szülői ráhatások tekintetében. Engem azonban az a kérdés foglalkoztatott, hogy a középiskolások milyen tudati képpel rendelkeznek e vonatkozásban, s valójában milyen a pillanatnyi helyzet egy konkrét iskola konkrét körülményei között. A középiskolás tanulók érdeklődése lehet még labilis, de rendelkezhetnek már kialakult érdeklődési körrel is, ezért az oktató és nevelő munkának arra kell törekednie, hogy ehhez ösztönzést adjon.

A fiatalokban ún. mozgási kényszer működik, s ezért olyan sportágot kell választani számukra, ahol kiélhetik ezt a mozgásigényt. A szülői ház támogató „hozzáállására” azonban nagy szükség van. (A hozzáállás szó itt szó szerint értendő, az iskolai hatásokhoz kell pozitívan „hozzáállnia”.)

A középiskolások sportolásával kapcsolatban rendelkezünk általános érvényű sta-

tisztikai adatokkal. Gázsó—Pataki—Várhegyi 1971-ben megjelent reprezentatív szociológiai felmérésében a budapesti középiskolásoknál 55%-os arányban állapít meg rendszeres sportolást. Saját megfigyeléseim során középiskolában, tanítási gyakorlaton nem tapasztaltam ilyen mértékű aktivitást sem.

Vizsgálatomat a budapesti Veres Pálné Gimnáziumban végeztem, kérdőíves felmérés módszerével. Minden évfolyamból egy osztály töltötte ki a 13 kérdésből álló kérdőívet. A megkérdezett tanulók kétharmada leány, egyharmada fiú tanuló volt. A válaszadók 70%-a egyetemet végzett szülők gyermeke, a szülők 20%-a középiskolai végzettséggel rendelkezik. Ezek az adatok arra vonatkoznak, hogy alábbi következtéseink elsősorban az értelmiségi családokra vonatkoznak.

Szükséges megjegyezni, hogy vizsgálatomban sportoló tanulón olyan tanulót értek, aki öntevékenyen, belső késztetésből fakadóan végez rendszeres sporttevékenységet. Nem feltétlenül sportegyesületben sportoló tanulókra gondolok.

### *I. A sportoló tanulók százalékos megoszlása évfolyamonkénti és nemek szerinti összehasonlításban*

Legmagasabb a sportolók átlaga az első osztályban, legalacsonyabb második osztályban. Az első osztályban a tanulók 65%-a sportol, míg a negyedik osztályban már csak 55,5%. Ez 9,5%-os különbséget jelent. A második osztályban 25%-kal kevesebben sportolnak, mint az első osztályban. A harmadik osztályban a másodikhoz képest „növekedés” észlelhető, de az első osztályhoz képest még mindig alacsony érték. A harmadik és negyedik osztály között a legpozitívabb a helyzet, ugyanis 9%-kal megnő a negyedik osztályban sportoló tanulók aránya. A testnevelő számára ily módon kitűnik, hol a legégetőbb a tennivaló. Ha ezt az adatot összehasonlítjuk a Gázsó—Pataki—Várhegyi féle már hivatkozott felmérés eredményeivel, megállapíthatjuk, hogy ebben a középiskolában a budapesti

középiskolák átlagához képest 3,2%-kal kevesebb a sportoló tanulók száma. Nem nagy mértékű ez az eltérés, de ez is azt bizonyítja, hogy a sportolással kapcsolatban negatív tendencia, az inaktivitás ténye fennáll, tovább él.

*Fiúk esetében* összehasonlítva a Gázsó—Pataki—Várhegyi adattal, ahol a fiúk aktív sportolását 64%-ban állapították meg, itt csak 53%-os részarányt kaptunk. Bizonyos valószínűsége van annak, hogy az első és a negyedik osztály között a tanulók 22%-a abbahagyja a rendszeres sportolást.

*Lányoknál* nem tapasztalható sem csökkenés, sem nagymértékű „hullámlás”. A sport iránti érdeklődés szintje 43% és 55% között mozog. Az első osztályhoz viszonyítva a negyedik osztályban pozitív tendenciát láthatunk, mert ellentétben a fiúkkal, ahol jelentős csökkenés volt észlelhető, itt növekvő tendenciával találkozunk. 3%-kal többen sportolnak a gimnázium negyedik osztályában, mint az első osztályban. Legjelentősebb visszaesés a harmadik osztályban észlelhető. Legnagyobb számban pedig a második osztályban sportolnak.

A budapesti reprezentatív felmérés eredményével összehasonlítva (ahol a lányok 46%-át jelölték meg aktív sportolónak) itt 50,2%-ot találtunk.

Megállapíthatjuk tehát, hogy ebben az iskolában a lányok aktív sporttevékenysége az átlagosnál magasabb, a négy év alatt viszonylag kiegyensúlyozott és növekvő tendenciájú.

*Legfontosabb tennivalók*: a fiúk esetében az első osztályban észlelt lelkes aktivitás ébrentartása, lányoknál pedig a harmadik osztályban fokozottabb támogatásra és buzdításra lenne szükség.

### *II. A szülők gyermekük sporttevékenységével kapcsolatos magatartása*

A tanulók 78,1%-a úgy véli, hogy szülei támogatják sportolását. Ha ezt az általános képet összehasonlítjuk a szülői buzdítás tényének arányával, megállapíthatjuk, hogy a két tényező között 35,1%-os, jelentős eltérés van. Tehát a tényleges szülői szerepe

csekélyebb mértékű, mint amire a 78% utalni látszik.

A szülői buzdítás és a tényleges sporttevékenységet végzők aránya között már szorosabb összefüggés észlelhető.

Megállapíthatjuk, hogy a szülői buzdításnak közvetlenebb hatása van a sporttevékenységre, mint az absztrakt „támogatásnak”. A szülők feladatát a konkrét buzdítás fokozásában jelölhetjük meg. A „támogatás” tudatának aránya a második osztályban a legkisebb mértékű. A szülői buzdítás mértéke a negyedik osztályban majdnem szinkronban van a valóságos sporttevékenység mértékével. A szülői buzdítás mértékénél jelentősebb nagyságú sportolást észlelhetünk az első és második osztályban. Nyilvánvaló, hogy itt még egyéb tényezők is hozzájárultak az aktivitás növekedéséhez. Természetesen ezeknek a feltételezése az előző esetekben is indokolt. Harmadik és negyedik osztályban csak jelentéktelen eltérések észlelhetők csupán e két vizsgált tényező között. Adataim kiemelik a tény — még akkor is, ha egyik-másik összevetésem talán vitatható —, hogy a szülők buzdító szerepe közvetlenül érződik a gyermekek sportolásának mértékében. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a tanulók 12,1%-a *nem ismeri szüleinek véleményét* a sportolással kapcsolatban, 7%-nál eltérő véleményük van a szülőknek és a szülők 2,8%-a kifejezetten tiltja a sportolást. A megvizsgált tanulók több mint egyötöd része nem kap semmiféle támogatást a szülői házból, mert szülei nem ismerik a sportolás jelentőségét, gátolják gyermekük ilyen irányú érdeklődésének kialakulását. A pedagógusok feladata e szülők meggyőzése.

### III. A szülői példamutatás szerepe és a sportolás közötti összefüggés

Mint ahogy az adatokból kiderül a családok 65,5%-ában egyáltalán nem találkozunk sporttevékenységet folytató személyekkel. Ahol sportolnak, ott a testvérek állnak az első helyen. Ezt követi az apa, s végül az anya.

Pedig a pedagógiában a helyes példamutatásnak igen nagy szerepe van. A gyermek elsősorban a példa révén „hajlítható”. A szülők fizikai passzivitása is egyfajta „példa” lehet. „A szülői példamutatás csak akkor válhat pozitív hatóerővé, ha a család légköre megfelelő. A családi példa egész életre meghatározza a gyermeket. Ennek tudata a szülőtől mindig szigorú önbírálatot követel.” (Dr. Tóth Gábor)

Ezek a megállapítások a sportolással kapcsolatos példamutatásra is vonatkoznak. Ha a szülő rendszeresen végez sporttevékenységet, a gyermek is kedvet kap hozzá, s szívesen végzi akár szüleiével, akár egyedül. S ha így a sportolási igény kialakul, akkor a későbbiek folyamán a gyermek már keresni fogja az alkalmat, a sportolás beépül élettevékenységébe.

A vizsgált iskolában a szülők csekély mértékben élnek a példaadás lehetőségével. Az apák szerepe 6%-os arányú, s a megkérdezett tanulók közül csak egy mondja édesanyját rendszeres sportolónak.

A fiúknál az apai példamutatás 4%-os, a lányoknál valamivel kedvezőbb, 8%.

A szülőket kell megnyerni arra, hogy a passzív támogatáson túlmenően ők is végezzenek rendszeresen valamilyen sporttevékenységet.

### IV. Az apa és anya szerepe a sporttehetség felismerésében

A tanulók 41,5%-ában az a tudat él, hogy sporttehetségének nincs felismerője. Pedig a sportágak között bizonyára van olyan, amelyik a számára megfelelő lehetne. A probléma abban mutatkozik, hogy senki sincs, aki megmutassa: melyik az a sport, amely a gyermek egyéniségének, képességeinek legjobban megfelel.

A *fiúk* első helyen az edzőt jelölik meg, mint olyan személyt, aki felismerte tehetségüket.

Kétségbe vonjuk ezt, hiszen nem valószínű, hogy az edző volt az „első”. Amikor edző foglalkozik a gyerekkel, akkor már más ösztönző hatások működnek az ifjú sportolóban. A fiúk második helyen a tanárt je-

lölük meg, mint sporttehetség felismerőt. Ez talán jobban megfelel a valóságnak, mint az előző adat, viszont a két adat összevetéséből kiderül, hogy a pedagógus szerepe nem válik eléggé tudatossá. Az apa szerepe a fiúk esetében harmadlagos. Az anya tehetségfelismerő szerepére utaló konkrét adatunk nincs.

A lányoknál lényegében hasonló a helyzet, mint a fiúknál.

Ahhoz, hogy a szülő megállapítsa, hogy gyermeke melyik sportágban lenne alkalmas, nem kell különleges szakképzettség. Minden szülő megfigyelheti gyermeke mozgását és egész egyszerű megállapításokból kiindulva irányíthatja valamely sportág rendszeres űzésére.

A vizsgálat adatai szerint, az apai és anyai hatás olyan csekély ebben a kérdésben, hogy okvetlenül fel kell hívni a szülők figyelmét arra, hogy több gondot fordítsanak gyermekük mozgásának megfigyelésére, vagy ha már kialakult valamely sportág iránti vonzalom, támogassák az irányú érdeklődésében.

#### *V. Gátló tényezők a rendszeres sportolás kialakításában*

A akadályozó tényezők közül mind a fiúk, mind a lányok esetében az *iskolai elfoglaltság* áll az első helyen. Szomorúan paradox tény ez, hiszen ebből az derül ki, hogy az iskola akadályozza az általa kitűzött testnevelési cél megvalósítását.

A második helyen a fiúk a szülőket jelölik meg, mint gátló erőket.

Harmadik helyen az otthoni munka áll.

Lányok esetében ez a tényező a második helyet foglalja el, amiből következtethetünk a családokban még uralkodó felfogásról, mely szerint a házi munka nagy része „női munka”. A fiúk még a tanárt is megjelölték, mint gátló tényezőt. Vannak iskolák, ahol még a tanárok sem látják be a sport fontosságát, sőt egyes elméleti tantárgyakban a kudarcokat a sportolásnak tulajdonítják.

A megkérdezett tanulók közül a fiúk 52%-át, a lányok 42%-át nem akadályozza

senki, illetve semmi a rendszeres sportolásban. Ez az adat kontrollt ad az első témában felvetett kérdésnek. A fiúk és lányok sportolásának mértékéről az ott mondottak megerősítést nyernek.

A szülői értekezletek jó alkalmat teremthetnének arra, hogy a testnevelők a konkrét tennivalókat ismertessék a szülőkkel, s ne csak általánosságokat mondjanak.

A pedagógia a családnak a nevelés téren az iskolai nevelés mellett elsődleges szerepet tulajdonít. De ezt a lehetőséget a családok nagy része nem használja ki. A család „megszűri” az őt érő hatásokat, és sajnos sok esetben „kiszűri” a hatótényezők közül a sportolást.

A családokat tehát ezen a téren nevelni kell. Meg kell ismertetni az iskolában folytatott nevelési munka célkitűzéseivel, s ennek figyelembevételével kell az otthoni nevelésnek folynia. Amint ennek a nevelőmunkának a család megérti és megérzi jelentőségét, nagy segítséget nyújthat a felnövekvő nemzedék egészséges életmódjának kialakításában.

A mai kor diákjai nemsokára szülők lesznek, s ha most nem értik meg a sportolás jelentőségét, hogyan várhatnánk tőlük azt, hogy ők is támogassák majd gyermekeiket ebben a tevékenységükben. Itt tehát egy „ördögi kör” kialakulásának veszélye kísért. Ennek elkerülése halaszthatatlan tennivalókat ír elő!

#### *Irodalom*

*Agoston György*: Neveléelmélet, Tankönyvkiadó, Bp., 1970.

*Bíróné, dr. Nagy Edit*: Sportpedagógia, Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

*Gazsó—Pataki—Várhegyi*: Diákéletmód Budapest, Gondolat, Bp., 1971.

*Kis Jenő*: Kutatási zárójelentés. KSI 1973/74. évfolyamára jelentkezett gyerekek sport iránti érdeklődésének főbb környezeti jellemzői és néhány tulajdonsága. A TF Neveléstudományi Tanszék zárójelentése.

# A testnevelés és sport helye egy budapesti szakközépiskola leánytanulóinak szabadidő kihasználásában

KISS JUDIT

A társadalom igényeként jelentkezett a testi nevelés hatékonyságának fokozása. Ez kihatással van az iskolában eltöltött időre és szabad időre egyaránt. Központi utasítás alapján felemelték az iskolai testnevelési órák számát. Így az egész ifjúságra kiterjedve, közvetett úton növelték a testmozgás arányát. De nem ilyen „egyszerű a helyzet a szabad időben történő testnevelés és sport esetében. Itt nem lehet megszabni, hogy mennyi időt töltsenek a tanulók mozgással, ez mindenképpen egyéni, attól függ, hogy mivel tölti a szabad idejét, szerepet kap-e ebben egyáltalán a testnevelés vagy sport. Azoknál a tanulóknál, akiknek életmódjukba beletartozik a sport, a testmozgás, ez a kérdés megoldott, de akik egyáltalán nem végeznek testmozgást vagy csak nagyon ritkán, más megoldást kell keresni, hiszen az iskolai testnevelés nem elegendő az embert érő ártalmak kiküszöbölésére, a személyiség fejlesztésére.

Ennek a kérdésnek a vizsgálatát tűztem ki célul. Egyetlen iskola első, második és harmadik osztályos tanulóinak körében végeztem felméréseket. A konkrét helyzetben az országos átfogó adatok csak általában tájékoztatók. Következtetésem érvényességi határát e tény megszabja.

Vizsgálatom előtt feltételeztem, hogy pedagógiai nézőpontból különbséget kell és lehet tenni a „sport” és „testnevelés” között, főleg amikor a szabad idő, az életmód kérdéséről van szó. Ha van közöttük különbség, akkor ez a nevelés eszközeiben is megmutatkozik. Terminológiai vitába itt

nem bocsátkozhatom, pusztán annak feltételezéséről van szó, hogy pedagógiai-pszichológiai-szociológiai státuszban különbözik az a tanuló, akinek a fizikai aktivitással elsődleges célja a minél nagyobb sportteljesítmény, attól a tanulótól, akinek fizikai aktivitása elsődlegesen a személyiségformálás célját szolgálja.

Sportnak tekintem az olyan versenyzést vagy versenyekre való felkészítést, melynek közvetlen célja az eredménye elérése. Időben és anyagban egyaránt rendszeresen, egymásra épülő mélységében és ismeretkörében fokozatosan szélesedő munkát igényel. Időben rendszeresen ismétlődő, meghatározott — s egyre több időt igénybe vevő — folyamat.

A testnevelés célja viszont az egészséges fejlődés lehetőségeinek megteremtése, az egészség megőrzése, megszilárdítása, testi, szellemi teljesítőképesség fokozása. Sajátossága, hogy elsősorban nem a nagy teljesítmény elérésére törekszik.

Véleményem szerint a sport és a testnevelés is a személyiség fejlesztését szolgálja, de más-más oldalról. A tulajdonságok kialakítását segítik elő, az ember értékeit növelik, de a sport fenti értelmében nagyobb kockázattal járhat, mert itt fokozatosan jelentkezhet személyiségtorzító hatás is.

E feltételezést annak révén kívánom bizonyítani, hogy feltárom: lényeges eltérés mutatkozik a sporttal, a testneveléssel foglalkozó tanulók életmódja, ezen belül a szabad idő kihasználása és a sporttal és testneveléssel egyáltalán nem foglalkozó tanulók szabadidő kihasználása között.

Vizsgálataimban 89 leánytanuló vett részt, közülük 30 első, 30 második és 29 harmadik osztályos volt. A felmérés alapját kérdőív adta.

A tanulókat a kérdőív kiosztása után megkértem, hogy otthon töltsék ki, és az átlagosan jellemző tevékenységeket vegyék alapul. Erre azért volt szükség, mert a kérdések megválaszolásához hosszabb idő kell, és így kevesebb lehetőség van arra is, hogy egymást befolyásolják a tanulók a válaszok megadásánál.

A feldolgozás kezdetén három csoportba osztottam a tanulókat, a testnevelés és sport szempontjából. Vagyis az első csoportba soroltam — továbbiakban sportolók csoportja — azokat a tanulókat, akik rendszeresen, versenyszerűen űznek egy-egy sportágat, s tevékenységük célja a magasabb eredménye elérése. A második csoportba tartoznak azok a tanulók, továbbiakban testnevelők csoportja, akik rendszeres testmozgást végeznek napi vagy heti viszonylatban, s fő céljuk, egészségük, testi és szellemi frissességük megőrzése. A harmadik csoport tanulói — továbbiakban negatív csoportnak nevezem őket — önszántukból egyáltalán nem végeznek testmozgást vagy csak nagyon ritkán, ha a körülmények vagy az etikett kényszeríti őket, például társágban vagy vízparti nyaralás idején a víz közelsége stb. Ezt a felosztást elvégezve a következő eredményt kaptam: a tanulók összlétszámát, 89 tanulót tekintettem 100%-nak. Ebből a sportolók száma 29, 32,5%, a testnevelők száma 43, 48,3% és a negatív csoport 17 fő, ami 19,2%-ot jelent. Érdekes, hogy az első és a harmadik osztályt összehasonlítva a három csoport között a tanulók szóródási száma megváltozik. Míg első osztályban magas a testnevelők száma, a másik két csoporthoz viszonyítva, úgy tűnik, hogy harmadik osztályba kerülve ez a szám lecsökken a másik két csoport javára. Vagyis az úgynevezett testnevelők csoportja pedagógiaiilag nyitott. Innen sportolóvá váláshoz, de a fizikai passzivitáshoz is vezet út.

Ezután a kérdőívben szereplő kérdések közül kiemeltem a továbbiakban felhasználandókat, illetve összevontam az azonos jellegű, kontrollként használt kérdéseket.

További lépésben kiszámítottam, hogy az egy főre eső szabad idő heti átlaga 23,1 óra, napi átlaga pedig 3,3 óra. Ebből a sportra és testnevelésre fordított órák száma heti, napi és százalékos arányba átszámítva a három csoportnál különböző értéket mutat, illetve von le a szabad időből, azaz a negatív csoportnál nem jelent levonást. Ezt leszámítva a megmaradt szabad idő hetente sportolóknál 17.00 óra, test-

nevelők számára 19,7 óra és a negatív csoport számára az összes, vagyis 23,1 óra.

A három csoport közötti eltérés azt mutatja, hogy a negatív csoportban relatíve több a szabad idő. Kérdés, hogy ezt mennyire hasznosan tudják vagy akarják felhasználni. Vagyis: van-e olyan szabadidő-tevékenység, amely vetekszik a testnevelés és sport értékteremtő szerepével.

Ezt a tanulmányi átlaggal való összefüggésben próbáltam vizsgálni. „Optimális” feltételezés esetén azt kellene találnunk, hogy a szabad idő növekedése egyenes arányban van a tanulmányi átlag emelkedésével, illetve, hogy a sportolók tanulmányi eredménye alacsonyabb szintű mint a sporttal nem, vagy legalábbis nem rendszeresen foglalkozó tanulóké.

$$P = \frac{P}{P + P_1} \times 100$$

képlettel dolgoztam. A „p” érték: jeles és jó osztályzatokat foglal magába, míg a „p<sub>1</sub>” érték: a közepes, elégséges és elégtelen osztályzatokat jelenti.

A számítás alapján egyértelműen bebizonyosodott, hogy a sportolás, testmozgás nincs döntő hatással a tanulmányi eredmény alakulására (természetesen más a helyzet a válogatott sportolóknál). Másik megközelítésben átlagszámítást végeztem, amelynek az eredménye: sportolók tanulmányi átlaga 3,32, testnevelők tanulmányi átlaga 3,39 és a negatív csoporté 3,31. Tehát a negatív tanulmányi csoport tanulmányi eredménye a legalacsonyabb. Ez a tény igazolja a cáfolat helyességét, és bebizonyította azt is, hogy a másik két csoporttal szemben fennmaradó szabadidő-többletet nem tanulásra használják fel a negatív csoport diákjai. De a sporttal aktívan nem foglalkozó tanulók érdeklődése passzív úton kiterjedhet a sportra és testmozgásra. Ezt vizsgálva öt kategóriát választottam ki, melyek a következők: versenyek látogatása útján, tv, rádió, újság segítségével vagy egyéb úton kísérik figyelemmel a sporteseményeket. Természetesen az az érdeklődés nem azonos értékű az aktív tevékeny-

séggel, de többet jelent az érdektelenség-nél, az első lépcső lehet az aktivitáshoz.

A heti átlag óraszámot véve alapul, nagy a szóródás. A legmagasabb értéket a testnevelők csoportja mutatja, 418,5 órát, egy főre átszámítva 9,7 órát. A sportolóknál ez az érték 2,7 óra, a negatív csoportnál pedig 2,2 óra. Az érdeklődés passzív kielégítésének módjai között is van eltérés, de a legnagyobb szerepet a kommunikációs eszközök kapják. A tv foglalja el az első helyet — s itt ismét ki kell emelni a korunkra oly jellemző mozgásszegény életmódot —, második helyen az újság áll (ez a legkönnyebben elérhető és hordozható eszköz), harmadik helyet pedig a rádió foglalja el. A versenyek látogatása csak a negyedik helyre szorul.

Ha összevonva értékeljük az aktív és passzív érdeklődést, s ennek időigényességét, meglepő, hogy az első helyre a testnevelők csoportja kerül. Ők a szabad idő 56,6%-át fordítják az érdeklődés kielégítésére, míg a sportolók csak 37,5%-ot és a negatív csoport mindössze 9,5%-ot. De a sportolók csoportjának alacsonyabb időszázaléka mégis értékesebb eredményt takar, mert a szervezet számára oly fontos aktív sport iránti érdeklődés óraszama nagyobb mint a testnevelők csoportjánál.

A következő lépésben arra kerestem választ, hogy a közvetlen környezet milyen motivációt szolgáltat a sport iránti érdeklődés felkeltésében. A szülőket, testvéreket, barátokat — mint sportolókat vettem alapul. Az eredmény azt mutatja, hogy a sportolók közül csak egy tanulónál nem lehet környezeti hatást kimutatni. A testnevelők csoportjánál ez a szám hatra emelkedik, míg a negatív csoportnál négy. Az első két csoport esetében elhanyagolhatók ezek a számok, mivel arányban vannak a vizsgált személyek számával, de a harmadik csoportnál 17 tanulóból négyenél nem mutatkozik motiváció ilyen téren.

Érdemesnek tartottam megvizsgálni azt is, hogy a testnevelési óra szeretete és a sportolás, testmozgás iránti igény között milyen összefüggés van. Pozitívnak vettem,

ha a tanulók a szeretett tantárgyak között 1—3. helyre tették a testnevelési órát. A sportolóknál 100%-osan pozitív választ kaptam, míg a testnevelőknél csak 65%-os, a negatív csoportnál viszont 80%-os volt a pozitív válaszok aránya. Különösen figyelemre méltó ez az arány a negatív csoportnál, mely azt mutatja, hogy a „hajlam” jelen van a sport és testmozgás iránti aktív érdeklődéshez, de még nem tud felszínre törni, kedvezőbb környezeti hatás esetén ez megváltozhatna.

Vizsgálatom eredményét összefoglalva meg kellett állapítanom, hogy a budapesti „Fényes Elek” Közgazdasági Szakközépiskola leánytanulói testnevelés és sport iránti érdeklődése nem kielégítő sem aktív, sem pedig passzív oldalról nézve. A tanulók között egy-egy csoportban jobb, illetve helyes a szabad időben történő testmozgás mennyisége, de ez nem vonatkoztatható egyformán minden tanulóra.

A jövő feladata, hogy a tanulóknál (minden tanulóban) kialakítsuk a testmozgás iránti igényt, s azt az életmód szerves, elengedhetetlen összetevőjének érezzék. Ehhez a célhoz több lépcsőfok vezet, itt első sorban ki kell emelni a tudatosítás kérdését. Csak akkor elérhető a cél, ha minden tanuló tudja és elfogadja, hogy egészségének megőrzéséhez, megszilárdításához elengedhetetlenül fontos a rendszeres testmozgás, s ez éppen olyan természetes lesz számára, mint például az étkezés vagy alvás.

Úgy tűnik, vizsgálatom megerősítette azt a feltevést, hogy a cél eléréséhez a testnevelést és a sportot bizonyos mértékig meg kell különböztetni. A sportolásra hajlamos tanulónál a sportolási, a testnevelésre hajlamos tanulónál a testnevelési hajlamot kell erősíteni.

Nem szabad elfelejteni, hogy a környezeti hatások milyen nagy szerepet kapnak a személyiség alakulásában, tehát a tudatosítás nem csupán a tanulók, hanem a felnőttek, szülők számára is fontos.

Az iskola — ezen belül a tanár — feladata elsősorban a szabad idő helyes eltöltésére való tanítás. Ezt csak olyan iskola

# Sportoló és nem sportoló diákok néhány szociológiai és biológiai jellemzője

ADONYI ÁGNES

valósíthatja meg, amelyet szeretnek a tanulók. A testnevelésnek, mint tantárgynak nagy előnye van a többivel szemben, mert jellegéből adódik, hogy az átlagosnál jobban szeretik a gyerekek. De azért is nagy felelősség hárul a testnevelőkre, hogy ezt a spontán, „ingyen” adódó szeretetet a cél érdekében ki tudják használni.

Befejezésül szeretném Igr Tomur, Nobel-díjas elméleti fizikus szavait idézni, mely segít a célhoz vezető út, a módszer megtalálásában, s mely minden pedagógus számára elengedhetetlen pályáján: „a tanítvány nem bögre, amelyet meg kell tölteni, hanem fáklya, amelyet lánggra kell lobbantani.”

## Irodalom

**Burka Endre**: A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben. Tanulmányok a testi nevelés köréből. Budapest, 1970. Magyar Pedagógiai Társaság.

**Czirják József**: Testnevelésmélelet. Sport, 1972.  
**Gazsó F.—Pataki F.—Várhegyi Gy.**: Diákéletmód Budapesten. Gondolat, 1971.

**Hepp Ferenc—Nádori László**: Bevezetés a tudományos kutatásba. Tankönyvkiadó, 1971.

**Nagy György**: Sport és pszichológia. Sport, 1973.

**Rókusfalvy Pál**: Sportpszichológia. Sport, 1974.  
**Tanterv és Utasítás a középiskolák számára.** Művelődésügyi Minisztérium, 1970.

**Veszprémi László**: A testnevelés és játék szerepe a fejlődésben, megrekedt hátrányos helyzetű tanulók nevelésében — egy kísérlet tükrében. Budapest, 1970. Magyar Pedagógiai Társaság.

Ez a vizsgálsorozat arra a kérdésre kereste a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek visszatarthatnak egy fiatal embert a rendszeres testedzéstől, melynek szükségességével mindannyian tisztában vagyunk, a kérdőívet kitöltő diákok is. Ennek ellenére az először megkérdezett 84, 14—16 éves középiskolai tanuló közül mindössze 8 járt rendszeresen edzésre.

A vizsgálat résztvevője 60 sportoló és 60 nem sportoló diák volt. Mindkét csoportban azonos, fele-fele a fiúk és lányok aránya. A sportolók: vívók és atléták, akik heti 3 edzésre vesznek részt. A résztvevők életkora 14—16 év volt.

A kérdőív sportolók részére 27, a nem sportolók részére 25 kérdést tartalmazott.

A kérdések többsége mindkét csoportban azonos vagy egymásnak megfelelő volt. Az első kérdéscsoport a sportágak népszerűségére vonatkozott, a következő azokra az emocionális tényezőkre, amelyek elindították, vagy megakadályozták a rendszeres sportolást. Vannak kérdések, amelyek a testnevelőtanárhoz és az edzőhöz való viszonyról kérnek felvilágosítást. Fontosak azok a kérdések, amelyek értékelik a testnevelési órákat és az edzéseket. Részletesen kértem választ a napi időbeosztásra, az évi mulasztásra, a dohányzásra és az alkoholfogyasztásra.

Tehát miért nem sportol „ő”, a 16 éves diák rendszeresen? Természetesen, mert nincs ideje. Önmagáról ez volt a megkérdezettek 70%-ának a véleménye. Arra a kérdésre azonban, hogy mások miért nem jár-

nak edzésre, már csak 50% válaszolt az időhiánnyal. Véleményük szerint másoknak nincs mozgásigényük (30%), és félnek a fizikai megterheléstől (13%).

A sportolók véleménye pedig egyértelműen az, hogy aki nem sportol, az nem meri vállalni a rendszeres edzést, és ezért kibúvókat keres. A rendszerességtől való félelmet látszik alátámasztani az is, hogy a nem sportolók 76%-a hajlandó lenne sportolni, ha nem kellene egyáltalán versenyezni. Erről azonban nem vagyok meggyőződve akkor, amikor csak a megkérdezettek 44%-a szereti jobban a komoly, valóban a test edzését szolgáló testnevelési órákat.

A sportolók 94%-a kifejezetten szeret versenyezni, mégpedig 49% azért, mert lemérheti teljesítményét, 33% magáért a verseny izgalmáért, 18% pedig nyerni akar. Véleménye szerint is nagyon fontos megtanulni értékelni az embernek saját teljesítményét. Megtanulni az eredményért tenni. Sportolni verseny nélkül lehetetlen, mert hiányzik mind a külső, mind a belső elvárás. Márpedig e kettő nélkül nemcsak a sportban, de sehol másutt nincs sem eredmény, sem az ember számára annyira fontos sikerélmény.

Hogy a túlerhelésre való hivatkozás mennyire nem megalapozott, az I. ábra demonstrálja, ahol látható, hogy a nem sportoló csupán 1/2 órával tölt el hosszabb időt naponta tanulással, ugyanakkor átlag 1 órával alszik kevesebbet. És, hogy az a 1/2 óra többletanulás mennyire nem produktív, azt a tanulmányi eredmények demonstrálják. A sportoló fiúk és lányoké is 4–5 tízessel jobb, mint a nem sportolóké.

A megkérdezett sportolók 96%-a válaszolta, hogy a rendszeres testedzés életmódjában pozitív változást eredményezett: több mindenre jut ideje, felszabadultabb, rendszeresebb. Tanulmányi eredményük 85%-ban nem romlott, sőt 15-en javulásról számoltak be. Az edzéseket senki sem érzi tehernek, nyűgnek.

	<i>sportoló</i>	<i>nem sportoló</i>
<i>tanulással naponta eltöltött idő órában</i>	1,5	2,0
<i>alvásidő naponta órában</i>	8,5	7,5
<i>hány napig volt beteg</i>	4,25	6,83
<i>tanulmányi eredmény</i>	♂ 3,62 ♀ 4,0	2,94 3,6

I. ábra

*Miért kezdett el sportolni?*

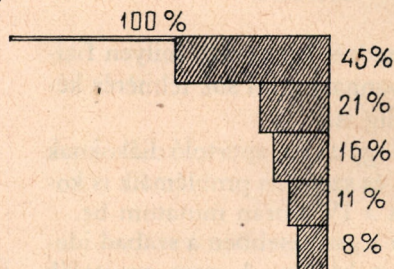
*mozgásigény*

*élsportoló akar lenni*

*szülei hatására*

*barátai hatására*

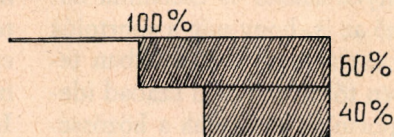
*testnevelő tanára hatására*



*Volt-e egyáltalán a testnevelő tanár hatással arra hogy elkezdett sportolni?*

*nem*

*igen*



II. ábra

A II. ábra azt demonstrálja, hogy a sportolóknak mindössze 8%-a kezdte el a rendszeres testedzést a testnevelőtanára hatására. És a testnevelőtanára nem hogy nem küldte, hanem 60%-nak egyáltalán semmilyen biztatást nem adott ahhoz, hogy elkezdjen sportolni.

A vizsgálat, mint már mondtam 14—16 éves diákok körében történt. Ez az a korosztály, ahol egy tanár iránt érzett szimpátia vagy antipátia hosszú időre meghatározhatja a diákoknak a tárgyhoz való viszonyát.

A III. ábrán láthatjuk, hogy addig, amíg a sportolók 85%-át egyértelműen pozitív szálak fűzik az edzőhöz, a testnevelőtanárt kb. 60% közömbösnek tartja vagy nem szereti.

*Mennyire érzi magához közel az edzőt, vagy a testnevelő tanárt*

	<i>sportoló</i>	<i>nem sportoló</i>
<i>közömbös</i>	0%	53%
<i>nem szereti</i>	0%	5%
<i>szereti, mint legkedvesebb tanárt</i>	62%	30%
<i>szereti, mint legjobb barátját</i>	23%	5%

III. ábra

Hogy a testedzés hiányának milyen fizikális hatásai vannak, arról sok felmérés készült már eddig is.

Azonban, hogy a nem sportoló diákoknak beilleszkedési és szociális problémáik is komolyak, ezt a IV. ábrán mutatom be.

Kikkel tölti legszívesebben a szabad idejét? — volt a kérdés. A nem sportolók 22%-a egyedül akkor, amikor a sportolóknak csak 8%-a. A sportolók jobban érzik magukat osztálytársaikkal és családjuk körében. Feltűnő az is, hogy míg a sportolók a klubban, az osztályban, családjukban tehát közösségben töltik szívesen szabad idejüket, a nem sportolók 30%-ának a közösséget, amelyben jól érzi magát, csak a család adja, 17% azt válaszolta, hogy otthon szeret

lenni, de egyedül. És öten, ez azt hiszem igen elgondolkoztató, kiránduláson érzik magukat jól, kettesben a kutyájukkal.

*Kikkel tölti szabadidejét legszívesebben?*

	<i>sportoló</i>	<i>nem sportoló</i>
<i>egyedül</i>	8%	22%
<i>osztálytársaival</i>	37%	28%
<i>családdal</i>	25%	15%

IV. ábra

Visszatérve az I. ábrához, tehát a sportolók eredményesebben tanulnak, naponta többet alszanak és kevesebbet mulasztanak az iskolából betegség miatt. A sportolók 4,25, nem sportolók 6,8 napot egy félévben.

Végül az V. ábrán a csoport két biológiai jellemzőjét ismertetném, ahol a szórás a nem sportoló csoportban különösen — a terhelés előtti pulzusszám tekintetében — nagyobb, mint a sportolóknál. A nem sportolók nyugalmi pulzusa szignifikánsan magasabb, ami a keringési rendszer alacsonyabb edzettségére és rosszabb kihasználtságára utal.

	<i>sportoló</i>	<i>nem sportoló</i>
<i>testsúly (kg)</i>	58,77 ± 10,6	58,31 ± 11,5
<i>terhelés előtti pulzusszám</i>	66,06 ± 3,7	75,73 ± 12,0

V. ábra

Tehát vizsgálataimból következik, hogy igenis sürgős változtatásra van szükség a test edzésére való nevelésben, amelynek nemcsak a fizikai állapotra lenne hatása, hanem a pszichés állapotra is. A rendszeres testedzés, a rendszeres szellemi munka, egyáltalán rendszeres életvitel kialakításában egyik leghatásosabb segítség lehetne. Igaz, hogy a felmérés nem nagy létszámú csoportban történt, mágis megkérdőjelezném azt a széles körben elfogadott sajnál-

kozást, hogy az időhiány, a túlterhelés, illetve az objektív lehetőségek hiánya az oka annak, hogy a fiatalok túlnyomó többsége nem sportol.

Nem bizonyos továbbá az sem, mint a fenti példából is látszik, hogy a verseny, az elvárások csökkentése az útja annak, hogy kialakuljon a rendszeres testmozgás igénye.

Az adott lehetőségek jobb kihasználása és a testnevelőtanárok diákokhoz való kapcsolatának megváltoztatása sokat javíthatna a jelenlegi helyzeten. Mert miért ne kötődhetnének az iskolában egy testnevelőtanárhoz a diákok úgy, mint az edzőjükhöz. Miért lenne szükségszerű, hogy a testnevelőtanár közömbös, az óra pedig szükséges rossz legyen?

Összefoglalva, vizsgálataim megerősítették azt, hogy az egészségnevelésnek igen fontos területe a test edzésére való igény kialakítása. Ennek nem egyedüli útja az objektív feltételek javítása. A test edzésére való nevelés fontos tényezője a család, az iskola, a társadalom egészének elvárása, hogy a fiatalok minden szempontból legyenek egészségesek.

## Gerincferdülések javítása

KÁRPÁTI KÁROLY

Gerincferdülések javítására már többféle módszerrel próbálkoztak. Pl. valamikor a gyógykovácsok felfüggesztették a beteget, hogy csak a lába érte a földet, s közben a görbület domborulatát igyekeztek ellenkező oldalra átnyomni. Eljárásuk sikertelen volt. Megkísérelték gépbe fogva is kiegyenesíteni a görbületet, de amint szabaddá tették, ismét visszatért az eredeti elhajlás. Klapp berlini professzor négykézláb járatta a gyerekeket, hogy húzásnak — ne nyomásnak — legyen gerincük kitéve. Újabbán javító tornát alkalmaznak. Hatása azonban csak akkor kielégítő, ha a hibás tartást az izomzat okozza; gyengék, vagy aránytalanul fejlettek. Ha a rossz tartás az alapra is visszahat, vagy statikai eredetű, a torna csak statikai ellenhatás segítségével eredményes.

Fő célom a gerincferdülések statikai úton való javíthatóságának és jelentőségének igazolása. Továbbá a mechanikai hatás és a javító torna összehangolása, egymásra építése.

A gerincferdülések problémájával 1937-ben kezdtem foglalkozni. Hét éven keresztül 3—400, — 10—19 éves — tanulónak néztem meg minden évben a lábát, cipőjét és gerincoszlopát. Statisztikát készítettem tartásukról. Meglepő tapasztalatokra jutottam. Gerincferdülés nem csak beteges, gyenge testalkatú gyerekeken mutatkozott, hanem jól sportoló erős fizikumúakon is. Megdöbbenést okozott, hogy előrehaladott ferdülést (skoliosist) láttam az iskola néhány kiváló sportolóján is. Ekkor támadt gyanúm, hogy a gerincferdüléseket gyak-

ran nem betegség, hanem valami más okozza. Feltevésem megerősödött, amikor tapasztaltam, hogy nagyon sok esetben a legszakyszerűbb gyógytornával is csak jelentéktelen eredmény érhető el.

Arra az eredményre jutottam, hogy a gerinc görbületeire mechanikailag hatni lehet. Ahol megtaláltam a mechanikai törvényszerűségeket, ott kisebb-nagyobb mérvű azonnali javulás mutatkozott, amit a gyógytorna még tovább korigált. Láttam cipősarok hibáiból, boka-, harántsüllyedésből és egyéb hibából származó ferdüléseket. A statikai változás meglátszott az alapon, az ízületekben érintkező összes csontok egymáshoz illeszkedő szögén. Végighulámzott hatása talptól koponyáig.

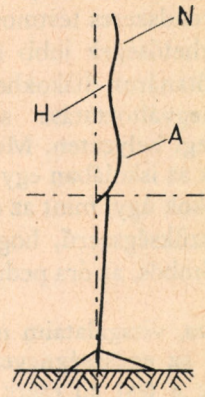
Láttam cipősarok vagy bokasüllyedés kijavításától helyre igazodó csípőt, kiegyenesedett gerincet, oldaltartásból egyenesbe helyezkedő fejet. A tartáshibák javítása annál könnyebb, minél frissebb eredetűek. Ezek után a gerincferdülések statikai törvényszerűségeit kezdtem kutatni. Azt, hogy az egyes hibákra szabályszerűen milyen testgörbületekkel válaszol az emberi szervezet. Arra törekedtem, hogy a hiba keletkezésének kiderítésével lehetővé váljék a megelőzés, másrészt a törvényszerűségeket és az eljárásokat meghatározásával a már meglévő hiba hatékony javítása.

#### A tartás és hibái:

„Rossz tartás.” Voltaképpen helytelen kifejezés. Ugyanis nem azért görbe valaki, mert rosszul tartja magát, mert nem vigyáz tartására, hanem mert a csontok és izmok a normálhoz mérten eltolódtak.

A hibátlan gerinc csak oldal irányú síkban (hátnézetben) egyenes. Nyírányú síkban (oldalnézetben) vannak enyhe természetes görbületei (1. ábra). A nyaki csigolyák (N) előre domborodnak, a hátiak (H) hátra, az ágyékiak (Á) ismét előre, kis mértékben. Ezek szükséges élettani görbületek. De ha fokozottak, vagy nincsenek, úgy hibás a tartás. Ha a rossz tartású gyerekek figyelmeztetésre ki is húzza magát, amikor elfárad vagy nem gondol rá, ismét

visszatér a test eredeti hibás tartásába. Az emberi test konstrukciója olyan, hogy álló helyzetben nem aktív izommunka, hanem súlyából adódó tehetetlensége és szerkezeti stabilitása tartja. (Lásd a felsorolt szakirodalmat.)



1. ábra

A bokasüllyedés megrövidíti és megdönti az egyik lábat, a másikhoz mérten. A megbillent egyensúlyt testünk igyekszik stabilizálni. Legerősebben gerincoszlopunk reagál különféle kompenzációs görbületekkel. Egy-egy ízület vagy néhány csigolya, ahol a görbület kulminál, túlterhelt állapotba kerül. A görbe gerincű gyerek szintén fut, ugrál. Minden lépésnél, ugrásnál rázkódik, zökken. Űti, veri, rongálja a terhelt pontokat. A káros hatás évek alatt összetevődik és felerősíti a romboló erőket.

Ha kiszámítjuk, mekkora teher éri a görbe gerinc kulminációs pontját, képet kapunk a káros hatás mértékéről. Pl.:

Egy 50 kp-os gyerek, ha mérleg serpenyőjébe ugrana, 1 méter magasságból és 0,2 mp alatt fékeződne le mozgása, akkor a másik serpenyőben 140 kp-t emelne meg. Tehát súlya 140 kp-ra fokozódna. Süllyedő boka, vagy görbülő gerinc romlása ilyen hatásokra meggyorsul. Ezek a döntő tényezők, melyek gerincre, ízületekre hatnak. A baj okát elsősorban itt kell keresni, annál is inkább, mert a hibák a hatásoknak megfelelő törvényszerűségekké válnak. A kiváltó ok ismeretében pedig tudunk

gondoskodni a megelőzéséről és a már meglévő károsodás javításáról, főleg az alapról létrehozott korrekció és ellenirányú hatás útján.

**A gerincferdülések formái, törvényszerűségei**

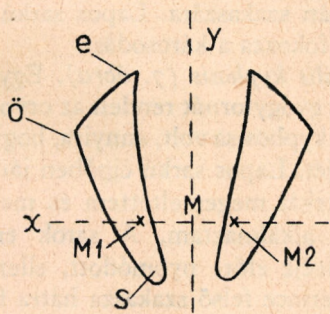
A tartáshibák legkülönbözőbb változatai ismeretesek. Tipikus formáik neve rögzített. A tartáshibákat már az ógörögök is ismerték. Az általuk adott elnevezéseket használjuk ma is. Három síkban kell vizsgálni az emberi testet.

Hibáikat következőképpen csoportosíthatjuk:

1. Nyílírányú síkban, oldalnézetben; Kyphosis, lordosis.
2. Oldalirányú síkban, oldalnézetben; Skoliosis.
3. Vízszintes síkban, felülnézetben; Torsio.

1. Az emberi test alapja a láb. A teher a talpokat alátámasztó három boltív három támaszpontján nyugszik (2. ábra). A sarokcsonton (s), az első lábközépcsont (e) és az ötödik lábközépcsont (ö) ujjak felőli fejcén.

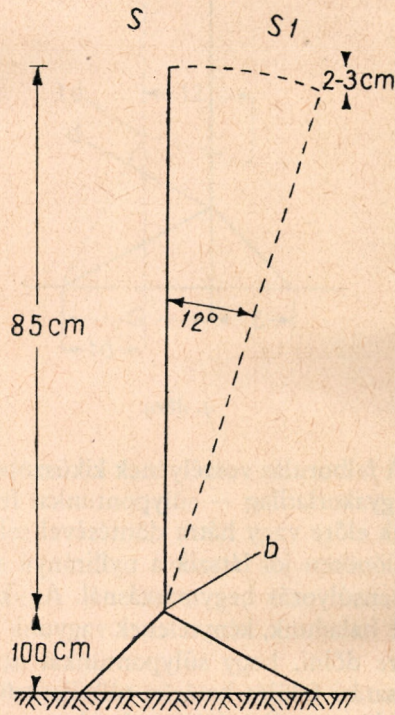
Talpra a teher bokaízületből tevődik. Ha a talpak támaszkodásának körvonalait felülnézetből rajzoljuk (2. ábra), a talpra ható erő központja — hibátlan tartásnál — a bokaízületet összekötő egyenes (x) és a lábfejeket elválasztó egyenes (y) metszéspontjában (M) van. Az (X) egyenes közelebb van a sarokhoz, mint a lábujjakhoz. A lábfej kb. harmad-negyed részén. Így a teher háromnegyed része esik a sarokcsonti



2. ábra

támaszpontonra, főleg a belső bokaívre az (M 1—2) pontok táján és csak kisebb mértékben terheli a külső bokaívet, meg a harántívet. Nyugodtan mindkét lábunkon állva csontrendszerünk automatikusan kényelmes helyzetbe rendeződik. Ekkor súlypontunkból bocsátott függőleges egyenes az alátámasztási síkunkat a már említett M pontban metszi.

Alátámasztásunk hossza azonos a talppunkéval. Szélességét pedig a külső láb-élek határolják. Amint súlypontunk bármely irányban túlhalad az alátámasztási felület határán, kénytelenek vagyunk lépni, különben elesnénk. Ha járni kezdünk, bokából megdőlvé súlypontunkat előre ejtjük, és amint elértük a borulás határát, lábizmunk működésbe lép. Sarkunk felfelé emelkedik a talajról, súlypontunk felfelé tolik a támasztó lábunk harántívén támaszkodva, lengő lábunkat pedig előre lendítjük. Ez a folyamat megismétlődik minden lépésnél (3. ábra).

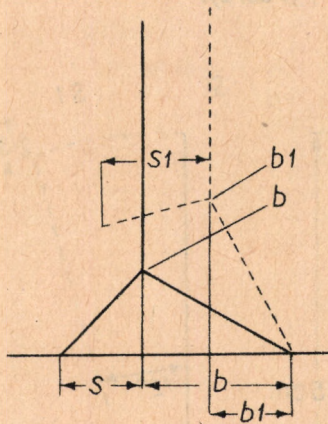


3. ábra

Mekkorát mozdul súlypontunk az alátámasztás határáig? Attól függ, milyen hosszú lábfejük, és milyen magas súlypontunk? Minél rövidebb a lábfej és magasabb a súlypont, annál könnyebben érjük el a borulás határát, és megfordítva. Ha alapunk hosszabbodik, vagy súlypontunk süllyed, akkor stabilitásunk szilárdul, mozgásunk nehezül.

Milyen magasan van súlypontunk? 180 cm-es emberé járás megindításakor, talaj felett közel 100 cm magasan.

Sarkunk magassága befolyásolja alátámasztási felületünk hosszát, továbbá a sarok felőli rész és az ujjak felőli arányát (4. ábra). Minél magasabb a cipősarok (szaggatott vonal), annál stabilabbá válik a bokától hátrafelé levő alátámasztásunk (sl). Ugyanakkor bokától a lábujjak felé eső rövidül, a támaszték elől (bl) labilisabbá válik.



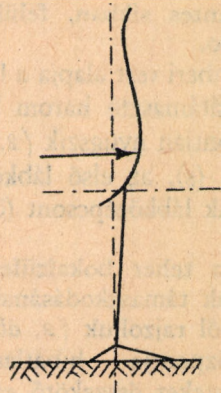
4. ábra

A felborulás veszélyének kiküszöbölésére — gyakorlatilag — súlypontunkat felsőtestünk előre vagy hátra döntésével toljuk el. Különösen jól látszik a nyílirányú síkban egyensúlyozás hegymászásnál. Amikor felfelé haladunk, kénytelenek vagyunk erősen előre dőlni, hogy súlypontunkat az alátámasztási felület határán túlbillentjük. Lefelé jövet pedig a lejtő sarkunkat emeli meg annyira, hogy kellő hátra helyezkedés nél-

kül előre esnénk. Lordosis esetén gyalog menjünk fel a hegyre, és járművel jöjjünk le. Kifoizsnál gyalog lefelé és járművel felfelé.

Fenti hatást lehet felhasználni nyílirányú tartáshibák hatékony javítására, cipősarok és betét segítségével is.

*Lordosis* (5. ábra). A gerinc ágyéki, hasi szakasza domborodik előre. Ilyen hibájú gyereket lapos sarkú cipőben kell járatni. Ezáltal hosszabbodik a lábujjak felé eső alátámasztás. Leküzdésére pedig minden lépésnél fokozottan előre kell — derékból — hajolni. Így erőteljes javítóhatás keletkezik. A magas sarok ezzel szemben a lordosis károsodását még fokozza.



5. ábra

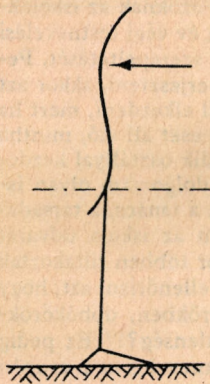
*Kyphosis* (6. ábra). A gerinc felső, háti szakasza hátra domborodik. Kyphosis esetén magas sarkú cipőben kell járni. Ekkor a kényeszerű hátrahajlás javítólag hat a gerinc háti szakaszára. Lapos sarkú cipő viselése fokozza a károsodást.

*Totális kyphosis* (7. ábra). Egy 15 éves fiúnak gyógytornát rendelt az orvos. Súlyos totális kyphosisa volt, annyira, hogy nyomta a veséjét. Lapos sarkú cipőben járt azelőtt. Cipősarkát megemeltettem és mellé javító tornát alkalmaztam. A sarok emelésétől medencéje előre nyomódott, ellensúlyozására gerince felső szakasza hátra feszült.

Gyógytornájában általánosan erősítő rendszert alkalmaztam. Abból azonban tel-

jesen kihagytam a mell- és hasizomerősítő gyakorlatokat. Viszont teste hátsó felén tapadó izmokat sokkal jobban erősítettem, mint a foglalkoztatott többi izmot.

A lapos sarkú cipő és az elülső izmok tónusának előregörbítő hatását kikapcsoltam. Totális ellenkező irányú javító hatás keletkezett. Létrejött nyílrányú síkban a normális aszimmetriának nevezett enyhe S alakú gerinc tartás.



6. ábra



7. ábra

Ellenőrző orvosa 6 hónapi torna után gyógyultnak találta a fiút. Természetesen lapos sarkú cipő viselése vált számára előnyössé egész életében.

2. *Egyensúlyozás oldalsíkban (hátnézetben)*. Skoliosis.

A testen még érzékenyebb, nehezebben javítható görbületek keletkeznek oldalt, mint nyílrányú síkban. A káros hatást legtöbbször cipősarok és bokasüllyedés fejti ki. Bármilyen okozza is, a statikai hiba végig hullámszerűen felfelé egészen a nyakcsigolyákig.

Megváltozik a lábszárak egymással és a talajjal bezárt szöge. Combcsontok, csípőlapátok egymáshoz viszonyított helyzete. A gerincen különféle görbületek keletkeznek, néha még a nyakcsigolyákon is, amiktől a fej félrebillen, vállak tartása aszimmetrikussá válik.

Az ember statikai viszonyait vizsgálva kiderül, hogy igen labilis, nagy terhelésnek kitett alapokon állunk, futunk, ugrálunk.

Álláskor az ember két talpa által oldal-síkban képezett alapja kb. 28 cm széles, 170 cm-es embert vizsgálva kiderül, hogy magassága 6-szorosa az alapja szélességének. Járáskor pedig, amikor egy talpon támaszkodunk, alapunk kb. 10 cm széles csupán. Ez esetben szélességünk és testmagasságunk aránya 1:17.

170 cm-es ember súlypontja kb. 90 cm magas. Súlypontunkat minden lépésnél rá kell tolni a támaszkodó lábba. Támaszkodó lábunk oldalsíkban több cm-t tér ki a középvonaltól, minden lépésnél. A felborulás veszélyét ki kell küszöbölni. Az egyensúly biztosítása karlendítéssel, váll-csípőtengely elfordításával, a gerincoszlop elgörbítésével stb. megy végbe.

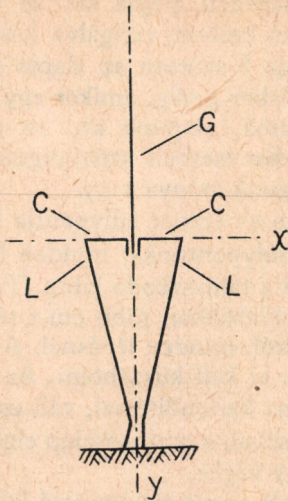
Ha a két csípőt alátámasztó lábunk hossza, vagy az alaphoz viszonyított hajlásszöge között különbség van, az egyensúly megbomlik. Testünk megfelelő helyezkedéssel igyekszik az egyensúlyt kiigazítani. *A kevésbé megtámasztott pontról a szilárdabbra, az alacsonyabbról a magasabbra tolja a terhet.* Így létrejönnek az ízületi eltolódások, gerincgörbületek.

A hiba főleg kicsiny korban kezdődik. A gyermek sokat fut, forgolódik, ugrál. Ilyenkor a terhelt pontokra zökkenő súly megsokszorozódik. Minden lépésnél üti-veri az ízületeket, a gerincsigolyák közötti porckorongot. Ha pedig a porckorong valamelyik pontján aszimmetrikusan túlterhelt, összekoccan a csigolyák széle, s csont-hártyagyulladás, esetleg csigolyagyulladás stb. okozhat.

*Oldalsíkú gerincferdülések.* Tökéletes tartás esetén a gerinc ebben a síkban egyenes.

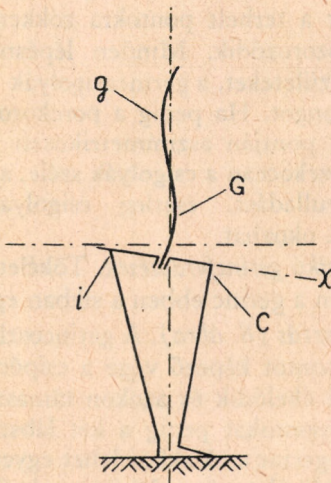
*A jó tartás (8. ábra).* A gerincoszlop (G) keresztcsontot képező vége a csípőcsontok (C) közé ékelődik és azokon támaszkodik. A csípőcsontokat pedig a két lábszár (L) tartja. A gerinc csak akkor lehet egyenes, ha a két csípőízületet összekötő tengely (X) vízszintesben és a súlypont középvonalában van. Amint a csípőtengely a vízszintesből vagy a súlypont a középvonalból kimozdul, a gerincen mechanikai törvényeknek megfelelő görbületek jönnek létre.

## Nem minden az objektív feltételek hiánya!



8. ábra

„S” alakú skoliosis (9. ábra). A gerinc alsó szakasza (G) oldalirányba tér ki. Egyensúlyrendszerünk a gerincoszlop felső szakaszának (g) ellenkező irányú görbítésével kompenzál.



9. ábra

Apródi Jenő rajzai.

Tisztelet a kivételnek, ezzel kezdem mondani-  
valómat. Tisztelet és megbecsülés azoknak, akik  
aktivitásukkal, képzelőerejükkel, az ifjúság iránti  
szeretetből a mindennapos új és új tervekkel, a  
mai nehézségeket áthidalva végzik nemes, ember-  
formáló munkájukat. Tétélem igazolására abból  
indulok ki, hogy iskoláink egy részében van  
ugyan tornaterem, sportudvar stb., mégis meg-  
állapítást nyert az, hogy az ifjúságunk nem eléggé  
fejlett. De még nem állapították meg az illetéke-  
sek azt, hogy jóval kevesebb azoknak az iskolák-  
nak a száma, akik vállalják az év végi testnevelési  
napokon az alsó osztályosok szerepeltetését. Pe-  
dig ha testkultúrát akarunk terjeszteni, akkor azt  
már az alsó osztályokban kell elkezdni, mert ha  
ez nem így van, akkor olyan eset áll elő, mintha  
az írást, olvasást csak az ötödik osztállyal kezde-  
nénk el tanítani. Magam is dolgoztam olyan is-  
kolában, ahol saját erőmből, a tanács, a társada-  
lom segítségével beépítettem az iskola udvarát  
mindenféle szerrel, bár akkor többen tiltakoztak  
ez ellen, mondván: „ki fogja ellenőrizni azt, hogy  
ezeken a szereken, ugrógödrökben, dobókörök-  
ben nem történik szerencsétlenség?” Ez pedig  
helytelen felfogás, mert a testnevelés nem csupán  
a testnevelő tanár ügye, hanem az iskoláé is,  
mert az iskolaudvar szépsége, tisztasága az eszté-  
tikai nevelésnek is a parancsa.

Ha a jó testnevelőnek van fantáziája, komolyan  
mérlegeli lehetőségeit, szervezeten, következe-  
tesen építi tevékenységének folyamatát, s azt a  
lehetőségekhez igazítja, akkor hiányozhatnak  
ugyan az objektív feltételek, ennek ellenére igen  
jó eredményeket érhet el. Az iskolai testnevelés  
ügyét elsősorban a testnevelő tanár aktivitása,  
ügybuzgalma lendítheti előre. Ha megnézzük az  
élet egyéb területeit, azt láthatjuk, hogy sok min-  
dent rendelkezések nélkül, önálló kezdeménye-  
zéssel oldanak meg, hát mi sem várjunk min-  
dent „felülről”!

Ifjúságunk, jövőnk érdekében nem várhatjuk a  
dologi feltételek más helyről származó megte-  
remtését. Amíg tanítottam, soha nem adtam fel  
a küzdelmet, hanem mentem a magam által ki-  
szabott úton, és olyan feltételeket teremtettem  
meg a saját aktivitásomból, hogy megnyertem a  
legjobb felszerelt iskolaudvar címen adott vándor-  
zászlót.

Ha végigtekintjük az iskolai testnevelés tan-  
tervi anyagát, akkor megállapíthatjuk, hogy az  
ún. „objektív feltételek” hiánya mellett is sokat  
el lehet végezni belőle, csak férfias akarat, akti-  
vítás és ügyszeretet kell hozzá!

(Folytatjuk)

Somorjai László

Zoltán Szentgyörgyi: Meine Erfahrungen und Methoden III .....	97
Sándor Varga: Erfahrungen der Einführung 3 Stunden Körpererziehung wöchentlich in Budapest .....	102
Dr. Béla Kozéki: Zusammenhänge zwischen Familienerziehung und schulischer Aktivität .....	108
Judit Moletz: Der Einfluss der Familie auf die Tätigkeiten der Schüler in Körpererziehung und Sport .....	113
Judit Kiss: Zur Stelle von Körpererziehung und Sport in der Freizeitgestaltung der Schülerinnen einer Fachmittelschule in Budapest .....	117
Agnes Adonyi: Einige soziologische und biologische Charakteristika von Schülern, die Sport treiben oder nicht treiben ....	120
Károly Kárpáti: Die Ausbesserung der Rückgradverkrümmung .....	123

## RUNDSCHAU

Зольтан Сентдьерди: Мои опыты и методы ..	97
Шандор Варга: Опыт введения третьего урока физкультуры в Будапеште .....	102
Д-р Бела Козеки: Связь между семейным воспитанием и школьной активностью ...	108
Юдит Молец: Влияние семьи на деятельность учащихся в области физкультуры и спорта .....	113
Юдит Киши: Место физкультуры и спорта в использовании свободного времени учениц профессиональной средней школы в Будапеште .....	117
Агнеш Адоньи: Некоторые социологические и биологические характеристики учащихся, занимающихся или не занимающихся спортом .....	120
Карой Карпати: Исправление сколиоза.....	123

## ОБЗОР

## Hozzászólás az „Életkor és motiváció” c. cikkhez

Tanítványaim életkora 8—14 év, fiúk és lányok, iskolám zenei tagozatos. Ezért hangsúlyoznám, mert nem tapasztaltam olyan erős motivációs csökkenést, mint az említett felmérés. Sőt, talán megkockáztatnám, hogy átalakult motivációs bázist fedeztem fel, s úgy látom, kissé tudatosabbá válik a testnevelés iránti érdeklődés a nyolcadik osztály végeztével.

3—4. osztályban a gyerekek tele vannak lelkesedéssel, mozgásvágygal, szinte kivétel nélkül rajonganak tárgyamért, teljesen függetlenül képességeiktől.

3—6. osztályban ismereteik bővülnek, képességeik fejlődnek, kezdenek „egyes” sportágak iránt jobban érdeklődni. Ilyenkor „terelem” az osztályok nagy részét egyesületbe sportolni. Tanítok olyan 6. osztályban, ahol 29 tanuló közül 17 aktívan sportol, versenyez.

Itt mondanám el, azzal nem távolítjuk el tanítványainkat a testneveléstől, ha lehetőséget biztosítunk akár biológiai, akár matematikai érdeklődésük, illetve képességeik kibontakoztatásához szakkör vagy önképzés formájában. Talán éppen ezért jobb időbeosztással fognak dolgozni, hogy edzés mellett és utána legyen idejük békát boncolni vagy zongoránál gyakorolni.

7—8. osztályban kicsit valóban csökken a mozgásvágy. De miért, mert — és ez főleg lányokra vonatkozik — megváltozik testfelépítésük, elnehednek, meghízának, kicsit ellustulnak, de ennek fiziológiai, biológiai oka van. Ezzel szemben lényegesnek tartom megfigyeléseimet leírni, miszerint a nyolcadik osztályban újabb változás révén — tudatosabban — és ugyanakkor igen „gyerekesen” kívánják a mozgást. Alig várják, hogy szabad levegőn legyenek (hisz egész nap padban vagy hangszernél ültek), és újra őszintén élvezik a játékot, a mozgást. Szinte kivétel nélkül minden nyolcadik osztályom rájön a játék „ízére”, azt habzsolja a tanév végéig, mintha érezné, hogy „ez” a tevékenység véges.

A középiskolások beilleszkedése jónak mondható, mint az a visszajelzésekből kiderül, mert rátalálnak egy-egy jó kosárlabda- vagy kézilabdacsapatra, s ott újabb sikereket érnek el. Az egyéni sportágat úzók tovább sportolnak.

Nagyobb csalódás azoknál tapasztalható, akik tovább nem vesznek részt szervezett testnevelésben, s képességeik nem olyanok, hogy egyesületben maradjanak. Nekik „csak” kedvük marad, lehetőségük nem. Ezért lassan a kedv is csökken, sajnos még a játszótéren sem látom őket tolaszni, szaladgálni vagy labdázni soha.

Azért mégis optimista testnevelő tanár vagyok, és nem látom olyan sötétnek a helyzetet, mint azt a felmérés mutatta.

Nagyné Kovács Ildikó

# A testnevelés tanítása

**EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ**

**a Posta Központi Hírlap Irodánál  
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)  
vagy bármely postahivatalnál**

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

**Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162**

---

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

# A testnevelés tanítása

143



AZ OKTATÁSI  
MINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI  
FOLYÓIRATA  
XI.ÉVFOLYAM

1975

5.



# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné

Dr. Kálmánchey Zoltán

Nyiri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza



*Kozák Lajos felvétele*

*E számunk munkatársai: Gergely Ferenc kollégiumi igazgató, Budapest; Horváth Antalné főiskolai docens, Tanárképző Főiskola, Szeged; Kárpáti Károly ny. testnevelő tanár, Budapest; Kovács György megyei vezető testnevelési szakfelügyelő, Szabolcs-Szatmár megye; Nagyné Kovács Ildikó testnevelő tanár, Budapest; dr. Nagy György főiskolai docens, OPI; Nagy Sándor testnevelő tanár, Budapest; dr. Takács Ferenc főiskolai docens, Testnevelési Főiskola.*

*Megjelenik évente hatszor*

## TARTALOM

<i>Horváth Antalné: A testnevelés szakra jelentkezők felkészültsége.....</i>	129
<i>Gergely Ferenc: Sportköreink előtörténetéhez .....</i>	134
<i>Nagyné, Kovács Ildikó: Önértékelés és igény szint-reális .....</i>	138
<i>dr. Nagy György: Életkor és motiváció (III.)</i>	142
<i>Nagy Sándor: Kísérletezzünk, kutassunk, publikáljunk .....</i>	145
<i>Kárpáti Károly: Gerincferdülések javítása (II.) .....</i>	155

## SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzeteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámmal. 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  
75.3834 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

# A testnevelés szakra jelentkezők felkészültsége

HORVÁTH ANTALNÉ

A szakemberek körében nagy érdeklődést keltettek mindazok a megjelent cikkek, amelyek az új testnevelési tantervek koncepciójára, követelményeire, valamint a testnevelés oktatásának korszerűsítésére vonatkoznak. Gyakorlati tapasztalatokon nyugvó elméleti megfontolások alapján válogatják össze azt a mozgásanyagot, amelynek tervszerű, tudatos és eredményes elvégzése a tantárgy célrendszerének megvalósításához vezet.

Tagadhatatlan, hogy az eredményes munkához a jó tanterv nélkülözhetetlen. A cél elérésének viszont elengedhetetlen tényezője ennek a helyes gyakorlati megvalósítása. Erre azonban csak jól felkészült, megfelelő gyakorlati tudással és korszerű elméleti ismeretekkel rendelkező testnevelő tanárok képesek.

E megállapítás felvetését az teszi időszerrév, hogy megjelent a felhívás a felsőoktatási intézményekbe történő felvétellel való jelentkezésre. Ismét tanulók százai jelentkeznek testnevelő-tanári szakra, akik közül sokan csalódottan és kiábrándultan kénytelenek majd tudomásul venni, hogy a felvételi vizsgán nem feleltek meg.

Hosszú évek tapasztalata mutatja, hogy a testnevelés szakra jelentkezők jelentős részének felkészültsége igen sok hiányosságot mutat. Nem szükséges hangsúlyozni, hogy a tanárképző munka testnevelésből is éppúgy, mint bármely más szaktárgyból, az iskolából hozott alapra épül. Ezt valamennyi szaktárgynál természetesnek tartják, egyedül csak a testnevelés vonat-

kozásában csodálkoznak rajta. Pedig ahogy orosz nyelvből a cirillbetűk elsajátíttatása vagy matematikából a törtekkel való műveletek megtanítása nem a főiskola feladata, a testnevelő tanárképző munkát sem lehet eredményesen végezni, ha a jelentkező nem rendelkezik megfelelő alappal. Mint minden más tárgyból, kisebb hiányosságok itt is pótolhatók, de az alapozás nem a felsőoktatás feladata.

Dr. Nagy Tamás cikkében azt írja: „Tanterveink — vitatott kérdéseik ellenére — a nemzetközi összehasonlításban is korszerű, haladó, modern tantervek. A testnevelés mozgásanyagának összeállításában az általános mozgáskoordinációt, tágabb értelemben a nagymozgásos cselekvések tudatos elsajátíttatását tartja szem előtt...”

Kérdés, hogy miből adódik az az ellentmondás, amely a tantervi koncepció és ifjúságunk felkészültsége — a megvalósítás „eredménye” — között mutatkozik. A probléma nem egyszerű, hanem összetett. A kérdésre, eddigi tapasztalataink alapján megkíséreljük a választ megadni.

\*

Az 1974. évi felvételi vizsgák alkalmával tájékoztató jellegű felmérés történt a testnevelés szakra jelentkező hallgatók körében a jelentkezők felkészülésének biztosítását szolgáló körülményekről, felkészülésük módjáról, sportbeli irányultságukról, testnevelési tájékozottságukról és a pályaválasztásuk motivációjáról.

A felmérés kérdőíves módszerrel történt, ami természetesen magában rejt mindazon hibalehetőségeket, amelyek erre a módszerre jellemzőek. A felvételi vizsga zavarzalanságának biztosítása érdekében a kérdőívek kitöltésére a felvételi után került sor, ezért többen is felületesen töltötték ki az íveket, egyes kérdésekre nem válaszoltak, vagy a válasz nem volt kielégítő.

A cél azonban nem az volt, hogy százalékos arányban kimutassuk, hogy a felvételizők közül pl. hányan versenyeztek egyesületi színeken stb., hanem, hogy tájékozódjunk ifjúságunk felkészüléséről, ennek

lehetőségeiről és arról, *milyen feladatok várnak reánk* a jövőben az esetleges hiányosságok megszüntetésére. A testnevelés előtt álló, egyre fokozódó feladatok elvégzését a jövőben csak alapos szakmai tudással rendelkező testnevelő tanárok tudják biztosítani! Az ilyen — korszerű ismeretekkel rendelkező testnevelő tanárok képzése — csakis akkor lehetséges, ha a jelentkezők olyan alapvető és szükséges képességekkel, ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel rendelkeznek, amelyre a főiskolai oktatás építeni tud!

Konkrét eset indított bennünket a felmérés elvégzésére. Egy leánytanuló érdeklődött a felvételi vizsga gyakorlati anyaga iránt. A beszélgetés során kiderült, hogy egyik vidéki, labdajátékban jó eredményt elérő középiskola tanulója amikor meghalotta, hogy magasugrás is szerepel az atlétika felvételi anyagában, elbizonytalanodott, mert — mint mondotta — általános iskolában ugrott utoljára magasat. A testnevelési órán leginkább „kosaraztak”. Meg vagyok győződve arról, hogy a labdajátékokkal bizonyos képességek és készségek nagymértékben fejleszthetők, de ezek egyoldalú gyakoroltatása sokirányú mozgástapasztatást szerzésétől fosztja meg a tanulókat, amelyekre később, mint jelen esetben is, nagy szükségük lenne.

A viszonylag egyoldalú képzésben részesülő tanulók hátrányba kerülnek a felvételi vizsgán a sokoldalúan foglalkoztatott tanulókkal szemben. Lehetséges, hogy felvételt nyernek, de testnevelési tárgyakból már az első félév végén utóvizsgára kényszerülnek, mert a követelményeket nem tudják teljesíteni. Előfordul, hogy valaki kiváló, NB I-ben szereplő labdajátékos, de fizikai ereje nem kielégítő, így pl. a tornában előtte álló feladatokat képtelen megoldani, mert nem rendelkezik a tornához szükséges képességekkel és mozgástapasztatatokkal. A hiányosságok pótlására kénytelen nagyon sokat gyakorolni. Ez rendszerint az általa választott és kedvelt sportág gyakorlásától veszi el az energiát. Mindez sok esetben kimerüléshez vagy sérüléshez ve-

zet, ami teljes tétlenségre kárhozthatja. Kedvelt sportágában sem képes hozni azt az eredményt, amit önmagától is elvár és végül letörök. Sok példa van rá, hogy az ilyen hallgatók gyakran elvesztik önbizalmukat és reményüket, hogy viszik valamire.

Mindez elkerülhető volna, ha a testnevelés szakra jelentkező tanulókkal a testnevelőtanár kartársak már jóelőre, tudatosan foglalkoznának. Ennek előfeltétele, hogy a tanulók hozzájuk forduljanak segítségért, tanácsért. És itt vetődik fel a pályaválasztás egy nagyon fontos kérdése. Mikor dönti el a tanuló, hogy testnevelő-tanári szakra jelentkezik? A felmérés eredménye tájékozódásra érdekes adatokat nyújt.

## I.

A felmérésben részt vevő 207 felvételiző az alábbi válaszokat adta:

általános iskolás korában határozta el:	59	28,5%
középiskola I—III. osztályában:	100	48,3%
középiskola IV. osztályában:	38	18,3%
nem válaszolt:	10	4,9%

Még érdekesebb, ha megnézzük, hogyan készültek fel a jelentkezők a felvételi vizsgára. 48,4% vette igénybe testnevelő tanárának segítségét, ami ez esetben a tanár és tanítvány közötti jó kapcsolatot jelzi, és a felkészítés szakszerűségét biztosítja. Elgondolkoztatóan magas viszont (41,5%) azoknak a száma, akik minden segítség nélkül, teljesen önállóan készültek fel. Vajon mi lehet ennek az oka? Nem valószínű, hogy testnevelő tanárunk megtagadta volna a támogatást, ha kéri! Valószínűbb, hogy inkább restellték tanárunk előtt azt bevállalni, mire készülnek. A testnevelő kartársakkal való személyes beszélgetés alkalmával néhány esetben kiderült, nem tudták, hogy volt tanítványuk testnevelés szakra készül. Őszintén megmondták, hogy biztosan lebeszéltek volna, mert az illető adottságait, felkészültségét és személyiségét nem tartották alkalmasnak a testnevelés szak elvégzéséhez.

A jelentkezők 10,1%-a vett igénybe külső segítséget, felkért oktatóval korrepetáltatta magát a felvételi vizsgára. Ez bizonyára nagyobb önbizalmat adott, de az esetleges képességbeli hiányosságokat nem pótolta. Az ilyen foglalkozás felesleges, ha az illető tanulmányai alatt rendszeres testnevelésben részesül.

A felvételire való felkészülést nem elegendő érettségi után elkezdni, az szorosan összefügg az iskolai testneveléssel. Az ezzel kapcsolatos válaszok szintén tanulságosak.

\*

Lássuk először a sportlétesítményekkel való ellátottság kérdésére adott válaszokat.

A felvételizők volt iskoláinak 96,6%-ában volt *tornaterem*, mindössze két jelentkező akadt, aki sem általános, sem középiskolában nem jutott tornaterembe. 14,5% azoknak a száma, akik csak középiskolában gyakorolhattak tornateremben. (Az általános iskolák 17,6%-a nem rendelkezett tornateremmel.)

Érdekes képet mutat a *szabadtéri sportpályákkal* való ellátottság:

207 jelentkező volt iskoláiból	ált. isk.	középisk.
atlétikai gyakorlóhely	72	79
kézilabdapálya	140	146
kosárlabdapálya	45	119
egyéb (röplabda, labdarúgó stb.)	24	22
nem volt pálya	17	6
nem válaszolt	16	5

Érdekes az is, ha ezzel összehasonlítjuk a jelentkezők egyes sportágakban való versenyzésének adatait:

207 jelentkezőből versenyzett	ált. isk.	középisk.
atlétikában	97	76
kézilabdázásban	76	59
kosárlabdázásban	43	66
tornában	66	46
úszásban	18	12
egyéb sportágban	51	56
nem versenyzett	11	15

Figyelemre méltó az „egyéb” sportágakban való versenyzés adatait megvizsgálni, mert útmutatást ad ifjúságunk sportbeli érdeklődésére:

	ált. isk.	középisk.
labdarúgás	18	18
röplabdázás	9	13
kenu, evezés	6	7
asztalitenisz	7	6
tenisz	5	4
vívás	2	2
vízilabda	2	1

Egy-egy tanuló versenyzett általános, illetve középiskolában: birkózás, öttusa, cselgáncs, lövészet, ökölvívás, sakk és tájékozási futásban.

A versenyzéssel kapcsolatban megvizsgáltuk azt is, hogy egy-egy tanuló hány sportágban versenyzett.

207 jelentkezőből:	ált. isk.	középisk.
egy sportágban versenyzett	88	96
két sportágban versenyzett	56	63
több sportágban versenyzett	46	26
csak labdarúgásban versenyzett	6	7
semmilyen sportágban	11	15

A versenyzők legnagyobb része az iskolában készült fel a versenyekre (143–146), aránylag kevesen sportiskolában (21–9) és elég sokan jártak egyesületekben (109–123).

A középiskolát véve tekintetbe 159 tanuló csak iskolai bajnokságon indult, 81-en egyesületi bajnokságban, míg 44-en az NB. I. és NB. II. küzdelmeiben vettek részt különböző labdajátékokban.

A fenti adatokból kiderül, hogy ifjúságunk szereti összemérni erejét, tudását. Ha megfelelő felkészültséggel rendelkezik, szívesen indul több sportág versenyein is. Az ott felmutatott eredményeik, verseny alatti magatartásuk értékes adatokat szolgáltatnak tanáraik számára. Érdemes lenne a jö-

vőben több versenyzési lehetőséget biztosítani ifjúságunk tömegei számára, nem csak a legkiválóbbaknak, hanem a „középmezőny”-nek is.

\*

A jelentkezőknek a versenyeken elért eredményeiről szerzett információk célja nem a beírt eredmények vizsgálata, hanem tájékozódás volt a versenyzés „tudatosságát” illetően. Aki ugyanis szívvel-lélekkel versenyez, sportol, az tisztában van saját teljesítményeivel. A válaszok igazolták a kérdésfeltevés jogosultságát. A kérdezetteknek kb. 30%-a nem tudott eredményeiről beszámolni, a 70% egy része is csak több-kevesebb pontossággal válaszolt.

A versenyekre való felkészítést 116 esetben testnevelő tanáruk végezte, míg 79 esetben külső edző. Jelentős adat ez a tanulói személyiség formálása szempontjából. Jól mutatja, hogy milyen fontos szerepet tölt be egy-egy külső személy a tanulók egyéniségének kialakításában.

A következő kérdés az volt, hogy hátráltatta-e a versenyzés a tanulókat tanulmányaikban:

igen, hátráltatta	26
nem hátráltatta	167
nem válaszolt	14

Tanulságos az is, hogyan vélekedtek a más szakos tanárok a tanulók sportolásáról:

jó szemmel nézte	128
nem jó szemmel nézte	60
közömbös, illetve nem válaszolt	17

Az eredmény arra figyelmeztet, hogy változtatni kellene egyes tanárok testneveléssel, sportolással szembeni „negatív” jelleghű szemléletén is, mert véleményük erősen befolyásolhatja a fiatalságot a testnevelésben, sportolásban való részvételben. E kollégákkal be kellene láttatni, hogy az egészséges testmozgás, a nem túlzásba vitt versenyzés a tanulók testi fejlődését, egészségük fenntartását célozza. Ezért a tanulók

kat nem szabad elítélni vagy hátrányos helyzetbe juttatni. A testnevelő tanároknak pedig ügyelni kell az egyensúly megtartására, jól sportoló tanulóik tanulmányi előmenetelére és időbeosztására is figyelemmel kell lenni, mert a sportbeli eredmények elérése sem történhet a tanulmányi eredmények rovására.

Az eddigiek tehát azt mutatják, hogy létesítményekben, lehetőségekben, szakszerű irányításban nem volt hiány.

## II.

A kérdések másik nagy csoportja az iskolai testnevelés anyagára és lebonyolításának módjára vonatkozott. Aláhúzással kellett választ adni arra, hogy mivel foglalkoztak, illetve mivel nem foglalkoztak a testnevelési órán? Jóllehet a válaszokat nem lehet abszolút értékűeknek tekinteni, mégis érdekes képet kaptunk felvételizőink előző felkészültségéről, egyes sportágak kedveltségéről, illetve választ kaptunk a felkészülés hiányosságának okaira. A teljességre való törekvés nélkül íme néhány érdekesebb adat.

*Gimnasztikával* (szabadgyakorlatokkal) 85 jelentkező állítja, hogy foglalkoztak, 17-en azt, hogy egyáltalán nem! Valószínűleg ide sorolható a határozott választ nem adó 105 fő jó része is, mert tapasztalataink azt mutatják, hogy a jelentkezők, illetve felvettek legnagyobb százaléka gimnasztikailag rendkívül képzetlen!

*Kéziszerekkel* 25-en dolgoztak, 62-en egyáltalán nem találkoztak velük. És a fennmaradó 120? Lehet, hogy azt sem tudja, mi a kéziszér?

*Talajtornával* 79-en foglalkoztak, 31-en egyáltalán nem. Pedig legegyszerűbb szer a talaj és vitathatatlanul mindenütt van.

A *tornaszerek* közül legelterjedtebb az ugrószekrény: 86-an gyakoroltak támasz-ugrásokat, de 34-en soha nem ugrottak. (A felvettek között is majd minden évben akad hallgató, aki életében még nem ugrott, pl. guggoló átugrást ugrószekrényen!)

Második legelterjedtebb szer a gyűrű,

amelyen majdnem azonos arányban gyakoroltak, illetve nem (57—54).

25—42 fő között váltakozik a gerendán, korláton, felemáskorláton gyakorlók száma, de mintegy 90-en nem találkoztak szerrel tanulmányaik során! (Talán részben ez okozza, hogy a tanulók „általában” nem szeretik a tornát, mert nem is ismerik!)

\*

Még kirívóbb a helyzet az *atlétikánál*, hiszen ha a tornatermek nincsenek is felszerelve tornaszerekkel — és a tanterv sem sok anyagot ír elő — atlétikai gyakorlólé hely, iskolaudvar, szabadtéri pálya jóformán minden iskolánál található!

*Futással* 113 helyen foglalkoztak — nyilván tudatosan és intenzíven —, 19 helyen egyáltalán nem!

*Távolugrást* 94 jelentkező iskolájában ugrottak, 20 helyen nem.

*Magasugrást* 110 helyen gyakoroltak, 18 iskolában nem

*Súlylökéssel* 64-en foglalkoztak, 50-en nem.

Fentieknél is csak határozott igennel vagy nemmel válaszolókat adatait tüntettem fel. De vajon mennyit gyakorolt mindezekből a kettő között meghúzódo és határozott választ nem adó „középmezőny”?

\*

Érdekes képet mutat a *labdajátékok* elterjedtsége. Amíg a felmérési adatok szerint 146 iskolában volt kézilabdapálya, mégis csak 89 helyen foglalkoztak a kézilabdázás oktatásával. A 119 kosárlabda pálya mellett viszont 133 helyen oktattak kosárlabdázást — nyilván tornatermekben.

Meglepő és örömdetes a röplabdázás elterjedtsége: 36 helyen foglalkoztak vele, az iskolák 17%-ában. Ezzel szemben 51 helyen volt labdarúgás, ami azért nagy szám, mert a felvételizők között 84 fő volt a férfi, és feltételezhetően lányok nem foglalkoztak vele középiskolai testnevelési órán.

\*

Viszonylag kevés helyen: 27 iskolában foglalkoztak *úszással*, és ami elszomorító, 82 helyen egyáltalán nem. Az úszás okta-

tása terén még sok tennivaló van! Tapasztalataink azt mutatják, hogy a főiskolára kerülő fiatalok (nem testnevelés szakosok) kb. 30—35%-a egyáltalán nem tud úszni!

Igen érdekes viszont az az adat, hogy két iskolában rendszeresen teniszeztek a tanulók a testnevelési órán!

\*

A válaszok tanúsága szerint 118 helyen lehetőség lett volna a hiányzó vagy elhanyagolt mozgások gyakorlására, 10 válaszoló szerint pedig részben megoldható lett volna! 71 helyen hiányzott a lehetőség erre. Ez elgondolkodtatóan nagy szám!

A testnevelési osztályzathoz 158 helyen kellett bizonyos szinteket teljesíteni, 48 helyen nem, 2 esetben csak részben. Ez mutatja, hogy milyen jelentős feladat a testnevelési követelményrendszer tartalmi és formai kérdéseinek tisztázása.

174 iskolában törődtek az egyes mozgások helyes technikai végrehajtásának oktatásával, de 31 iskolában nem tanítottak technikát, helyesebben nem törődtek a tudatosítással, ami a mozgásoktatás egyik jelentős faktora!

Örömdetes sok iskolában, 184 helyen tanár irányításával, az osztály valamennyi tanulójával folyt a testnevelési óra. 13 helyen fordult elő, hogy a tanár csak a versenyzőkkel foglalkozott, a többi tanuló szabad foglalkozást kapott. 6 jelentkező nem válaszolt erre a kérdésre.

A fenti szám adatok kell, hogy elgondolkodtassanak bennünket arról, vajon megfelel-e a valóság a tantervi elképzeléseknek és azon elvárásnak, amelyet az iskolai testneveléssel szemben támasztunk? A következtetéseket bárki levonhatja.

\*

A vizsgálódással az volt a célunk, hogy a jelentkezők felkészültségében évről évre mutatkozó hiányosságok okait keressük. Jól tudjuk, hogy az egyes iskolák körülményei, ellátottsága, lehetőségei korlátozottak. Az is bizonyos, hogy a jelentkezők nem lehetnek valamennyi sportágban egyformán átlagon felül képzettek. Az azonban kívá-

## Sportköreink előtörténetéhez

GERGELY FERENC

atos, hogy a testnevelés szakra jelentkezők olyan sokoldalú alapképzésben részesültek, sok mozgástapasztalattal rendelkező tanulók legyenek, akik képesek a tanárképzés során rájuk váró feladatok elvégzésére, új, összetettebb mozgásformák megtanulására, a mozgások oktatásmódjának elsajátítására.

Ez az igény, elvárás azért jogos, mert az itt végző hallgatók lesznek a jövő generációk testi nevelésének vezetői! Mindannyiunk közös érdeke tehát, hogy rátermett és megfelelő módon felkészített tanárokat adjunk a társadalomnak. Ennek elérése csak a testnevelő kartársak segítségével lehetséges, akiktől azt kérjük: kísérik fokozott figyelemmel a testnevelés szakra jelentkező tanulókat, és támogassák őket a minél jobb felkészülés érdekében. Fordítanak gondot képességeik minél magasabb fokú fejlesztésére, készségeik kialakítására, mert a megfelelő alappal rendelkező hallgatók magas szintű képzése csak így, közös összefogással lehetséges.

„Fordulat az iskolai sportban” címmel közölte a Népszabadság azt a beszélgetést, amelyet Páricska Zoltánnal folytatott a lap munkatársa. Ebben olvashatjuk a MM, az OTSH és a KISZ által közösen kidolgozott új iskolai testnevelési formáról a következőket! „Az új tervezetben a legfontosabb, hogy valamennyi tanuló testnevelési lehetőséghez jusson szervezett keretek között. Ezért valamennyi középfokú iskolában megalakítják a sportköröket, s a minisztérium biztosítja, hogy mindenütt meglegyenek a sportoláshoz szükséges feltételek.” (1.)

A fordulat sikeréhez kívánunk hozzájárulni a hazai iskolai sportkörök történeti forrásának vázlatos bemutatásával.

\*

A kiegyezés után, különösen a századforduló idején, hazánkban is gyors ütemben fejlődött a testnevelés és a sport. Ezt a lendületet törte meg az első imperialista világháború kirobbanása. Az 1867 után uralkodóvá váló tőkés termelési viszonyok rányomták bélyegüket a testnevelési és sportmozgalomra is. Ebben a sebesen fejlődő mozgalomban jelentős szerepe volt a középiskolai munkának, a középiskolába járó *fiú ifjúság* iskolán kívüli szereplésének. (2.)

Az egymás után alakuló társadalmi egyesületek, főként a vidékiek, jórészt csak a középiskolásokból toborozták versenyzőiket. A legtehetségesebb középiskolás versenyzők a versenysport élvonalának, a nemzeti válogatottaknak, az olimpiai keretnek biztos oszlopai voltak. A Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium közvetlen felügye-

lete alá tartozó középiskolás fiúk létszámánál összehasonlíthatatlanul nagyobb paraszt- és munkásfiatal *tömegek* testnevelése és csoportja csak a világháborúra való közvetlen felkészülés idején — akkor is elsősorban a legfelső katonai vezetés szorgalmazására — került napirendre. . .

A vallás- és közoktatásügyi kormányzat kezdettől fogva tiltotta a középiskolások bármiféle társadalmi egyesületbe való belépését, szereplését. Rendelkezései hatástalanok maradtak, s úgy tűnik ekkor még jobbnak látta az összetűzések elkerülését. Iskoláink zöme ugyanis nem rendelkezett sem tornateremmel, sem sportpályával, de még játszótérrel sem. A testnevelők — tornatanítók, művezetők — száma kevés, képzésük egyoldalú és alacsony színvonalú, fizetésük pedig — még 1914-ben is csupán „alamizsna”. (3.)

Az iskolai testnevelés és sport helyzete lassan javult, ezekben az években — a „boldog” ferencjózsefi időkben! — elsősorban hadihajóra, ágyúra kellett a pénz, s nem iskolára, tornateremre, sportpályára.

Ennek ellenére a VKM döntő lépésre szánta el magát, 1912-ben kiadta a 155 956 sz. rendeletét, amellyel az eddiginél határozottabban tiltotta meg a középiskolások társadalmi egyesületekben való részvételét, ám ennek ellensúlyozásaként életre hívta a középiskolai testgyakorló köröket (sportköröket) az egész országban. (4.)

A rendelet szerint „az intézeti testgyakorló kör tagja a harmadik osztálytól fogva minden intézeti tanuló lehet, akit az intézeti igazgató a tornatanító ajánlatára arra alkalmasnak talál”. „A körök hetenként 1<sup>1</sup>/<sub>2</sub>—2 óra gyakorlatot tarthattak. Ötvennél több rendes tagot meghaladó létszám esetén két csoportot hoztak létre. Tilos volt a sportkörök gyakorlóóráit a délutáni játékokkal azonos időpontban tartani.

Az alakuló középiskolai testgyakorló körök alapszabályait a VKM hagyta jóvá, közvetlen felügyeletét az igazgatók látták el, a tankerületi főigazgatóságoknak pedig részletes jelentést kellett készíteni a rendelet végrehajtásáról. (5.)

Az intézkedés hívei mivel indokolták — a nyilvánosság előtt! — annak időszerűségét, helyességét?

Hiába a fegyelmi szabályzat tiltása, az ismételt VKM rendeletek — olvashatjuk a Magyar Középiskolában — „ennek dacára a sportegyesületekben — különösen a fővárosiakban — csakúgy hemzseg a sok középiskolai tanuló bízva abban, hogy a nagyvárosi élet elrejtje őket az igazgatói és tanári szemek elől. . . Ott, ahol a felnőttek fesztelenül beszélgetnek és viselkednek, ott a kiforratlan és fejlődő korban levő ifjúnak helye nem lehet.” (6.)

A Tornaügy irata: „A középiskoláknak régi törekvésük volt, hogy a tanulóifjúságot a társadalmi egyesületek szférájából elvonják (a sportkör) . . . Nem új intézmény, mert nagyon sok magyar középiskolában már 25—30 év előtt megvolt. Most csak rendszeressé vált az, ami eddig helyi jellegű volt. Ezután egységes alapon, egyöntetű szellemben fognak ezek a kis ifjúsági sport-köztársaságok a középiskolai tanulósg testnevelésének szolgálatában állni. Haszna lesz belőle elsősorban az ifjúság morális és testnevelésének, de előkészíti egy fejlettebb társadalmi sportélet jövőjét is.” (7.)

Az Ifjúsági Testnevelés szerint: „Kettős szempontból fontos a rendelet: először azért, mert így a szellemi neveléssel a testi nevelés is lépést tarthat; másodsorban mint legfőbb fórum, elhallgattatja az ún. sporttól irtózó, ill. a sportellenes tanárok örökös zsörtölődéseit.” (8.)

Hangoztatták azt is, hogy a társadalmi egyesületek kizárták a pedagógiai szakembereket, a fiatalokat pedig szembefordították az iskolai testneveléssel, az igazolt versenyzők lebecsülték azt. A társadalmi egyesületekben — írták egy helyütt — „ezentúl maguk lesznek, mint mi az iskolában. S ez helyes.” (9.)

A pedagógiai és testnevelési szaklapok kiemelték a *sportkörök nevelő* szerepét, ami a korabeli oktatásközpontú iskolákban különös jelentőséggel bírt. (10.)

Az ilyen és ehhez hasonló tartalmú írá-

sok — melyek szerzői jórészt a VKM szolgálatában álló testnevelési szakemberek voltak — a rendelet megjelenése után széles körben kibontakozó sajtóvita részeként jelentek meg. (11.)

Lássuk milyen érvekkel támadtak a rendelet ellenfelei!?

A Sporthírlap szerint a rendelet váratlanul jött ki „sem előfeltételeiről nem gondoskodott a minisztérium, sem arról, hogy a sportegyesületek időt nyerjenek az elvesztett anyag pótlására”. (12.) Ez a lap írta egy héttel később: „A sport minden ága meg fogja sínyleni az ifjúság elvesztését. Úszósportunkat teljesen letöri, atlétikában a legfrissebb és legértékesebb hajtások hullanak el... a fellendülőben vidéki sportot... derékban vágja ketté...” (13.)

A társadalmi egyesületek vezetői, élen a MAC tisztikarával, memorandumokkal, kérelmekkel igyekeztek nyomást gyakorolni Zichy miniszterre, elérni a rendelet visszavonását. (14.) Kérték az ún. átmeneti idő meghosszabbítását — 1916-ig! (15.) A rendelet végrehajtása során jelentkező kedvezőtlen mozzanatok felnagyítva kommentálták a lapokban, előre siratták a megáldott olimpiai reménységeket. (16.) Az akkor alakuló sportkörökről pedig megállapították „nem tudják az egyesületi munkát helyettesíteni”. (17.)

A VKM — és az időközben megalakított Országos Testnevelési Tanács — nehéz helyzetbe került, s ennek hatására kisebb engedményeket tett (protekción az „előkelő” egyesületeknek!). Ez ellen emelte fel hangját a Népszava, védve a zsenge korú, állami támogatásban nem részesülő munkássport ifjúsági utánpótlását. (18.)

A sportkörök munkája nehezen indult, egyes iskolai szakemberek túl gyorsan akarták végrehajtani a szétválasztást, mások elzárkóztak a társadalmi egyesületekkel való, távlati célokat szolgáló együttműködés elől, voltak akik a versenyt akarták kikapcsolni a testgyakorló körök munkájából. Egyes helyeken nem „válogatták” kívánt módon a kör tagokat s így a várt nevelési hatásuk lett kérdéses. (19.)

Néhány ügybuzgó közigazgatási és sportvezető erőfeszítése nem pótolhatta egy nem létező országos szakigazgatási hálózat több évtizedes munkáját. Haladás azért még így is volt. Bérczy István pl. rendelkezést adott ki, hogy a főváros valamennyi polgári leányiskolájában vegyék föl a tantárgyak közé a sportot is — korcsolyázást és az úszást — egyelőre nem kötelezően... (20.)

Az iskolák, sportkörök közötti versenyek is megindultak, a sport térhódítását nem lehetett megállítani. „Ma már a futballt az iskolából kitiltani nem lehet. Egyesek tiltó szava: a pusztába kiáltó szózat”, — írta 1914 márciusában az Ifjúsági Testnevelés. (21.) A városokat sporttelepek létesítésére, tanárokat, tanítókat a sport mellé állásra biztatja a sportkörbarát sajtó.

Nem tétlenkedett az ellenfél sem. A társadalmi egyesületek ott játszották ki a rendeletet, ahol csak tudták. Iskolás versenyzőiket nem lehetett foglalkoztatni a tanítás ideje alatt — megtették a szünetekben... Az alkalmi felmentések köre egyre több sportágra terjedt ki. (22.) „Ha tovább így fejlődik — olvashatjuk az Ifjúsági Testnevelésben — ... a ... miniszteri rendeletet ismét a régi sors éri.” (23.)

A helyzet nem volt ilyen súlyos. A sportkörök versenyeit egyre magabiztosabban szervezték, lefektették a helyi, tankerületi és országos versenyek alapjait. 1915-től szerették volna megtartani a tanulók „olimpiáját” s egy országos ifjúsági sportszervezőkörvonalai is kirajzolódtak már. (24.)

A kirobbanó háború mindennek határozott irányt szabott, a megalakult iskolai testgyakorló körök az imperialista megszállás eszközeivé süllyedtek.

\*

A középiskolai sportkörök (testgyakorló körök) országos megszervezése tehát a magyar polgári testneveléstörténet első virágkorára esik. Létrejöttének motívumai között jelentős szerepet játszott a katonai előképzés iskolán belüli biztosításának, a középiskolások baloldali politikai hatásokkal szembeni védelmének igénye, bár ezt a

vezető körök a nyilvánosság előtt nem hangoztatták.

A Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium, mint illetékes szakminisztérium, nem várta meg, amíg létrejönnek a sportkörök megalakításához szükséges tárgyi és személyi feltételek. Sietségüket elsősorban a háborús feszültség gyors növekedése magyarázza.

A sportkörök munkájától várták — ezeket az érveket nyíltan is lehetett hangoztatni — az iskolák belső életének pezsdülését, a nevelőmunka javulását, az iskolai testnevelés színvonalának emelkedését, a felnőtt ún. minőségi sport utánpótlásának biztosítását s végül a testneveléssel gazdagított polgári életforma széles körű társadalmi méretű, személyes példamutatás útján történő hírverését.

A megalakuló testgyakorló körök tagsága az egész magyar középiskoláskorú ifjaknak *töredéke* volt csupán, szervezett bekapcsolásuk a kiépülő országos testnevelési rendszer vérkeringésébe mégis haladást jelentett a honi *polgári* testnevelés és sport történetében.

\*

A gróf Zichy János miniszter által jóváhagyott rendelet kihirdetése óta 62, az első középiskolai testgyakorló körök megalakulása óta idestova 100 év telt el. Hazánk, ifjúságunk életében sorsdöntő fordulat következett be, ennek minden következményével számolnunk kell akkor, amikor a középiskolai testnevelést és sportot minden eddiginél eredményesebbé kívánjuk fejleszteni.

A most kibontakozó munka szépségét annak *szocialista humanista céljai*, az egész középiskoláskorú ifjúságunkra, *leányokra, fiúkra egyaránt kiterjedő mérete* adja meg. Legyen ez a munka tervszerű, távlatokban gondolkodó, folyamatos és egybehangolt a nevelés valamennyi tényezőjével. Alakuljanak a sportkörök, versenyezzenek tanulóink, épüljenek a létesítmények, szülők és nevelők támogassák a szakvezetést.

A sportkörü tagság jelentsen megbecsülést, dicsőséget minden tanulóink számára!

## Jegyzetek

1. Népszabadság, 1974. október 16.
2. Magyar Középiscola, 1909. 243—45. l.
3. Az iskolai testnevelés általános helyzetét jól érzékelteti *Zsilinszky Mihály* államtitkárnak az a válasza, amit 1900-ban adott azoknak a képviselőknek, akik a népoktatással kapcsolatban bírálták a VKM iskolai testi neveléssel összefüggő politikáját. Többek között ezeket mondta: „...meg kell jegyezmem, hogy igenis a testi nevelésre, a délutáni játéokra és játékterek berendezésére a minisztérium igen nagy súlyt helyezett, és ma már jóformán az egész ország középiskolaiban arról *tanácskoznak*, miképpen tudjanak olyan nagy területeket nyerni, amelyekben a testedés, különösen pedig a játékok minél kényelmesebben és célszerűbben legyenek végrehajthatók.” Országgyűlés Képviselőházának Naplója, 1909—XXVIII. 92. r. 1909 végén kezdett működni a MASZ testnevelési szakosztálya. Értekezletre hívták meg „mindazokat, akik kívánták, hogy ezt az *életbe vágó kérdést* (Kiem. *GF.*) megoldják: a pedagógusokat, az orvosokat s a sportembereket”. Nemzeti Sport, 1909. november 13. 14. l. Ezen az értekezleten *dr. Nagy Béla* kijelentette: „Az kétségtelen, hogy minden, amit szeretnénk, csak évtizedek alatt lehet valósággá.” Nemzeti Sport, 1909. november 20. 14. l. A tornatanítók helyzetére vonatkozóan l. Nemzeti Sport, 1909. augusztus 7. 1. l.
4. Hivatalos Közlöny, 1913. 3. szám 38—40 l. Tanügy, 1914. január 15. 85. l. Az érintettek már 1911 végén tudomást szereztek a rendelet előkészítéséről. Azonnal támadásba lendültek. A kultúrminisztérium sportegyesületek és testnevelés ellen címmel jelentették meg véleményüket a Pesti Hírlapban. *Gerenda Györgynek* magyarázkodni kellett. Válaszában az erőszakmentesség és a fokozatosság elvének tiszteletbentartását hangsúlyozta. (Sporthírlap, 1912. január 8. 3. l.) — A rendelet indoklásaként a következő érveket sorakoztatták fel (legtöbbet szó szerint olvashatjuk a korabeli sajtó „rendeletbarát” cikkeiben!): a) a sportéletben való szereplés idő előtti érést okoz, b) a tanulókat elfordítja az iskolai munkától, eredeti életcéljukat megmáskítja, c) mire elhagyják az iskolát mint sportolók is kiégnek, d) az egyesületekben versenyzők lebecsülik az iskolai testedzést, e) anyagiassá teszi őket az egyesületek csábítása, f) korukhoz nem illő életmódot szoknak meg, s ez „unottá teszi előttrük középiskolai kötelezettségüket, s így egész életükre végtelenen hathat rájuk”.

A testgyakorlókörök célja: „... az iskola falain belül is kellő mérséklet és megfelelő vezetés mellett az egymással való nemes vetélkedés révén, a tanulóifjúság tömeges képzésével párhuzamosan *hathatósabb egyéni testi kiképzésben* részesüljenek.” (Kiem. GF.) A rendelet biztosította „a katonai oktatók bevonásával, a katonai hatóságokkal való közös megállapodás alapján tanítandó” céllövészetet. A katonai teoretikusok ugyanis ebben az időben úgy vélekedtek, hogy az eljövendő háborúban az győz, akinek nagy tömegű kiváló lövésze lesz. A katonai előképzés középpontjába tehát a céllövészetet állították. Ez az elv jutott érvényre a rendeletben is.

24. Uo. 1913. november 17. i. l. „A működésben való egyöntetűség — írta *Bernáth János* —, a versenyek rendezésében való mérték és mód teszi *feltétlenül* szükségessé az iskolai ifjúsági egyesületeknek szövetségben való tömörülését... Az eszme már régen a levegőben van...”

## Önértékelés és igényszint-realitás

NAGYNÉ, KOVÁCS ILDIKÓ

5. Uo.
6. Magyar Középiskola, 1909. 629—631. l.
7. Tornaügy, 1913. április 15. 141. l.
8. Ifjúsági Testnevelés, 1913. január 27. i. l.
9. Uo. 1913. február 10. i. l.
10. Magyar Középiskola, 1908. 273—276. l.
11. Ebben a vitában kifejezésre jutottak a torna-sport és az ún. szabadterei sportok hívei közötti elvi és személyi ellentétek, ugyanakkor kitűnt az egyes sajtóorgánumok függő helyzete is. Pl. Sporthírlap, 1912. szeptember 9. i. l. Zsolt halálugrása c. írás.
12. Sporthírlap, 1913. február 10. i. l.
13. Uo. 1913. február 17. i. l.
14. Uo.
15. Ifjúsági Testnevelés, 1913. június 9. i. l. „... Alig van hónap, hét, hol nem történe valami mozgolódás — olvashatjuk a lapban —, valami kérelem a tiltó... rendelet visszavonása érdekében.”
16. Sporthírlap, 1913. február 10. i. l.
17. Ifjúsági Testnevelés, 1913. november 10. i. l. A Magyar Ifjúsági Atlétikai Szövetség kérdéséhez című írásban olvashatjuk: „Általában: az egész magyar diákatletika már bizonyos polcon volt, s most az a veszély, hogy erről lecsúszik, és a munkát egészen előről kell kezdenünk...”
- Uo. a december 9-i számban írták: „Mióta a megszünt Nemzeti Sport úszóversenyei elmaradtak, az ifjúságot a miniszter az egyletekből kitiltotta, visszaesés észlelhető a középiskolai úszás terén. Pedig ez nemcsak az úszósportra hátrányos, de magára az ifjúságra is óriási kárt jelent.” i. l. L. még Alkotmány, 1913. február 5. 15. l.
18. Népszava, 1913. június 19. 12. l.
19. Ifjúsági Testnevelés, 1914. február 3. i. l. Uo. június 22. i. l., Uo. 1913. december 22. i. l.
20. Alkotmány, 1913. január 19. 17. l.
21. Ifjúsági Testnevelés, 1914. március 9. 1—2. l.
22. Uo. 1913. június 23. i. l.
23. Uo. 1914. május 4. i. l.

Középiskolai tanulók önértékelésének, illetve igényszintjének, valamint ezek realitásának vizsgálata címmel e lapban korábban megjelent cikkem.

Mostani vizsgálódásom tárgya az volt, hogy 4 év pedagógiai munka mit eredményezett, mennyiben változott az említett tanulók önértékelése, hogyan közelíti meg most, negyedik osztályban a realitást.

Felmerül a kérdés: egyáltalán szükséges-e ennek vizsgálata, hasznát tudja-e venni mindezeknek a gyakorló pedagógus? Azt hiszem, nem ismert még eléggé széles körben a kollégák között a tanulók igényszintjének ismerete, és nem is tulajdonítanak jelentőséget önértékelésüknek, és kíváncsiak annak, hogy ez mennyire reális.

Talán ez azért van így, mert nem tartozik szorosan a pedagógus napi munkájához, ugyanis távolabbi cél megvalósításához járul hozzá. Nem a tananyaggal kapcsolatos, nem szükséges az osztályozáshoz, nem kell jelentést tenni róla igazgatóknak. Csak ha mindennapi feladatát elvé-

gezte a tanár, juthat eszébe, hogy mi lesz a gyermekekkel, akik előbb-utóbb kikerülnek az életbe, és ott meg kell állniuk a helyüket. Azt hiszi a tanárok zöme, hogy mindennek eleget tesz akkor, ha pályaválasztási tanácsot ad, ha a tananyag tökéletes el-sajátítását megköveteli, ha a tantárgyat megszeretteti, ha jó közösséget alakít ki. Mindez azonban kevés ahhoz, hogy a tanuló önállóan megálljon a lábán. Az önállóságra nevelésben nagyon sok minden benne van: többek között és hangsúlyozottan az, hogy a tanuló az iskolát elhagyva képes legyen helyesen megítélni önmagát, igénye legyen önmagával szemben, és ezek az igények állandóan növekedjenek, hajtóerőt jelentenek.

Tehát egy képességgel több, amit nekünk pedagógusoknak kell kialakítanunk tanulóinkban, ha azt akarjuk, hogy munkánk jó eredménnyel járjon. El kell juttatnunk a tanulót arra a képességi szintre, hogy önmagától, belülről hajtva tegyen eleget feladatainak, ne külső kényszer szorítsa rá arra, hogy igényesen éljen.

Kísérletem egyik célja, hogy felmérjem a négy év alatti változást, másik pedig, a kollégák figyelmének felhívása e feladat jelentőségére és szükségességére.

Feltevéssem, hogy az életkori sajátosságok változásával, alakulásával, a különböző testi képességek differenciálódásával párhuzamosan nő a képességek megítélésének realitása is.

Feltételezhető, hogy az I. osztályba járó 14–15 éves tanuló kevésbé reálisan tudja megítélni saját és mások képességeit, valamint igény szintje is kívánnivalót hagy maga után. Ezzel szemben várható a negyedik osztályba járóktól, hogy reálisabban ítélik meg önmagukat, jobban ismerik egyéniségüket, igényeik vannak önmagukkal szemben.

Célom tehát ennek a különbségnek a felmérése és a lehetőségekhez képest való kimutatása.

Az igény szint meghatározása szempontjából igen fontos az önértékelés, hiszen a

tanuló igény szintjét elsősorban képességeinek reális felmérése teszi lehetővé. Csak abban az esetben képes a tanuló maga elé mércét állítani, ha ismeri annyira saját magát, képességszintjét, hogy ahhoz a feladatokat illetően, alkalmazkodni tudjon. Amennyiben az önértékelés reális, a kitűzött cél, a megvalósításra váró feladat is mindig alkalmazkodik hozzá és állandóan emelkedik, mivel a személyiség fejlődésének egyik elengedhetetlen „motorja” a jelenlegi teljesítmény túlszárnyalására való törekvés, vagyis az eddig elért eredmény-nyel való „elégedetlenség”.

Ez a kísérlet ezt az „elégedetlenséget” igyekszik megközelíteni. Amennyiben az egyéni teljesítmény egybeesik az igény szinttel, úgy az igénytelenséget jelent, vagyis a túlszárnyalásra való törekvés hiányát jelenti. Ha viszont az elért eredmény elégedetlenséget vált ki a tanulóból, akkor a képességek alakíthatóságának törvénye szerint remény van az adott szint túlszárnyalására.

E munkámmal nem csupán az a célom, hogy felmérjem a változást, hanem hogy felhívjam a testnevelő tanárok és különösképpen más tantárgyakat tanító kollégák figyelmét is mindezek fontosságára.

Az iskolai testnevelésben és általában a többi tantárgynál is, sajnos, elég sok tanulónál ösztönző tényezőként csupán az osztályzat szerepel, melyben — tudjuk jól —, a tanár mint külső tényező játszik szerepet.

Keresni kell tehát azokat a tanulóban rejlő tényezőket, belső indítékokat, amelyek hozzásegítik őt önmaga helyes megismeréséhez, megítéléséhez, valamint az önmaga elé állított igény szint reális megállapításához.

#### *A kísérlet menete*

A négy alapvető testi képességnek megfelelően kis gyakorlatot kellett elvégezniük a tanulóknak, melyekre pontokat kaptak. Éppen az előbb említettek miatt kikapcsoltam az osztályzást, hogy ne torzíton.

Tehát az így kialakult összpontszámok meghatározzák a tanuló helyét az osztály rangsorában. Ezeket a kapott pontszámokat közöltem, de azt nem, hogy ezzel hányadik helyezett lett. Ezután megkértem a gyerekeket, rangsorolják osztálytársaikat, s e sorban saját magukat is helyezték el oda,

ahova úgy érzik, tartoznak (önértékelés — mások értékelése).

Az általam és a tanulók által készített rangsort összehasonlítva kapjuk meg, hogy ki mennyire reális, tehát kik közelítették meg leginkább a valódi pontok által biztosított helyet.

*A felmérés a következő számszerű képet mutatja :*

I. osztály	1966-ban	IV. osztály	1970-ben
42% felülértékelt		45% jobbra értékelte magát	
11% helyesen értékelt		15% helyesen	
46% alul értékelt magát		40% rosszabbra értékelt magát a valódi értéknél	

Ehhez csak annyit, örömmel tölthet el minden pedagógust, hogy 10-ről 15%-ra nőtt a helyesen értékelők tábora, a másik két csoportról nem is beszélve, a számok itt is biztatók.

Az újrjelentkezők száma is nőtt a négy év alatt. A mostani 30-as osztálylétszám

mellett 13-an jelentkeztek, hogy javítsanak. Ezt megelőzően 26-ból csak 8-an, vagyis akkor 30%, most 43%-ra emelkedett. A javítás aránya viszont alig haladta meg a korábbi. Akkor 20—25 között volt, most 18—53-ig terjedt a javítás mértéke pontokban.

*Felmérés 1966-ban I. osztály*

	I. pont	hely	II. pont	hely	jav.
1.	59,6	23	108,8	6	49,2
2.	115,2	4	161,3	1	46,1
3.	93,0	19	118,0	4	25,0
4.	88,6	22	112,0	6	23,4
5.	75,8	29	93,2	18	17,4
6.	73,7	30	91,1	19	17,4
7.	95,1	16	106,0	8	11,2
8.	93,8	18	99,1	13	5,2

*Felmérés 1970-ben IV. osztály*

	I. pont	hely	II. pont	hely	jav.
1.	80,2	24	90,3	15	10,1
2.	93,0	15	101,0	8	8,1
3.	115,0	7	147,0	3	22,0
4.	23,4	13	120,0	4	23,0
5.	70,0	20	100,0	9	30,0
6.	95,0	14	104,0	6	9,0
7.	118,0	6	170,0	1	52,0
8.	88,0	10	102,0	7	14,0
9.	75,0	18	95,0	10	20,0
10.	97,0	13	150,0	2	53,0
11.	70,0	20	93,0	11	13,0
12.	82,0	11	112,0	5	30,0
13.	56,0	30	92,0	12	36,0

Az újrjelentkezők helyezés szempontjából összehasonlítva nem mutatnak eltérést, ugyanis akkor a 4-et, most a 6-ot és a 7-et kivéve a „sorvége” jelentkezett javításra, s az új eredményekkel kialakult az első 13. Így lett a „sorvégeből” rangsorelő, komoly pontokkal lefőzve a korábbi „élmezőnyt”.

Mindebből világosan kitűnik: azok a tanulók, akik igényesek, akarnak, önmaguk-

nak is bizonyítani szeretnének, magasan felül tudják múlni addigi teljesítményeiket. A belső „motor” jól működik, a pedagógus fáradozása kicsit bonyolultan, de számokkal is kimutathatóan érzékelhető.

Ezekből a számokból sok mindenre lehet következtetni, többek között arra, hogy közelítenek a reálshoz az önértékelést illetően tanulóink, jobban ismerik képességeiket, mint 4 éve.

*Az újrjelentkezők önértékelése összevetve az elért valódi helyével*

1966 I. osztály

Pontszám alapján elért helye	Önmagát hova helyezte
23	12
16	10
21	21
8	3
2	5
18	16
17	5
4	2

A nyolc tanulóból 6 jobbra értékelte magát, egy helyesen és egy rosszabbra a valóságnál.

A másik értékelésnél viszont torzul a reális kép, hogy miért, azt is sikerült kiderítenem. Negyedik osztályban kialakultak a baráti és ellenszenvekapsolatok, a közösségekben klikkek, csoportok, egyének magukra hagyva. Igazolásul megvizsgáltam az osztály összetételét, vagyis szociometriai felvételt készítettem.

A kapcsolatokat elemezve arra következtethetünk, hogy a közösség elég alacsony szinten áll. Harmincból 7 „peremgyerek” van, ami soknak mondható. Láthatunk 3-as kapcsolatot, ők jó barátnők, de csak külön az osztálytól tudják jól érezni magukat, ebből egy hármas kapcsolatot a legjobb tanulóké, a másik kettő a 6 legrosszabb tanulóból tevődik össze. Páros kapcsolat elég sok van, de mindha ezek

1970 IV. osztály

Pontszám alapján elért helye	Önmagát hova helyezte
24	21
15	7
7	5
13	6
20	10
14	10
6	2
10	6
18	15
13	8
20	12
11	9
30	15

13 tanulóból mindenki jobbra értékelte magát, de a második alkalommal be is bizonyította, hogy elérhető ez a hely.

láncolatot alkotnának, nincs mag az osztályban.

Ha ez az osztály 4 év alatt közösséggé érett volna, akkor talán egymást jobban megismerve, reálisabb képet tudtak volna adni társaikról.

Végül leszűrhetjük, hogy az életkori sajátosságok változásaival az önértékelés és az igény szint közelít a reálishoz, de a IV. osztályban torzít a mások értékelésén a kialakult baráti és ellenszenvekapsolat.

Megállapíthatjuk, hogy továbbra is feladatunk tanulóink helyes, reális önértékelésre való ösztönzése, igényeik állandó növelése mellett, valamint az egyes osztályokon belül a jó közösség kialakítása, mert ez mindkét előző feladat sikeres megoldásához hozzásegít.

# Életkor és motiváció III.

DR. NAGY GYÖRGY

A szabad fogalmazású dolgozatok elemzése révén bepillantást nyerhetünk tanulóink testnevelésével kapcsolatos szemléletmódjába. Az adatok alapján — amelyet a 3. szám 92. oldalán közöltünk — megállapítható következtetések:

1. Az általános iskolás fiúk tornából kevéssé szeretik a talajgyakorlatokat, a támaszugrásokat, és ugyanez mondható el a középiskolás fiúkról is.
2. Az általános iskolás lányok a torna minden ágát kedvelik, míg a középiskolások a támaszugrások iránt csak csekély vonzalmat tanúsítanak, azaz nem szeretik.
3. Atlétikában szembetűnő mind a fiúk-nál, mind pedig a lányoknál — általános és középiskolában egyaránt — a futások és dobások iránti ellenszenv. (Ez alól csak a kitartó futás kivétel az általános iskolás fiúk esetében).
4. A játékokkal kapcsolatosan csak annyit említünk, hogy a testnevelési játékok szerepe és kedveltsége az életkor növekedésével egyre inkább csökken, bár ez a tény a fiúknál lényegesen kifejezettebb, mint a lányoknál.

Bár a dolgozatok tartalmi elemzése mélyebb bepillantást tett lehetővé az eddig leírtaknál, mégis szükségesnek tartottuk, hogy kérdőív segítségével is tájékozódjunk azokról az okokról, amelyek miatt a testnevelés iránti szükséglet és igény kialakul a tanulóiban. Ebben a munkában segítségünkre voltak azok a kategóriák, amelye-

ket 1966-ban a Központi Sportiskolába jelentkezett 1007 tanuló „Miért tartod érdekesnek, és miért választottad a sportágot?” kérdésre adott válaszaiból elemezhettünk ki. E kategóriákat — az iskolai testnevelés és a sportági edzés tartalmi és módszerbeli különbözőségeit figyelembe véve — átalakítottuk, és így 20 olyan kijelentéshez jutottunk, amelyek ezeket az indokokat feltárhatták.

A tanulóknak a következő kérdőívet kellett kitölteniük:

Kedves Tanulónk!

Megkérünk, hogy az alábbi válaszok közül annak a háromnak a sorszámát szíveskedj bekarikázni, amelyek miatt Te a testnevelést szereted. Arra is lehetőséged van, hogy az „Egyéb” címszó alatt a felsorolásban nem szereplő indokot is leírd. Előbb figyelmesen olvasd el az egészet, és csak utána válaszolj. Köszönjük a segítségedet!

1. A szüleim is szeretik, és fontosnak tartják a testnevelést.
2. A tv-ben, illetve mérkőzés- és versenylátogatás alkalmával tetszett meg a sportolás.
3. A testnevelési órákon, illetve a házbajnokságokon sikeresen szoktam szerepelni.
4. Ha rendszeres testedzéssel foglalkozom, akkor szép alakom lesz, erős leszek.
5. Változatos a sokféle testgyakorlat.
6. Szeretek sokat mozogni, és a testnevelés szórakozást, felüdülést jelent számomra.
7. A tantermi órákhoz képest változatosabbá jelent a tornateremben, sportudvaron való foglalkozás.
8. Olyan sportágakkal foglalkozunk, amelyek országosan, sőt világszinten is nagyon népszerűek.
9. Baráti kapcsolatokat alakíthatok ki, mert társaimmal együtt kell küzdenem.
10. Ha jó sportoló leszek, azzal anyagi előnyhöz is juthatok.
11. Bizonyíthatom saját ügyességemet.

12. Erőm, ügyességem, gyorsaságom és kitartóképességem fejlődik.
13. Szép testtartásom és mozgásom lesz.
14. Alkalmasnak tartom magam, hogy valamelyik sportágban jó eredményt érjek el rendszeres gyakorlással.
15. Híres sportoló válhat belőlem.
16. Szeretem a sportágakban a küzdelmet és a győzelmet.
17. Ha tehetségem van hozzá, akkor könnyen, ha nincs, akkor viszont szorgalommal tudok jó eredményeket elérni.
18. Megmutathatom a bátorságomat.
19. Nem kockáztatom vele a testi épségemet, és mégis ügyessé, erőssé válhatok.
20. Önismeretem, önfegyelmem és a rendszeres életmód iránti igényem kialakításában segít a testnevelés.
- Egyéb: .....

A válaszok százalékos megoszlását a következő táblázat szemlélteti:

ÁLTALÁNOS ISKOLA				KÖZÉPISKOLA		
A kérdések sorszáma	Fiúk	Leányok	Össz. átl.	Fiúk	Leányok	Össz. átl.
1.	4,8	5	4,9	1,3	2,3	1,8
2.	5,5	3	4,3	3,4	2	2,7
3.	1,8	1,5	1,6	1,1	0,7	0,9
4.	7,6	9	8,3	6	6,5	6,2
5.	2,8	5	3,9	1,5	3	2,3
6.	14,8	18	16,4	19,4	22,3	20,8
7.	5,1	7,5	6,3	8	10,2	9,1
8.	4,1	1	2,6	2,8	0,4	1,6
9.	2,3	1,5	1,9	2,3	1,3	1,8
10.	2,7	1,5	2,1	0,4	—	0,2
11.	3,6	2,7	3,2	2,3	0,6	1,4
12.	15,9	13	14,5	18,8	18,2	18,5
13.	2,7	7,5	5,1	2,7	5,1	3,9
14.	3,3	2,4	2,8	3,3	1,5	2,4
15.	2,1	1	1,6	0,3	0,1	0,2
16.	7,8	6,7	7,3	8,3	5,5	6,9
17.	2,1	2,4	2,3	2,3	1,6	1,9
18.	1,5	1	1,3	0,3	0,3	0,3
19.	4,3	3,3	3,8	5	2,7	3,8
20.	4,9	5,7	5,3	10,4	15,6	13
Létszám	495	532	1027	284	442	726

(Megjegyzés: Az egyes oszlopokban a három legmagasabb százalékarányú választ „vastag” számmal jelöltük.)

Az eredményeket a következőkben foglathatjuk össze:

- Két olyan indokot tartalmazó kijelentés van a felsorolt húsz között, amely mindkét iskolatípusban, fiúknál és leányoknál egyaránt, a legnagyobb százalékarányú s ez a 6. és 12. kijelentés. Általános iskolában minden hatodik, középiskolában pedig minden ötödik tanuló azért szereti a testnevelést, mert szeret sokat mozogni, és a testnevelés szórakozást, felüdülést jelent számára. Ugyanakkor képességeinek fejlesztését általános iskolában minden hetedik, míg középiskolában minden hatodik tanuló tekinti szükségesnek és fontosnak, ezért vonzódik a tantárgyhoz.
- Általános iskolában a lányoknál minden tizenegyedik esztétikai hatása miatt kedveli a testnevelést (14. kijelentés), míg a fiúk közül minden tizen-

harmadik a küzdelem és a győzelem szempontjait említi mint olyan tényezőt, amely vonzalmának az oka (16. kijelentés).

3. Középiskolában viszont a tantárgy jellemnevelő és kondicionáló szerepe domborodik ki a válaszokban. A fiúk közül minden tizedik, míg a lányoknál minden hatodik ezt a szempontot emelte ki.

Vizsgálatainkból — tehát a tanárok értékeléséből, a tanulók szabad fogalmazású dolgozatainak elemzéséből és a kérdőívre adott válaszokból — levonható következtetéseink:

1. Az életkor előrehaladásával a tanulók testnevelés iránti motiváltsága csökkenő tendenciát mutat. Különösen szembetűnő ez leányoknál az általános iskola 8., és a középiskola II., III., IV. osztályaiban, míg fiúknál a középiskola IV. osztályában.
2. Ez a tény kapcsolatba hozható azzal, hogy ifjúságunk általában nem vonzódik a nagyobb fizikai és pszichikai erő kifejtést igénylő testgyakorlati ágakhoz, ugyanakkor a tanterv jelentős részben tartalmaz ilyeneket. Ebből természetesen nem következhet az, hogy testnevelési tanterveinkből emiatt ki kell hagynunk vagy legalábbis csökkenten-

nünk ezeket. Sokkal inkább az alkalmazott módszerek területén kell keresnünk és megtalálnunk ennek az okát, mert éppen ifjúságunk egészséges fejlődése érdekében nem mondhatunk le, e testgyakorlati ágak alkalmazásáról.

3. A testnevelés iránti vonzalom kialakulásában jelentős szerepet játszik minden korosztálynál a szórakozás, felüdülés, illetve a képességek fejlesztésének igénye. Általános iskolás fiúknál — harmadik okként — a küzdelem és győzelem szempontja a döntő (ez egyébként elsősorban a játékszeretettükkel függ össze), lányoknál viszont az esztétikum, a szép, erős természet. A testnevelés jelentőségének felismerése és tudatosulása viszont pregnancies nyilatkozik meg a középiskolások válaszában, amikor a tantárgynak az önnevelésben és a kondicionálásban betöltött szerepét említik meg olyan tényezőként, amely miatt vonzalmuk kialakul.
4. E vizsgálat eredményeit az új testnevelési tantervek tananyagának összeállításában már figyelembe vettük, a továbbiakban pedig a tantervi, módszertani javaslatokban kívánjuk felhasználni.

## K Ö Z L E M É N Y

Értesítjük T. Előfizetőinket, hogy az Oktatási Minisztérium döntése alapján az időszakos folyóirataink megjelenését — papírellátási nehézségekre való tekintettel — korlátoznunk kell. Emiatt 1975-ben 5 számot és 1976-tól kezdődően évenként csak 4 számot jelentetünk meg.

A Posta Központi Hírlapiroda az 1975-ben elmaradó számért az előfizetési díjat az 1976-os előfizetésnél írja jóvá.

TANKÖNYVKIADÓ VÁLLALAT

# Kísérletezzünk, kutassunk, publikáljunk

NAGY SÁNDOR

Hosszú, fáradságos az út addig, amíg a hivatalos elismeréstől, egyenjogúságtól a tényleges, mindenki által elismeréshez eljut a testnevelés és a testnevelő tanár. Vonatkozik ez az élet sok területére, de elsősorban az iskolai helyzet az, amely meghatározó. Az iskolák jelentős részében még mindig, bár nap mint nap csökkenő mértékben, a testnevelést mint a „bukfenc” megtanításának mesterségét tekintik. Azért azonban, hogy ez a helyzet gyorsabban és alapvetően megváltozzon, ne legyünk, ne maradjunk „tornatanárok”, mi tehetünk leg-többet.

Tehetjük ezt oly módon, hogy magatartásunkkal, tudásunkkal (ha tudásunk nem kizárólagos sporttudás) kihívjuk kollégáink tiszteletét, megbecsülését. A testnevelő tanár személyes, egyéni megbecsülése legtöbb esetben egyenesen arányos az általa tanított tárgy megbecsülésével. Ez természetesen mindig követelmény marad a jövőben is, de a testnevelés tényleges és általános egyenjogúsításához nem elég. Arra kell törekednünk, hogy tanításunk a többi tantárgyhoz hasonlóan komoly tudományos bázison nyugodjon. Csak az általánosan meghatározott, és részleteiben is jobban kidolgozott testnevelés-tudomány adhat olyan erős, és senki által nem vitatható alapot a testnevelés tanításának, mely lehetővé teszi, hogy tanításunk úgy tartalmát, mint módszerét tekintve kevésbé esetleges legyen. (Ez nem jelenti az eddigi eredmények lebecsülését; csak az elért eredmények elégtelenségét akarjuk megmutatni.)

## *Elmélet és gyakorlat*

A komolyabb elvi és megvalósítási nehézségek akkor jelentkeznek, ha a helyzeten változtatni szeretnénk. A kérdés mélyebb vizsgálata sok problémát vet fel, sajátságos ellentmondásokkal találkozunk. Tanításunk során nem támaszkodunk eléggé, és sokszor nem is támaszkodhatunk olyan jól megalapozott, összefüggő, komplex tudományos ismeretekre, melyek vonatkoznak a testnevelés teljes anyagára. A meglévő ismeretek rendszerint túl általánosak, sokszor rendszertelenek, esetlegesek. Ezek alapján a tanítási anyagot úgy kidolgozni, hogy az jobban megfeleljen a testnevelés lehetőségeinek, elég nehéz. Gondolok itt elsősorban az anyag feldolgozásának intenzitására, mint a terhelés, mint az elsajátítandó ismeret nagyságára. Fontos lenne, ez azért is hogy a testnevelés anyagának lényegileg koncentrikus felépítése lehetővé tegye az egyenletes előrehaladást. Csak az egyes ismeretszintek egzaktabb meghatározása tenné lehetővé, hogy tudjuk mi a helyes követelmény, ne legyünk maximalisták, de ne legyünk liberálisak sem. Hogy ennek az elvi kérdésfeltevésnek gyakorlati megvalósítása milyen mértékben lehetséges nem tudom, de nagy a valószínűsége annak, hogy a jelenleginél jobb megoldás lehetséges. Nincsenek könnyebb helyzetben a testneveléstudomány elméleti művelői sem. Náluk éppen az a probléma, hogy jelenleg kevés tapasztalati tény áll rendelkezésre, ezekből általános, tudományos következtetéseket, törvényeket levonni, megállapítani aligha lehet. Az elméleti szakemberek által végzett és vezetett vizsgálatok tapasztalatszerzésre irányuló kísérletek éppen a kérdés általános megoldásához nem elegek. Ezek már csak anyagi és személyi adottságok miatt sem lehetnek, véleményem szerint, a jövőben sem olyan mértékűek, hogy ezek alapján a testnevelés-tudomány kellően megalapozható lenne. Tehát a testnevelés-tudomány kialakításához sem a gyakorlati, sem az elméleti út nem ad elég alapot.

## *A testnevelő tanár szerepe*

Ezen az „ördögi körön” a testnevelő tanárok alapvetően változtathatnak. Mi vagyunk abban a helyzetben, hogy nap mint nap gyerekek százaival foglalkozunk, látjuk azok fejlődését, tudását. Ha ez a „látás” rendszeres megfigyeléssé alakul át, ha a megfigyeléseket megjegyezzük, feljegyezzük, és ezeket a megfigyeléseket felhasználjuk munkánkban, nagy lépést tetünk tanításunk tudományossá tétele felé. Óráinkon mind kevésbé érződik a véletlen, az esetleges a rutin, fokozatosan kialakul egy olyan tapasztalaton és elméleti megfontoláson alapuló bázis, mely lehetővé teszi a minőségileg magasabb szintű munkát.

A rendszeres megfigyelés, bár már önmagában is sok pozitív eredménnyel jár, egyedül kevés ahhoz, hogy általános következtetéseket vonjunk le belőle. Feltétlenül szükség van meghatározott szempontok szerinti tanításra, kísérletre. A kísérlet tulajdonképpen a megfigyelésnek tudatosabb, irányított formája. A hosszabb ideig végzett megfigyelések gyakran felébresztik a kísérletező kedvet. Ilyen szempontból a kísérlet a megfigyelés magasabb szinten való folytatása.

Nem jelenti azonban a kettő szoros, egymásra épülő kapcsolata azt, hogy közöttük nincs jelentős különbség is. Főleg az értékelés módja nehezebb a kísérletnél. Egyrészt nehéz megtalálni azokat a mozzanatok, melyek lehetővé teszik, hogy a kísérlet elvégzése után megfelelő következtetéseket levonhassunk, másrészt a megtalált, jól kiválasztott mozzanatok pontos mérése is problémás. Még ezek megtalálása esetén is nehézséget okoz az elért kísérleti eredmények tudományos szintű vizsgálata, és ez a megfigyelések során felébredt kísérletező kedvet feltétlenül csökkenti.

### *További nehézségek*

Napjainkban lett általános, hogy az élet valamennyi területét tudományos módszerekkel vizsgáljuk. A tudományos ismeretek

széles körű elterjedtsége lehetővé, de kötelezővé tette, hogy minden ismeretünk tudományosan megalapozott, bizonyított legyen. Ennek az általános követelménynek azonban éppen a legfiatalabb tudományágak, ilyen a testnevelés-tudomány is, nehezen tudnak eleget tenni. Hiányzik a megfelelően hosszú előkészítő munka, a tapasztalatok nagymérvű halmozódása, nem alakult ki pontosan és egyértelműen a vizsgálat tárgya, köre, módszere. A hosszú előkészítő munkát csökkenti, hogy felhasználhatjuk más tudományok eredményeit, de ezeknek az ismeretében is nagy munka az eredmények megfelelő adaptálása.

Ha „csak” megfigyelünk, kísérletezünk, tantárgyunk tudományossá tétele szempontjából fél munkát végeztünk. A szó elszáll, az írás megmarad, tanácsolja a közmondás. Lehetnek az általunk elért eredmények nagyon jelentősek, esetleg egyedülállóak is, azoknak publikálása nélkül mégsem beszélhetünk tényleges eredményekről. A „magánkincs”, az egy-egy ember tudása csak akkor értékes, ha abból „közkinccs” lesz, a szó valódi és átvitt értelmében egyaránt. A testnevelés-tudomány fejlődésének talán ez a legkomolyabb gátlója. Tudományunk alkalmazott tudomány, a mindennapokkal mindig szoros a kapcsolata. Mint említettük már, ilyen kapcsolat nélkül nem létezhet. Természetesen nem vonatkoztathat el teljesen talán egyetlen tudomány sem ettől, de a testnevelésben csak ilyen megközelítés lehetséges.

Sajnos, a jelenlegi gyakorlat a testnevelés tudományossá válásának folyamatát nem segíti eléggé. A legritkább esetben van mód arra, hogy egy-egy kiváló sportoló fejlődését tudományosan vizsgáljuk. Az előkészítés során alkalmazott módszerek, a végzett gyakorlatok rendszerint hétepcsétes titkok, a publikált adatok is, ha ilyenek egyáltalán napvilágot látnak, nagyon általánosak, sokértelműek, tehát tudományos általánosítások levonására alkalmatlanok. A kialakult helyzetnek nyilvánvalóan több

oka van, ezeknek felsorolásszerű ismertetése sem lehet most feladatunk.

Minket a testnevelés tanítása során jelentkező nehézségek érdekelnek elsősorban. Miért nem általános a testnevelő tanárok között a tudományos munka megbecsülése? Miért becsüljük le saját munkánkat? Mert éppen a testnevelés tudományos vizsgálatról való lemondás az, ami a testnevelést közvetve leértékeli. Milyen általános és konkrét nehézségek jelentkeznek a kutatómunka során? Hogyan győzheti le ezeket a nehézségeket az ember? Mit tehetünk, és mit kell tennünk ahhoz, hogy a jelenlegi helyzet megváltozzon? Mi a feladata a testnevelő tanárnak abban, hogy a testnevelés tanítása komoly és megalapozott tudományos bázison nyugodjon? Milyen a kapcsolat az elméleti és gyakorlati munka között?

### *Egzaktság a testnevelésben*

Gondolom, minden nem közvetlenül mérhető tudományban az egyik legjelentősebb problémát a vizsgálatok egzaktségának megtalálása jelenti. Konkrétan az, hogy a megfigyelés, kísérlet során mit lehet és kell mérni ahhoz, hogy következtetéseink legalább a tudományosság legelemibb követelményeinek eleget tegyenek. Tehát ezek az adatok a lehetőséghez képest egyértelműek legyenek, ismerjük az adatok létrejöttének körülményeit, a vizsgálat módját. És a legnehezebb, hogy ez az egyértelműség ne csak nekünk legyen egyértelmű, hanem mindenki számára. Az elért eredmények publikálásának csak ebben az esetben van jelentősége.

A „teljes” egzaktság elérése természetesen elvileg sem lehetséges. Gondoljunk itt arra, hogy még az egzaktság nagyon magas fokán levő fizika adatai is csak körülbelüli értékek (meghatározott intervallumon belül érvényesek). Jóval nehezebb még a „körülbelüli értékek” elérése is, ha a vizsgált objektumok, jelenségek állandóan változnak. Szinte megoldhatatlan probléma, hogy a kísérleteket a legtöbb esetben csak

többé-kevésbé megváltozott körülmények között tudjuk megismételni. Ezért a mért vagy megfigyelt adatok összehasonlítása nehézzé válik. A vizsgálat során jelentkező szubjektív oldal csökkentése testnevelésben csak nagyon lassan lehetséges. Az állandóan változó, mozgásban levők között megmutatózó általános megragadása sok türelmet, figyelmet, akaratot igényel. Tapasztalatom szerint az egyszeri „nekirugaszkodás” nem hozza meg a kívánt eredményt. Még a tanítási anyag, a tanulók életkori sajátosságainak alapos ismerete sem elégséges alap. Éppen a megfigyelés, esetleges kísérlet mutatja meg azokat az oldalakat, melyekre eddig nem figyeltünk eléggé.

Arra szeretnék itt elsősorban rámutatni, hogy a testnevelésben az egzaktság nagyon fontos követelmény, de nem lehet, nem szabad arra törekednünk, hogy a mért adatok „egyeduralzkodók” legyenek. A számok, a mért adatok könnyen „bűvkörükbe” vonják a kevésbé óvatosakat. Lehetőséget ad erre a mérési technika és a számítási mód szabadsága is. Tehát éppen a tudományosság igénye miatt törekedni kell a minél magasabb szintű egzaktságra, másrészt vigyázni kell, nehogy ez az igény tudományoskodássá váljon. Úgy érzem ennek az elvi és gyakorlati követelménynek a testnevelő tanár eleget tud tenni. Ha tudományos módszerekkel kutatja szakterületét, a gyerekekkel való mindennapos találkozása megóvja őt attól, hogy elrugaszkodjon a valóságtól. Ennek az egyensúlynak a megtalálására a csak elméleti kutatóknak szerényebb lehetőségei vannak.

### *Más nehézségek*

Nálam a fenti elméleti nehézségek jelentették és jelentik ma is a legnagyobb problémát. Állandó „demoklész kardja” a testnevelő tanár felett, mit mérjen, hogyan végezze megfigyeléseit, ezekből milyen következtetéseket vonhat le, ezek a levont következtetéseket megfelelnek-e a valóságnak. És ezek a nehézségek az indulás nehézségei elsősorban. A fától nem látja az ember

az erdőt. Kell a meginduláshoz bizonyos fokú bátorság is. Ha nem elégszünk meg az első időben nagyon általános és szinte semmitmondó eredményekkel, csalódások érnek. A tapasztalatok hiánya a legtöbb területen lehetetlenné teszi, hogy megfelelő kiindulási, összehasonlítási alapunk legyen. Hogy megmaradjon a kutatási kedv, szerencsére is szükség van. Persze a munka és szerencse nem független egymástól, de a sikerélmény a kutatómunkában sem elhanyagolható.

A kísérletező, kutató kedvet nagymértékben befolyásolja, növeli vagy csökkenti, milyen körülmények között dolgozik a testnevelő tanár. Jó tárgyi feltételek mellett hamarabb fog hozzá valaki, mint pl. tornaterem nélküli iskolában. Nem előnyös a testnevelési órák kis száma sem. A heti két óra még akkor is kevés, ha nem összevontan tartják meg. A testnevelési órán gyakorolt hatást csak akkor lehetne jobban lemérni, ha a foglalkozások gyakrabban történnek. Véleményem szerint csekély értékű az a következtetés, amit pl. a heti egy alkalommal történő (pl. szakmunkásképző iskolák, általános iskolai úszás-oktatás) tanítás alkalmával vizsgált adatokból lehet levonni.

Nem sokkal szerencsésebb a helyzet akkor sem, ha az említett nehézségek ellenére valaki hozzáfog a kutatáshoz. Sokszor a kutatáshoz elengedhetetlen egyszerű dolgok sem állnak rendelkezésre. Minden, még a viszonylag egyszerűbb vizsgálatokhoz szükséges eszközöket sem lehet csak leleményességgel pótolni.

### *Egyéni problémák*

Az objektív nehézségekkel párhuzamosan jelentkeznek a szubjektív nehézségek is. Ha általánosan akarjuk megfogalmazni, talán a kényelemszeretet a legjobb kifejezés. Kényelemszeretet elsősorban a szakmai tudást illetően. A főiskolán szerzett tudást, egy-két év tapasztalatával megerősítve, elégnék tartjuk egy életre. A kísérletezéshez, publikációhoz ez azonban kevés.

Szükség van állandó tájékozódásra, önképesre. Kétségtelen, hogy a kísérletek ezt a folyamatot erősítik, az általunk megismerteket szeretnénk összehasonlítani mások eredményeivel, de a kutatás kezdetén a tájékozatlanság nagy hátrány.

A testnevelő tanárok a tanítási órákon kívül jelentős egyéb elfoglaltsággal (sportkör, edzés) is lekötik idejüket. Ez már magában is kevés időt biztosít kísérlet, kutatás végzésére, de ez a kevés idő sem lehet ilyen szempontból eredményes, mert a munkaintenzitás szinte nullára csökken. A sokirányú elfoglaltság nem teszi lehetővé az elmélyülést kívánó tudományos munkát.

Határozottan növeli a tanár szakmai önbecsülését az évekig egy helyen végzett munka. De ez szükségszerűen magával hozza a tanítás egyhangúbbá válását, szinte sablonszerű végzését. Bizonyos idő után változtatásra van szükség. Ez a változtatás azonban kísérletezés, kutatás nélkül rendszerint ösztönösen, véletlenül, elsősorban szubjektív indítékból történik, esetleg még akkor is, ha ez a változás szakmailag is megfelelő, indokolt.

Kutatásra még akkor is szükség van, ha látszólag nincs is kézzelfogható eredménye. A gyakorlati munka, a tanítás, hosszabb ideig nem nélkülözheti a problémák tudományos felvetését, legalábbis nem nélkülözheti komolyabb helybenmaradás, esetleg visszaesés nélkül. Az egyik a másik nélkül kevés. Az elméleti foglalkozás, már maga az érdeklődés is, nagyon sokat jelent a gyakorlati munkában. Szinte megváltoztatja az ember szemléletét. Saját munkáját komolyabban veszi, és éppen ezért ténylegesen komolyabb lesz.

### *Kutassunk, kutassunk, kutassunk!*

Nem volt céloom az elméleti munka ösztönző és gátló tényezőinek „tudományos” vizsgálata, nem beszélhettem több fontos kérdéstről (publikációs lehetőségek, a tanárképzés tudományos kutatást elősegítő szerepe, jelentősége, a kutatások technikai problémái stb.). Lényegileg egy dolog fog-

lalkoztatott: mit kell tennünk ahhoz, hogy tantárgyunk a mainál jobb tudományos alapokkal rendelkezzen. A probléma felvétele, megfogalmazása ezen az úton csak az első lépés, de ezeknek a problémáknak alapos vizsgálata nélkül elindulni nem lehet. Igyekeztem megmutatni, hogy ezek a nehézségek valóságos nehézségek, de úgy gondolom nem mutatkoznak ezek a problémák a valóságosnál nagyobbak sem. Hogy ténylegesen miről van szó, az úgyis az első kísérleteknél derül ki.

Befejezésül idézni szeretném *James E. Counsilman* amerikai úszóedző szavait. Ezek érvényesek minden testneveléssel foglalkozóra, de általában véve talán minden emberi cselekvésre, viselkedésre is: „Nem minden úszó vagy edző lehet győztes és eredményes. Azt azonban valamennyien elérhetik, hogy a lehető legtöbbet nyújtsák, és ennek alapján kialakulhat az önbecsülésük. Ez pedig fontosabb, mint mások véleménye.”

---

A hipotétikus jelleggel kidolgozott tantervek tartalmában megpróbáltunk — a Tantervi Főbizottság által kiadott irányelveknek megfelelően — olyan új szempontokat érvényesíteni, amelyeket a társadalom fejlődésének jelenlegi szakasza tantárgyunktól joggal elvárhat. A tartalom változását azonban a módszerek változásának is követnie kell ehhez kétség nem férhet.

A következőkben olvasható gondolatok az új tartalom szellemében fogantak. Semmiképpen sem tekinthetők véglegeseknek az itt leírtak, sokkal inkább vitaindítóként szánjuk ezeket abban bízván, hogy a vita hasznos lesz, és sok új szemponttal fogja gazdagítani e — teljesnek egyáltalán nem mondható — fejtegetést. Amikor majd a tanterv tartalmi vitájára sor kerülhet, kérjük a munkaközösségek vezetőit, hogy azzal párhuzamosan ezt, a módszerekkel kapcsolatos anyagot is beszéljék meg, és véleményüket juttassák el hozzánk.

*Országos Pedagógiai Intézet  
Testnevelés Tanszék*

## A módszerek kiválasztásának és alkalmazásának általános szempontjai

A testnevelés tanítása az iskolában olyan gyakorlati tevékenység, amely nem nélkülözheti a célokból és feladatokból fakadó elméleti alapvetést. Ezt tárgyunkban annál is inkább szükségesnek kell tartanunk, mert a szemléletbeli eltérések jelentős hibák forrásává válhatnak, amelyek akadályozhatják oktató-nevelő munkánk hatékonyságát. Helyes módszert ugyanis csak elméletileg jól megalapozott szemléletmód esetében lehet kialakítani. Ilyen megfontolásból kiindulva vetünk fel néhány fontosabb kérdést, és adjuk meg rá a tantervi koncepciónak megfelelő választ.

### *A testnevelés tantárgy jellege*

Az iskola oktató-nevelő munkájában szervesen beleilleszkedő tantárgy a testnevelés. Ilyen minőségben lényegében ugyanazt a funkciót tölti be, mint más tárgyak: meghatározott műveltség-tartalom átszármasztását. Amíg azonban ez a tény a közismereti vagy egyéb szaktantárgyak esetében természetesként elfogadott, addig testnevelésben nemegyszer problémát okoz, mert nem eléggé tisztázott a művelség-tartalom kérdése, már pedig a tantárgyjelleg ezt elengedhetlenné teszi. Követelményeket felállítani ugyanis csak az adott életkorban, a tanulás — gyakorlás eredményeként elsajátítható tantárgyi tartalom esetében lehet, s a követelmény az iskolai tananyag szükséges velejárója. Ilyen szempontból a sokat emlegetett *egészségi színvonal* nem lehet követelmény, mert az nem pusztán a tanulás-gyakorlás függvénye, hanem egyéb — a tanulótól független — tényezők is közrejátszanak alakulásában. Úgyszintén nem tekinthető követelménynek *valamely sportágban vagy sportági versenyszámban elérendő teljesítmény*, mert az már részben speciális adottság, részben pedig a testnevelési tanórák feladatát és lehetőségeit meghaladó gyakorlás eredményeként jöhet csak létre. Ezzel szemben a követelményként felállítható művelség-tartalom kritériumai a következőkben foglalhatók össze:

- a) a tantervi célok és feladatok megvalósítását szolgálja;
- b) az iskolai körülményeknek megfelelő tanulás-gyakorlás segítségével minden tanuló által elsajátítható legyen;
- c) a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően.

E művelség-tartalom lényegét a tanterv a *cselekvőképesség* fogalmában rögzíti.

## Mi a cselekvőképesség?

A műveltség-tartalom a tanterv tartalmát képező különböző testgyakorlati ágakban (sportágakban) rögzült. Ezek elsajátítása révén alakul és fejlődik optimális színvonalra a tanulók cselekvőképessége, amelynek összetevőit a következőkben jelölhetjük meg:

a) az *alapvető testi képességek* (erő, gyorsaság, kitartóképesség, ügyesség) életkornak megfelelő optimális színvonala;

b) a cselekvéses feladatmegoldásokhoz szükséges *sportágbeli automatizált készségek* kialakult volta;

c) a különböző feladathelyzetekben alkalmazkodó *cselekvési elvek és szabályok* szilárd, teljesítményképes tudása;

d) a jellemet alkotó *pozitív személyiségvonások* fejlettsége és szilárdsága.

Mind ezek — képességek, készségek, értelmi tényezők és pozitív személyiségvonások — *elválaszthatatlan egységben* alkotják a cselekvőképességet. Ezt mindenképpen hangsúlyozni kell, mert egymástól elkülönített fejlesztésük éppen a legfontosabbtól — a nevelő jellegtől — fosztaná meg tantárgyunkat. Nem érdektelen, ha meg is indokoljuk, hogy miért. Például az egyoldalúan képességfejlesztésre alapozott testnevelés az *általánosan fejlesztett képességek* fontosságát hangsúlyozza. Ugyanakkor a fiziológiai kutatások által bizonyított tény, hogy az alapvető testi képességek kialakulása specifikus, mert nem független attól a tartalomtól, amelynek segítségével fejlesztettük. A súlyemelés kétségtelenül növeli az erőt, de az ilyenfajta erő csak részben hasznosítható a különböző labdajátékokban stb. Mivel ez a tény fennáll, ezért kell gondosan megválogatnunk a tantervi tartalmat, s ezért nem általános, hanem *sokoldalú képességfejlesztést* kell megvalósítanunk. Annál is inkább ezt kell tennünk, mert a cselekvőképesség színvonalának emeléséhez az automatizált készségek is szükségesek, s a képességek ezek gyakorlása révén fejlődnek, optimális terhelési szint esetében. Az sem közömbös viszont, hogy a készségek kialakítása közben módot, lehetőséget adunk-e a tanulónak megismerő erői fejlesztésére vagy nem. Amennyiben csak az utánzásra, a drillszerű sulykolásra építve tanítunk, úgy ez nem fog bekövetkezni, továbbá a kedvező személyiségvonások (belső motiváció, erkölcs-akarati tulajdonságok stb.) fejlődése is elmarad, mert a nem önkéntesnek, hanem kényszernek érzett tevékenység sokkal inkább ellenállást, semmint azonosulást vált ki tanulóinkból.

A cselekvőképességet alkotó tényezők összefüggése — úgy véljük — nem lehet vitás, azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy ez csak gondosan kiválasztott tartalom és a nevelési cél elérését segítő módszerek esetében valósulhat meg. Jogosan merülhet fel egy jelentős kérdés:

miért használjuk a cselekvőképesség kifejezést a mozgás- (játék és sport) műveltség helyett? A válasz rá egyszerű; mert az adott életkorokra optimálisan jellemző mozgásműveltség konkrét tartalmát és kritériumait ma még nem tudjuk pontosan megmondani. A testnevelési kutatások nem tartanak ott, hogy erre jelenleg egzakt választ tudnánk adni. A cselekvőképesség kifejezésben előzőleg kifejtett tényezőket alkalmasnak tekintjük egyrészt arra, hogy a gyakorlati oktató-nevelő munka számára útmutatást adjanak, másrészt arra is, hogy a további kutatások tartalmának kijelöléséhez segítségként szolgáljanak.

E megállapítással egyetérthetünk, ha meggondoljuk, hogy a fejlett edzésméleti és edzésmódszertani kutatások következtében ma viszonylag pontosan tudjuk, milyen úton érhető el a maximális teljesítmény kifejtése, rátermett sportolók esetében, de megközelítő pontossággal sem ismerjük az iskolai testnevelésben az adott életkorú tanulóifjúság mozgás- (játék és sport) műveltségének kritériumait és tartalmát.

## A sportági edzések és a testnevelési tanórák különbözőségei

Amennyiben a mozgás (játék és sport) műveltség-tartalmát meg akarjuk ismerni, úgy a különböző sportágak elméleti és gyakorlati ismereteit el kell sajátítanunk. Tanárképzésünk is ezt az utat követi, mert az ún. elméleti tárgyak (pedagógia, filozófia, orvostudományi ismeretek, pszichológia stb.) mellett a legfontosabb és elsősorban az iskolai testnevelésben tanítható sportágakat oktatja. Ilyen körülmények között elsősorban az *edzéseken alkalmazandó oktatási módszerek* kerülnek előtérbe, amelyek nem mindenben egyeznek meg a tanórák oktatási módszereivel. A különbség még nem eléggé feltárt, mégis egy gyakorlati példa — a sportjáték — segítségével megpróbáljuk ezt kifejteni.

Nem állíthatjuk, hogy a különbözőséget teljes mértékben sikerült feltárnunk, de az eltérő módszerek alkalmazásának szükségességét a leírtak is kiemelik. Nyilvánvalóan ez a különbözőség az eltérő célokkal és feladatokkal, továbbá az eltérő tartalommal is összefügg.

1. Kiválógatott, rátermett és jó adottságokkal rendelkező, a sportjátékra önként jelentkezett fiatalok felkészítése a minél magasabb szintű teljesítmény elérése érdekében.
2. A magas szintű motiváltság mindegyik sportolónál adott, ezért monoton jellegű gyakorlással is terhelhetők.
3. Az optimális motivációs alap lehetővé teszi, hogy a játékot elemeire (mozaikjaira) bontva tanulják, gyakorolják. Ezt a magas szintű teljesítményre való törekvés is igényli.
4. Naponta tartott edzések következtében a mozaikszerű játékelemeket sokszor lehet gyakorolni, majd egyre nehezebb taktikai helyzetekben kipróbálni, alkalmazásukat. A játékkészség kialakítása tehát kétfázisú; először modellhelyzetekben csupán a mozgást gyakorolják be a sportolók (ezek a modellhelyzetek egyre nehezebb és sokrétűbb követelményeket tartalmaznak), majd ezután kerül sor alkalmazásukra a játékban.
5. A szakosztály (csapat) kis létszáma lehetőséget nyújt a differenciált egyéni foglalkoztatásra és terhelésre, amit egyébként a magas szintű teljesítményre való törekvés is megkövetel. Az egyéni foglalkozásokon a sportolóknak rendszerint azt kell gyakorolniuk, amit a legkevésbé tudnak, hogy *sokoldalú* játékkészségük kialakuljon.
6. A sportági edzéseken meglehetősen sok időt fordítanak az egyes játékhelyzetekből fakadó feladatmegoldások sablonos begyakorlására, hogy ezzel is fokozni tudják a gyors, meglepetésszerű támadások hatékonyságát. Ezt a különböző ellenfelekkel szembeni eredményes felkészülés is szükségessé teszi, mert minden mérkőzésnek „tétje” van, és a győzelem lényeges tényező.

1. Az iskolában kötelező tantárgyként tanított testnevelésen minden tanulónak részt kell vennie, akik egymástól eltérő adottsággal, rátermettséggel rendelkeznek.
2. A tanulók eltérő motiváltsági szinttel rendelkeznek, ezért először is — változatos, örömményt nyújtó foglalkozásokkal — ki kell mindegyikükben alakítani a belső motivációt.
3. Minél inkább elemekre bontjuk a játékot, a tulajdonképpeni cél — az örömet szerző versengés — annál távolabbra kerül a tevékenységtől. Eltérő szintű motiváltságuk következtében a tanulók különbözőképpen reagálnak a monoton terhelésre (gyakorlásra), és nem kevés lesz azoknak a száma, akik kényszernek érzik a foglalkoztatást.
4. A tanulók, amikor valamilyen sportjátékot kezdenek tanulni, megfelelő mozgásügyességgel kell hogy rendelkezzenek (ezt a fokozatos tantervi követelmények biztosítják), amely a modellhelyzetekben történő gyakorlás igényét a minimálisra csökkenti, illetve lehetővé teszi a minél előbbi játékot. Felkészítésük nem a minél magasabb szintű teljesítmény elérése, hanem a mozgásműveltségük kialakítása érdekében történik. A tulajdonképpeni játékkészség csak magában a játékban alakulhat ki, ezért a szabályok által támasztott követelmények szükséges csökkentésével minél előbb a foglalkozások anyagába kell iktatni magát a játékot.
5. Az osztály létszáma, a korlátozott tárgyi körülmények kevesebb lehetőséget nyújtanak a differenciált egyéni (vagy csoportos) foglalkoztatásra. A sportjáték „csapatjellege” azonban lehetővé teszi, hogy a tanulók ilyenkor is azt gyakorolják, amiben a legjobbak (és ezt nyilván szeretik is), mert *nem a sokoldalú* játékkészség kialakítása a cél, hanem az, hogy örömteli, a cselekvőképességüket fejlesztő játékban legyen részük. A hangsúly tehát azon van, hogy a tanulók hasznosan és célszerűen ki tudják egészíteni egymás tevékenységét a játékban.
6. A játék támasztotta feladathelyzetek megoldására alkalmas cselekvési elveket és szabályokat magában a játékban kell elsajátíttatni a tanulókkal. A mérkőzésnek nincsen — a sportági értelemben vett — „tét”-je, s a helytállás, a jó küzdelem okozta örömmélny nem a győzelemhez, hanem sokkal inkább a jó kiengyensúlyozott játékhoz kötött.

7. A győzelem érdekében a legjobbakból kell összeállítani a csapatot, minden más szempont mellőzésével.

Mindezekből az következik, hogy a testnevelés nem a sportági képzésnek csökkentetebb igényű és színvonalú változata, mert elsődlegesen nem a képzés, hanem a nevelés határozza meg a tartalmát és a módszereit. Viszont az ezzel kapcsolatos szemléletmód kialakítása jelenleg még azért ütközik nehézségekbe, mert

a) a különböző sportágak elmélete és gyakorlati módszerei a teljesítménysport (versenysport) szempontjából nyertek megfogalmazást;

b) az edzéssel kapcsolatos elméleti ismeretek, a teljesítményfokozás érdekében végzett kutatások eredményeként, lényegesen gyorsabban gazdagodtak, mint a testnevelésé;

c) mindezekből eredően a „jó tanár” kritériumait inkább az edzésben, semmint a testnevelésben elért eredmények jelentik.

A leírt tények azonban nem zárják ki azt, hogy ne a sportági edzés, hanem a tanórai testnevelés szempontjai érvényesüljenek a módszerek kialakításában és alkalmazásában, ha a tanárképzésben a tantárgypedagógiai ismeretek is kellő súllyal esnek latba.

Azt azonban mindenképpen hangsúlyoznunk kell, hogy a *permanens testnevelési kutatások* a műveltségtartalom egzakt meghatározása érdekében nélkülözhetetlenek. A jelenlegi — főleg tapasztalati alapokon nyugvó — tantervet fel kell váltania egy valóban tudományos megalapozottságú tantervnek, és ez csak az *összehangolt kutatások* révén valósulhat meg.

#### Az elméleti tárgyak és a testnevelés

Az iskolai tantárgyak közül a testnevelés abban tér el a többtől, hogy *alóla felmentést lehet kapni*. Hiába lépett életbe a négycsoportos beosztás, amelyek közül az első három (normál-, könnyített és gyógytestnevelés) iskolai keretek között valósul meg, tantárgyunk mégis különlegessé válik annak következtében, hogy a *tanuló fizikai állapota befolyással van az elsajátítandó tartalomra és az alkalmazandó módszerekre*, holott ez más tantárgyak esetében nem lehetséges.

A könnyített és a gyógytestnevelés az egészségügyi szempontokat helyezi előtérbe, és a mozgásműveltség kérdése látszólag háttérbe szorul. Ez tápot adhat annak a nézetnek, hogy tantárgyunk *kizárólagos* feladatát mégis az egészség megőrzése és megszilárdítása jelenti. Az ellenke-

zőjét bizonyítani — úgy véljük — nem szükséges, hiszen a speciális gyakorlatok beiktatása mellett e foglalkozásokon is a mozgásműveltség kialakítására kell törekednünk az intenzitás (terhelés) optimális csökkentésével. Mégis ez a tény felveti a *testnevelés és az elméleti tárgyak tanulása közötti különbség elemzésének szükségességét*.

(Az elemzést az iskolai nevelés-oktatás gyakorlata szempontjából próbáljuk elvégezni. A különbségek mélyebb feltárására jelen pillanatban nem vállalkozhatunk, mert ehhez — megítélésünk szerint — a kutatók által feltárt tények hézagosa volna nem nyújt lehetőséget.)

A 153. oldalon felsorolt különbözőségek — mint azt említettük — nem a lényegyet fejezik ki, hanem csupán azt a sajátos szemléletmódot mutatják, amelyek révén a testnevelés az iskolában sokszor megkülönböztető bánásmódban részesül, s ez nem mindig nevezhető előnyösnek.

#### Egészségi színvonal, mozgásműveltség, követelmény

A testnevelésnek — lényegét tekintve — két feladatot kell megoldania. Egyrészt *kondicionálnia, kompenzálnia* kell (az egészségi színvonal optimális fejlesztése), másrészt viszont *mozgásműveltséget* kell adnia. A két feladat nem ellentétes egymással, mert a szükséges műveltségtartalom elsajátítása az egészség megőrzését és fejlesztését is szolgálja. A *követelményt* a tanulással, gyakorlással kifejlesztett mozgásműveltség meghatározott színvonala jelenti az egyes osztályokban, így ez egyúttal a szükséges egészségi szint meglétét is feltételezi. E feladat megoldása azonban nem problémamentes a következő okok miatt:

1. A műveltséget (mozgásműveltséget) megalapozó eszközjellegű alapismeretek és készségek szilárd kialakításán túl, a *gondolkodási képesség, a művelődési (sportolási, testedzési) igény* és az ehhez szükséges *önművelődési készség* biztosítása is feladatként jelentkezik, csakúgy, mint a többi tantárgy esetében. A *gondolkodási képesség* fejlesztése — mint azt már említettük — akkor válhat valóra, ha a pusztán utánzásra, vagy utasításra történő cselekedtetés modelljét elvetve, alternatív lehetőségeket biztosítunk tanulóink számára a tanulásban, gyakorlásban. Ez a cselekvéses feladatmegoldásokban alkalmazott választási lehetőség egyébként a tantervi koncepció

1. A tanulás „elméleti jellege” azt a nézetet erősíti, hogy az adott életkorú tanulók — kisebb-nagyobb egyéni eltéréssel — egyaránt képesek a tantárgy anyagát elsajátítani. Ebben organikus tényezők nem akadályozzák meg egyiküket sem.
2. A „szellemi munka” végzéséhez a tanulók „képességei” életkori sajátosságból eredően adóttak. A fennálló különbségek a tanulásra fordítandó időmennyiségben fejezhető ki, tehát a „kisebb képesség” nagyobb szorgalommal pótolható.
3. A sikeres teljesítményt lehetővé tevő „megértés” nem függ a tanuló biológiai (fiziológiai) adottságaitól.
4. A tanuló „megismerőerőinek” fejlesztése nem függ a biológiai tényezőktől.
5. A tantervi anyag elsajátítása nemcsak a tanórákon, hanem otthoni tanulás formájában is történik, továbbá a tanterv tartalmát nem befolyásolják az iskolák egymástól eltérő objektív feltételei.

egyik alappilléret képezi, ezért megérdemli, hogy kissé részletesebben foglalkozzunk vele a továbbiakban.

Induljunk ki abból, hogy tanterveinknek optimálisan kell szolgálniuk a *személyiségfejlesztést*. Ez képezi a fő feladatot, amelyhez minden tantárgynak a maga sajátos eszközeivel kell hozzájárulnia. Ez azonban nem jelenthet olyan *munkamegosztást* az iskolában, hogy az egyes tantárgyak, mintegy felparcellázva a tanulói személyiséget, csupán a saját — szűk prakticista szempontú — feladataikat szem előtt tartva alakítsák ki tartalmaikat és módszereiket. Ez egyszerűen azért nem lenne helyes, mert a tanulási tevékenység mindig a *teljes személyiség* teljesítménye. Természetesen mind a tartalom kialakításában, mind pedig a módszerek megválasztásában lehetőségek olyan torzítások, amelyek e feladat teljesítését hátráltatják, vagy éppenséggel gátolják. Így például, ha a testnevelési tanórákon azt a készséget gyökereztetjük meg tanulóinkban, hogy csak utasításra legyenek tevékenyek; csak a bemutatott mozgásminta minél jobb utánzását tartásuk feladatuknak és így tovább, akkor csupán torz sze-

1. A tanulás „gyakorlati jellege” következtében az organikus (alkati, fiziológiai) tényezők különbözősége jobban előtérbe kerül a tanulóknál, ezt a véleményt erősíti a négycsoportos beosztás is.
2. Az a tény, hogy testnevelésben a sikeres vagy sikertelen cselekvés azonnal megnyilvánul, a tanulók közötti „képességbeli” különbségek közvetlenül mutatkoznak meg, és ennek következtében könnyebben alakulhat ki a született adottságok dominanciájáról alkotott vélemény.
3. A sikeres teljesítményhez nem elegendő a „megértés”, mert az adekvát feladatmegoldáshoz a biológiai (fiziológiai) tényezők meghatározott színvonala szükséges.
4. A „megismerőerők” fejlődése — testnevelésben — a cselekedtetés révén történik, s ez a biológiai tényezőktől is függ, s a fejlesztés is ezért több időt igényel.
5. A tantervi anyag elsajátítása a tanórákon történik, továbbá a tanterv tartalmát az iskolák egymástól eltérő objektív feltételei befolyásolják.

mélyiségfejlesztést érhetünk el. Ezzel szemben, ha az egészséges, edzett életmód iránti igény — vagyis az ehhez szükséges motiváció — kialakítását, az értelmes, az oksági összefüggéseken alapuló tanulást, gyakorlást (feladathelyzetek megoldása), az osztályközösség életkori sajátosságokból is eredő struktúráját figyelembe vevő és arra építő tartalmat és módszereket alkalmazunk, akkor ezt a feladatot sikeresen oldhatjuk meg. Mert nem vitás: a tanárnak jobban kell tudnia, hogy adott életkorban mi válik leginkább tanítványai hasznára, de nevelő-oktató munkáját csak akkor végezheti eredményesen, ha ezt az *igényét tanulói igénnyé tudja változtatni*, ha úgy vezeti a tanórákat, hogy azok életre szóló élményt és követendő példát szolgáltatassanak.

2. A testnevelésben jelenleg veszélyes buktatókat eredményez — éppen a személyiségfejlesztés előbbiekben megfogalmazott igénye szempontjából —, hogy a műveltségterületet hordozó sportágak mozgásanyaga mintegy egymástól függetlenül létező készségek halmazaként nyert megfogalmazást a szakirodalomban. Ennek egyenes következménye lehet az a törekvés, hogy

sokan a tanítás lényegét a sportági készségek automatizálttá tételében lássák. Ez a felfogásmód sajnálatosan *céllá emeli az eszközt*, hiszen az automatizált készségek (műveletek, műveletelemek) csupán az értelmes cselekvés eszközüül szolgálnak. A cselekvés ugyanis mindig valamilyen — problémát jelentő — feladathelyzet fizikai aktivitást igénylő megoldását igényli, amelyben az automatizált sportági készségek csupán eszközök. Éppen itt tér el — többek között — egymástól a testnevelés és a sportági versenyzőképzés. A testnevelésben a cél az, hogy az egyes mozgásfajtákat (készségeket) úgy tanítsuk, mint az általánosan felhasználható mozgástörvények speciális eseteit, amelyek éppen e jellegüknl fogva a széles körű transzferálhatóság lehetőségét hordozzák magukban, míg a sportági versenyzőképzésben — éppen ellenkezőleg — sokféle mozgásfajta alkalmazásával igyekszünk egy bizonyos készséget (mozgásfajtát) maximálisan automatizálttá tenni mindezek transzferlehetőségeinek felhasználásával. A következő fontos szempont: a sportágak oktatásának módszereit úgy kell kialakítanunk, hogy azok a különböző — nem csupán sportági — helyzetek cselekvéses megoldásához is lehetőséget, elegendő ismeretalapot biztosítsanak a tanulók számára. Ez viszont a sajátos tantárgypedagógiai — és nem csupán sportági edzésbeli — szempontok alkalmazását igényli. Sajnos, az előbbiek még nem eléggé kidolgozottak.

3. Az egészség színvonalának emelését, a képességek fejlesztését csak úgy tudjuk sikeresen megoldani, ha minden tanórán biztosítjuk az *optimális és differenciált terhelést* tanulóink számára. A differenciáltság követelményének valójában akkor tehetünk eleget, ha a meggyőződésből fakadó s a belső motivációra építő módszereket alkalmazzuk és növendékeinket önállóan is engedjük tevékenykedni egyénileg vagy kisebb csoportokban, mert a frontális osztályfoglalkoztatás erre viszonylag kevesebb lehetőséget ad. (Egyébként más tantárgyak tanításában is ez a törekvés nyilvánul meg.) Az ilyen — öntevékenységre nevelő és önálló gondolkodást igénylő — foglalkoztatásra azonban tervszerűen fel kell készítenünk tanítványainkat. Világosan látniuk kell azt a célt, amelyet tevékenységük révén el kell érniük. Ilyen szempontból elengedhetetlen, hogy az egyes tanórákat a *tanévi programba ágyazottan értékelhessék, fejlődésük ellenőrzésére, tudásuk gyarapodásának lemérésére* mód nyíljon, mert ennek motiváló hatása nélkülözhetetlen. Mivel testnevelésben a sikeres teljesítményt (ilyen értelemben: a *következményeknek való megfelelést*) biológiai, fiziológiai tényezők is befolyásolják, s ezek fejlődéstörvényei eltérnek a verbális tanulásától, helyes, ha négy év viszonylatában tervezzük tanítványaink fejlesztését, felkészítését. Ez egyrészt módot ad arra, hogy a gyengébb

fizikai adottságú növendékeinket az egyéni optimumnak megfelelően és differenciáltan foglalkoztatva egy vagy két év alatt az életkori követelményeknek megfelelő szintre eljuttassuk, másrészt pedig ilyen módon kiiktathatjuk a tanári (és tanuló) türelmetlenséget és kudarcélményt, amely bekövetkezik mindenképpen, ha túlságosan korán kívánunk eredményt elérni. Testnevelésben a fejlődéshez kitartó igyekezet, szorgalmas munka szükséges és az, hogy bizonyos mozgásfajtákkal meg se próbálkozzék a tanuló addig, amíg pl. megfelelő erővel nem rendelkezik.

Ismételten hangsúlyozzuk tehát: a biológiai, fizikai fejlődés sajátos törvényeit figyelembe vévő, egyének szerint optimálisan differenciált tartalom és módszer a tanulás-gyakorlás alapfeltétele, s ehhez mérten differenciált a követelmény is.

4. Még egy fontos tényezőt kell megemlítenünk: azt ugyanis, hogy *a sikeresen elsajátított mozgáskészségek nem felejtődnek el*, míg a verbálisan tanult ismeretanyag esetében a felejtésre sokkal nagyobb a lehetőség. Ha valaki például egyszer jól megtanult úszni, akkor ez a készsége élete végéig megmarad. A mozgásműveltség adott életkorra jellemző kritériumainak kutatása mellett azt is vizsgálat tárgyává kellene tenni, vajon az egyes sportági készségek tanításának melyik az optimális életkori szakasza, mert feltételezhető, hogy ebben az életkori szakaszban lehet a legjobb hatásokkal az adott mozgáskészségeket kialakítani.

A bírálat alatt álló tantervi javaslattal kapcsolatban kívántunk módszertani tanácsokat megemlíteni, és ez végül is újabb problémák felvetését eredményezte. Úgy véljük azonban, hogy ez természetes folyamatként értékelhető. Minden, ami új, csak akkor válhat pozitívvá, ha a további fejlődés lehetőségét hordozza magában, a fejlődés pedig sohasem problémamentes.

# Gerincferdülések javítása II.

KÁRPÁTI KÁROLY

Az egyik csípőnk, pl. a jobb bármi okból történő süllyedése esetén az alábbi változások keletkeznek.

A csípőtengely (x) jobbra lejt, a gerinc alsó szakasza (G) jobbra, felső (g) balra domborodva kompenzál. Mindkét lábszár a talajon kissé balra dől. A teher nagyobbik hányada a bal csípőre (i) nehezedik. A rövidült, a hibás jobb láb terhelése csökken.

Természetesen a görbületek és eltolódások mértéke, iránya, foka a két alátámasztás között keletkező különbségek mértékétől, továbbá a hatásuk irányától függ. Ellenkező lábakon keletkező hasonló változás ugyanilyen, de ellentétes irányú elmozdulást hoz létre.

A hiba javítása az eredettől függően, betét és magasított sarok segítségével történhet. Megemeljük az alacsonyabban támasztó lábat, hogy a csípőtengely vízszintesbe, súlypont a középvonalba kerüljön.

Egy 8—9 éves gyereket gyógytornára hoztak. Szülei azt észlelték, hogy fejét ferdén tartja. Másfél S alakú skoliosisa volt, melynek alsó szakasza (G) jobbra, felső (g) balra, nyaki szakasza jobbra domborodott.

Jobb alátámasztásának kb. 2 cm-es megemelése által az összes görbületek azonnal kiegyenesedtek, és a fej is helyre billent. Ilyen nagymérvű javulás csak nem merev gerinc és tökéletes mechanikai helyreállítás esetén lehetséges.

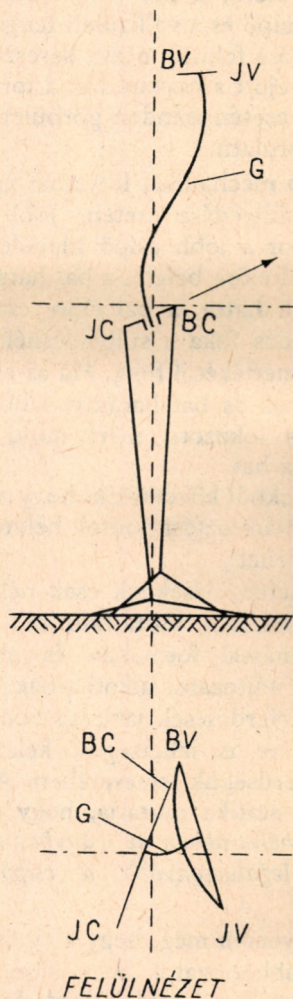
3. *Egyensúlyozás vízszintes síkban (felülnézetben).*

Normális tartásnál a két vállat és két csípőízületet összekötő tengely párhuzamos

egymással, és derékszöget alkot a nyilirányú tengellyel.

*Torsio, csavarodás (10. ábra).* Gerincoszlopunk, testünk függőleges tengelye csavarodik el. Ilyenkor mindig keletkezik nyíl- és oldalirányú görbület is. Jellemzője, ha felülről nézzük, a két vállízületet és a két csípőízületet összekötő egyenes eltér a párhuzamostól.

(Felsorolt testi hibák javítása kezdetben könnyebb, később egyre nehezebb. Bekövetkezhet olyan stádium is, amikor csak lassítani lehet, de megállítani nem.)



10. ábra

Pl. ha valamilyen hibából a jobb csípő-sarok alátámasztása alacsonyabb a balnál, akkor a jobb csípő (JC) nemcsak lejjebb ereszkedik, hanem megdől hátrafelé, a sarok irányában. Kompenzálására a bal csípő (BC) ellentétes irányba (nyílrányba) előre mozdul. A két csípőizületet összekötő egyenes (csípőtengely) a test függőleges tengelye körül elfordul és lejtőssé is válik, jobbra. Jobb oldalon hátul, balon elől közeledik a nyílrányú egyenes felé. A csípőtengely kitérésének kompenzálására ellenkező irányba csavarodik a vállzületi tengely, a függőleges tengely körül. A jobb váll (JV) előre, a bal (BV) pedig hátra. Ezáltal a csípő és a vállzületi tengely meghosszabbítása felülről nézve keresztezi egymást. Létrejött a csavarodás, a torsio. Balsarokhiba esetén minden görbület ellentétes domborulatú.

Hasonló mechanikai folyamat zajlik le a harántív süllyedése esetén. Jobb haránt-süllyedéskor a jobb csípő függőleges tengelye körül előre befelé, a bal hátra befelé, a jobb váll hátra, a bal előre csavarodik. A csavarodás foka a süllyedésnél keletkezett hiba mértékétől függ. Ha az ellenkező, a jobb sarok és bal harántív süllyed le, a csavarodás fokozott, mert mind a kettő egyirányba hat.

Mindezekből következik, hogy a torsióra a hibás alátámasztási pontok helyreállításával hatni lehet.

A gerincferdüléseknek csak néhány jellegzetes formáját mutattam be, azonban ezek egymással formában és mértékben számtalan változatot alkothatnak.

A gerincferdülések javítása bonyolultságuk ellenére is lehetséges, keletkezésük, törvényszerűségük ismeretében. A tapasztalat és a statika mutatja, hogy *a gerincoszlop görbülete abban az irányban kulminál, melyben legalacsonyabb a csípők alátámasztása.*

Hansúlyozom még, hogy a cipősarok kopása, a lábboltozatok süllyedése, nívókülönbségeken kívül sokféle ferde húzó, nyomó hatást is gyakorol. A javításoknál mindezeket figyelembe kell venni.

A statikai javító hatás gyakorlatilag a cipősarok és betét által képezett alátámasztási nívó és ferdén létrehozott ellenható erők által történhet.

A gerincferdülések statikai javítását még gyógytornával kell kiegészíteni. Tornával a káros, aszimmetrikus izomhatást küszöböljük ki, sőt javító aszimmetrikus izomtónus kifejlesztése is lehetséges. A két eljárás eredményesen egészíti ki egymást. Különkülön azonban mindkettő csökkent értékű.

A bajt meg lehet előzni a fiatalok testtartásának, lábának csípőjének rendszeres ellenőrzésével és az észlelt aszimmetriák gyors korrigálásával. Pl. fokozott x-lábbal született gyermekek lába egyenesbe növekedett, ellenható betét és kifelé lejtős cipősarok hatására.

Fenti munkámban teljességre nem törekedhettem. Ez a jövőbeni kutatások feladata. Csupán a technika adta — szinte korlátlan — lehetőségekre mutattam rá. Az orvostudomány és a testnevelés mellett az eddigieknél lényegesen nagyobb gondot kell fordítani a mechanikára.

#### Szakirodalom

*Dr. Nemessuri Mihály:* Gyógytestnevelés. 1965.

*Gárdos Magda:* Az iskolai gyógytestnevelés gyakorlatanyaga. 1960. Gyógytestnevelési foglalkozások vezetése és módszere. 1966.

*Kárpáti Károly:* A ferde cipősaroktól a görbe hátig. Az emberi test mechanikája és javító tornája. 1941.

# Fél évszázad a testkultúra szolgálatában

A Budapesti Közlöny 1925 októberében megjelent 236. számában a következőket olvashatjuk: a vallás és közoktatási miniszter úr a 77000/1925. XIII. szám alatt kelt rendelettel az 1921. évi LIII. t. c. 4 §-a alapján megszervezte az Országos Testnevelési Főiskolát. Így hangzott hivatalos nyelven a főiskola alapításáról szóló hír. Mi úgy mondjuk most röviden: ötvenéves a „téef”. Ez a két betű fogalomná vált nemcsak a fővárosban, de országszerte is. A főiskola szerepét aligha lehet eltúlozni a magyar testkultúra fejlődésében, hiszen az ország egyetlen magas szintű testnevelési és sportszakember-képző intézménye. Előjáróban leszögezhetjük: a TF jól ellátta feladatát. Pedig nagyon nehéz volt ez a feladat. Most a születésnapi jubileum jó alkalom arra, hogy visszapillantunk kicsit a megtett útra.

Már a kezdet sem volt könnyű: évtizedekig tartó csatát kellett vívni a Testnevelési Főiskola létrehozásáért.

A magyarországi tornatanárképzés szükségessége már a Ratio Educationis-ban felvetődött, és a reformkorban folytatódott a szakszerű állami képzésért folyó harc. Többek között például 1848-ban — a „magyar tanítói első egyetemes gyűlésen” — Tavasi Lajos indítványának 14. pontja kimondta: „minden tanoda mellett gymnastikai intézet legyen”, és megfelelő szakemberek vezessék a gyakorlatozást. De az intézményes szakemberképzés megvalósítására már nem futotta az ország erejéből. Így aztán 1840-től a Budapesti Testgyakorló Egylet magánvállalkozás formájában kezdte el a tornatanárok oktatását. Majd később (1868) a Nemzeti Torna Egylet vette át — szintén csak saját erejére támaszkodva — a „testnevelést vezető szak férfiak” képzését. 1883-ban mozgalom indult egy magasabb szintű iskoláért: a Magyarországi Tornatanítók Országos Egylete emlékiratot nyújtott be a kultuszminiszterhez a főiskola megalapítása érdekében. Az 1896-os Egyetemes Tanügyi Kongresszus ismét napirendre tűzte a kérdést. Az első országos testnevelési kongresszuson (1909) szintén felmerült, hogy a „leendő testnevelőtanár

részesüljön hasonló legmagasabb fokú képzésben, mint a szellemi nevelést végző tanár...” Az Országos Testnevelési Tanács megalakulása (1913) újabb állomást jelentett: részletes javaslatot dolgoztak ki a főiskola felállítására.

A Tanácsköztársaság idején néhány gyakorlati lépésre is sor került: kibővítették és átszervezték a tanfolyamot. A Sporthírlap májusi száma írta: „...ha a testnevelés ügyével komolyan akarunk foglalkozni, haladéktalanul szükség van arra, hogy a tornatanárképző tanfolyamot kibővítsük legalább hároméves főiskolává”. Az NTE tornatanítói tanfolyamát államosították és Állami Tornatanítóképző Intézetként működött tovább, azzal a céllal, hogy 1919. szeptember 1-től főiskolává szervezik. Dienes Valéria — aki mozgásművészetet, orkesztikát tanított ekkor —, és Madzsarné, Jászi Alice beadványukban felvetették még az önálló női TF létesítésének gondolatát is. A Tanácsköztársaság bukása miatt azonban mindebből semmi sem valósulhatott meg.

A már említett 1921. évi LIII. törvénycikk, az úgynevezett testnevelési törvény 4. §-a óvatosan fogalmazva kimondta: „...az állam pénzügyeinek rendezése után ...országos testnevelési főiskolát kell felállítani.” A tornatanárképző tanfolyamot 1920-ban megszüntették, de a helyette létrejött M. Kir. Tornatanárképző Intézet sem felelt meg az igényeknek, ezért 1922-ben — külföldi tanulmányutak tapasztalatai alapján — megkezdődött a főiskola megszervezése.

Két irányzat alakult ki: az egyik a kizárólagos testnevelőtanár-képzés mellett szállt síkra (finn, svéd, angol minta) a másik álláspont szerint össze kell kötni az oktatást az egyetem valamelyik fakultásával (osztrák, amerikai, német minta). Végül az utóbbit fogadták el, amelyet főleg az OTT szorgalmazott.

A következő időkben „a sport szinte bevonult a parlamentbe”, s az aranycirádás boltívek alatt gyakran elhangzott: „A sport a legjobb politika, nemzetvédelmi és kulturális szempontból is.” Klebelsberg Kunó — ahogy akkor tömjéneztek — „a testnevelés apostola”, 1924. február 18-án határozati javaslatot terjesztett a nemzetgyűlés elé a Testnevelési Alap létrehozásáról, és beszédében kiemelte a főiskola megalapításának jelentőségét. Egy új főiskola építése anyagi okok miatt lehetetlen volt, ezért azt javasolta, hogy a Sasadilaktanya lovardáját alakítsák át tornateremmé, a közelben levő Horthy-kollégiumban pedig helyezték el az internátust.

A megvalósítás legnagyobb akadálya a pénzhány volt. Karafiáth Jenő, az OTT elnöke, 1925 februárjában felvetette a parlamentben, hogy — szó szerint így fejezte ki magát — „a vétkes Károlyi Mihály vagyona szellemi és testi kultúra javára legyen fordítható — és ebből elsősorban a testnevelési főiskolát kell létrehozni”.

A szinfalak mögött és a nyilvánosság előtt folytatott harcok, hosszú fontolgatások után végül is megalakult a főiskola, kidolgozták szervezeti szabályzatát és kinevezték az igazgatókat. „Nem hittük volna, hogy ez a merész terv megvalósul, amikor kenyérre és ócska rongyra kell az utolsó garas is” — írta a Nemzeti Sport november 18-i száma.

Az eredeti terv az volt, hogy a főiskola hároméves lesz, és „főleg a bölcsészkar filozófiai fakultásával kapcsolódik össze”. Az egyetemi hallgatók heti 12 óras kiképzést kapnak, és egyéves gyakorlati tanítás után a végzősöket három szakra nevezik ki, amelyek közül „fiatalabb éveikben a testnevelést fogják tanítani. . .” A bölcsészkarral való összekapcsolódás azonban nem vált be és végül a TF csak egyszakos képzést adott.

A tanítás 1925. november 23-án kezdődött meg, az ünnepélyes évnnyitóra azonban csak december 12-én került sor. Az első évnnyitón Gyulai Ágost dr., a TF kinevezett igazgatója mondott ünnepi beszédet. Gyulai volt a régi tornatanárképző igazgatója is, és az ő vezetése alatt álló Pedagógium lett a TF otthona. Tanulmányi igazgatónak dr. Szukováthy Imrét nevezték ki.

„A szűkös létesítményeket testvériesen megosztották”, a tornaterem mellé szabadtéri pályát, öltözőket, mosdókat kezdtek építeni. Azokat a sportágakat, amelyekhez nem volt megfelelő létesítmény (úszás, korcsolya, tenisz stb.), külső klubok (BBTE, BEAC, Pannónia stb.) pályáin oktatták.

Igen tarka képet mutat a három év tárgyainak összesített jegyzéke: bonctan, élettan, testfejlődéstan, anthropometria, svéd és német torna elmélete, gyakorlatlana és módszertana, gyógytorna, és masszáz, atlétika elmélete és gyakorlatlana, játékok, testneveléstörténet, testnevelés szervezete, lélektana és gyermektanulmány, elméleti pedagógia, magyar művelődéstörténet, vívás, céllövészet, tánc és gyakorlati tanítás.

A megalakult főiskolai könyvtár a Testnevelő Tanárok Országos Egyesületének gyűjteményét vette át „örökös letétre, valamint használatra”.

Létrehozták a főiskola sportegyesületét: a TFSC-t, amelynek atlétika, labdarúgó, turisztika, majd később torna, vívás, korcsolya, evezés és lawn-tenisz szakosztályai voltak.

A TF hivatott megoldani „a nagy tréner- és leventeoktató-hiányt” is. Ennek érdekében téli és nyári tanfolyamokat, továbbképző tábort rendeztek. Megindítottak egy ingyenes vívótanfolyamot — a mai vívótagozat őseit —, amely azonban „nem vívómesterségre hivatott előkészíteni, célja csupán az, hogy a sporttalentummal rendelkező, de szegény sorsú ifjaknak módot nyújtson az egyébként költséges sport elsajátítására”.

A főiskola feladata továbbá: „a testnevelés kérdéseire vonatkozó bűvárkodások végzése”. Ennek elősegítésére különböző laboratóriumokat létesítettek (anthropometriai, pszichológiai stb.), előadásokat tartottak, és pályázatokat írtak ki a hallgatóság részére.

A TF megalapítása és hőskora tulajdonképpen az a három év, amit együtt töltött el — közös igazgatóval, de önálló intézményként — a polgári tanárképző főiskolával. 1928-ban a Pedagógium Szegedre helyezésével a megüresedett budai épületet teljesen átadták a TF-nek — és megkezdődött a főiskola újabb fejlődési szakasza.

Ha felületesen végigtekintünk a főiskola következő másfél évtizedén, egy „ragyogóan kibontakozó karriert” láthatunk. Már az ötéves évfordulón elhangzott, hogy a Testnevelési Főiskola „márka lett a kontinensen, amellyel egyedül csak a berlini veheti fel a versenyt. . .”

Komoly külföldi sikerek következtek, amelyek közül kiemelkedett: a „bulgáriai diadalút”, a férfitorász-mintacsapat 1936-os olimpiai szereplése, az 1939-es svéd Lingiáden elért siker, és az Olimpia Kupa elnyerése.

A hírnév ráirányította a külföld érdeklődését az intézmény munkájára: görög küldöttség jött tanulmányozni a főiskolát, több országból érkeztek látogatók, az olasz kormányküldöttség elismeréssel nyilatkozott a látottakról. Igen népes nemzetközi gárdával rendelkezett a TF: bolgár, német, görög, román, török, cseh, sőt még amerikai és hindu hallgató is akadt a diákok között.

A külföldi sajtó egy része is felsőfokon írt a rohamosan fejlődő TF eredményeiről. Még a Vatikán lapja, az Osservatore Romano is mintaképpül állította a többi főiskola elé: „a vallás-kölcsi nevelést sem hanyagolják el. . . különösen a női torna terén betartják az egyház által előírt irányelveket.” A kor szellemének megfelelően az évnnyitók, évszárók egyházi szertartással kezdődtek (veni sancte, tedeum) és „minden jelentősebb összejövetelt a főiskola imája vezetett be.”

A misék és lelkigyakorlatok mögött természetesen nem maradt le a kor másik jellemző vonása, a katonai nevelés sem. Az oktatást tartalmából és módszeréből az ünnepélyek szónoklataiból kiscsendeült az irredenta szellem, a fasiszta háborús politikai törekvés. A TF zászlóavatási ünnepélyén Klebelsberg Kunó miniszter kiadta a jelszót: „Szellemet, erkölcsöt, erőt egyesíts!” Az ünnepi szónok pedig figyelmeztetett: „Főiskolai ifjúság! Sohase feledjétek, hogy ti vagytok a magyar ügy apostolai.” Az 1936-os aulaavatási ünnepélyen Hóman Bálint áradozva beszélt a magyar kultúrfölényről, de ez a „fölény” úgy látszik, nem mindenkire vonatkozott, mert az évnnyitón elhangzott az is: „vigyázni kell, nehogy szaporítsuk a proletárok számát a főiskolán”.

A TF helyzete és szerepe tehát nem volt problémamentes. Az eredményeknek árnyoldaluk is volt.

A Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete 1881 óta folytatott szélmalomharcot a testnevelők egyenjogúsításáért — azért, hogy egyenlő elbírálás alá vegyék őket a többi tanárral. Azt hitték, hogy évtizedes törekvésük valósul meg az 1925-ben létesült Testnevelési Főiskolával, de a reményt rövidesen csalódás váltotta fel. A végzett hallgatók kis százaléka tudott csak elhelyezkedni, azok is óraadói vagy helyettes tanári állásba. Javulás helyett még rosszabbodott is a helyzet: „eddig tornatanító volt tanári javadalommal, most testnevelő tanár lett szaktanítói fizetéssel.” Akkoriban a testnevelők „Trianonjának” nevezték ezt, és a 700 tagú egyesület ádáz harcot folytatott hosszú évekig ellene —, de egyedül, mert a TF elszakadt tőlük, nem állt melléjük a küzdelemben.

Az Egyesület kifejtette, hogy „jobb lenne leépíteni a Főiskolát, és mint sok helyen (például Prágában) az egyetem egyik fakultásaként kellene kezelni a testnevelést” — így lehetne szerintük az egyenjogúsítást megoldani. Mert a főiskola név „csak cím, jelleg nélkül” — valójában szakiskola ez, „hiába tekinti a kultuszminiszter főiskolának, ha a pénzügyminiszter nem tekinti annak”. A Pesti Napló 1935. augusztusi száma pedig így kesergett a külvárosi iskolák „penészvirág tanulóinak” testi neveléséről: „Az állam legújabbban kitűnően gondoskodik róla, hogy a külvárosi gyerekek testi nevelése semmiben sem maradjon az angliai színvonalon alul: egyetemi rangú főiskolán nevelik a testnevelési tanárokat... én ugyan azt gondolom, hogy a kis penészvirágok testi fejlődésének többet használna reggel három deci tej egy kifivel... de mindez magánügy, az államnak erre nincs pénze. A testnevelési tanárképzés területén máris lepipáltuk Angliát és Amerikát: olyan testnevelőink vannak, hogy csoda! Igaz, hogy a gyerekek még mindig cse-nevészek...”

A Testnevelő Tanárok Közlönye 1939-ben megállapította, hogy a Főiskola világhírre ne áll arányban hazai működésével, ezért: „alaposan revideálni kell az egész szervezeti szabályzatot és tanítási módszert, amellyel csak néhány sokat mutató mintacsapatot és versenyzőt lehetett kiképezni, de egyebet semmit...”

Az egyenjogúsításért folytatott harc csak 1943-ban érkezett a fordulóponthoz. Ekkor az új kultuszminiszter rendeletet adott ki, amely: „a testnevelés növekvő pedagógiai, közegészségügyi és honvédelmi fontossága miatt” rendezte a testnevelő tanárok fizetését.

Ekkor már a főiskola új igazgatóval — dr. Misági Ottóval — új irányba haladt: a fasizmus, a háború szolgálata felé. Egyre jobban előtérbe

kerültek — a „Sport mindig honvédelem” jelzőnek megfelelően — a katonai tantárgyak. A negyvenes évek elején a IV. évfolyamban a harcászati oktatás és gyakorlat mellett külön gáz- és légvédelmi órákat és levente főoktató képző tanfolyamokat szerveztek. 1942-ben pedig a főiskola férfi hallgatóinak 32%-a teljesített harctéri szolgálatot, amelyet az igazgatói évnnyitó beszéd így szentesített: „...kívánatos, hogy a testben és lélekben egyaránt kiváló emberpéldányok első-sorban tegyenek eleget kötelességeiknek”. Ez már nem is „árnyoldal” volt, hanem maga a teljes sötétség.

A felszabadulással új korszak kezdődött a TF történetében is. A talpra állás nem ment könnyen, hiszen az „örökség” nagyon silány volt: rommá lőtt épületek, feldúlt pályák stb. Mindent előlről kellett kezdeni. Az újjáépítés — tanárok és sportolók segítségével — már 1945 májusában megkezdődött, az oktatómunka azonban csak a jövő év februárjában indulhatott be. A kormány — a kommunista párt javaslatára — kormánybiztost küldött a TF-re, de megnyugtató rendet teremteni csak a fordulat éve, 1948 után lehetett, amikor a főiskolát kivonták a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériumi felügyelet alól, és az Országos Sporthivatal mellé rendelték. Az új igazgató — dr. Hepp Ferenc — külföldi példák alapján megkezdte a főiskola egyetemmé fejlesztését. Újabb reformidőszak kezdődött 1951-től, Antal József igazgató vezetésével, és egyre nagyobb szerepet kezdett játszani a főiskola a szocialista sportmozgalmunk megteremtésében.

Az 1956-os ellenforradalom csak megzavarni tudta az oktató-nevelő munkát, de viszonylag nagyon hamar konszolidálódott a helyzet minden téren. Új tanerők kerültek a főiskolára és lehetővé vált a szakmai-ideológiai munka korszerűsítése. A hatvanas évek elején a társadalmi változások következtében szükségessé vált egyetemi reformtörvény megvalósítása hozott sok újat a TF életében. A reformbizottság évekig tanulmányozta a korszerűsítés lehetőségeit, számos jó javaslatot tett (arányos óraterv, óraszámcsökkentés, új tankönyvek, fiatal szakkaderek beállítása, a tudományos kutatás fokozása stb.). Közben ismét új igazgató került a főiskola élére, 1965-től Kerecsi Endre igyekezett a reformtörekvéseket valóra váltani, melyek sajnos nem mindig találtak megértésre legfelső sportvezetésben. Fontos eredmény volt a főiskola életében a várva várt uszoda átadása és néhány létesítmény korszerűsítése.

Kerecsi Endrét betegsége megakadályozta, hogy tovább folytassa a reformok megvalósítását, így utódjára, dr. Terényi Imrére várt ez a nehéz feladat. Az időközben létrejött új vezető szerv, a Magyar Testnevelési és Sportszövetség (MTS) 1967-ben a II. kongresszusán irányelveket adott ki a főiskola fejlesztésével kapcsolatban. Kiszéle-

sítették a TF feladatkörét, ismét ide helyezték az edző- és vezetőképzést, megkezdtek az egyetemmel való feltételeinek kialakítását. Végre felélénkült a tudományos kutatómunka is, megszűntek a különböző konfliktusok a főiskola, illetve a Testnevelési Tudományos Tanács (TTT), valamint a Testnevelési Tudományos Kutató Intézet (TTKI) között. A TTKI a főiskolához került és a Testnevelési Főiskola Kutató Intézeteként (TFKI) új koncepcióval és új szervezeti egységekkel kezdte meg a kutatást. A könyvtárat is korszerűsítették, és valóban jól működő szakkönyvtárrá fejlesztették, melyben jelenleg 54 000 könyv, 163 hazai és 222 külföldi folyóirat található. Ugyanakkor létrehozták a Szakkönyvtári és Dokumentációs Intézetet (SZDI), melynek legfontosabb feladata a főiskola és a magyar sportmozgalom munkájának segítése, a szakemberek informálása, a TF kiadványok gondozása, nemzetközi kiadványcsere-kapcsolatok lebonyolítása. Ebben az időszakban sokat fejlődött a főiskola, többek között új szak indult: a sportszervezői szak. Ezen a szakon levelező tagozat keretében folyik az egyszakos sportszervezők felsőfokú oktatása, ahol a hallgatók elsajátítják a szervezés és vezetés korszerű ismeretét. Főiskolai szintűvé vált az edzőképzés is, melynek az utóbbi években már nappali tagozata is van. A továbbképzés valamennyi szakon (tanári, edzői, szervezői) szintén a TF irányításával folyik. A Főiskola 1970 óta kéthetes Nyári Egyetemet rendez külföldi szakemberek részére. A Nyári Egyetem témaköre esetenként változó, a szakmai foglalkozásokat értékes kulturális programmal egészítik ki.

A főiskola sportegyesülete: a TFSE. Megalakulása egybeesik a TF életre hívásának időpontjával. Az ország egyik patinás egyesülete ez, mely hozzájárul az oktató-nevelő munka fejlesztéséhez is. Kedvező körülmény, hogy az edzéseket ugyanazok a tanárok vezetik, akik a főiskolai oktatásban is foglalkoznak a versenyzőkkel. A TFSE sportolónak eredményeit külföldön is ismerik és becsülik, Balczó András, Zsivótzky Gyula, Németh Angéla és még több olimpiai és világbajnokkal rendelkezik az egyesület, bár anyagi lehetőségei igen szerények. A városrész rendezése miatt a meglevő Csörsz utcai sportpályából egy részt a főiskolától, és csökken az Alkotás utcai frontja is. Viszont — a tervek szerint — új főépület és fedett sportcsarnokot kap a következő évtizedben. Minden remény megvan arra, hogy a Magyar Testnevelési Főiskola a következő ötven évben hírnevét tovább növeli, és egyre magasabb szinten tudja kielégíteni szocialista testkultúránk szakemberigényét.

*dr. Takács Ferenc*

## Szabolcs megyei helyzetkép

Megyénk területén valamennyi helyiségbe eljuttattak a felsőbb szinten hozott határozatok, irányelvek, amelyek a körülményeknek megfelelően megvalósultak. A korszerű, a helyi adottságokhoz igazítható tanterv maradéktalan megvalósítását két tényező hátráltatja: a kevés létesítmény és a szaktanárihiány.

A létesítmények fejlesztésének üteme lassú. A tanterv ugyan rugalmasan — a helyi körülményeket figyelembe véve — határozza meg a tananyagot, azonban a nagymérvű differenciálás abból a szempontból nem jó, hogy nem ösztönöz újabb létesítmények megteremtésére.

Megyénk területén a tornaterem céljára épült gyakorlóhelyek száma 18. A téli időszak testnevelési óráinak megtartására 63 szükségstornaterem áll a tanulók rendelkezésére. 189 osztott iskolát alapul véve a fedett létesítményekkel való ellátottság aránya 42,8%. Ezen kívül még 87 szabadterei létesítménnyel rendelkeznek iskoláink. A szükségmegoldásokkal történő fejlesztés lehetőségei korlátozottak, és a kor követelményeinek sem felelnek meg. A zavartalan munka érdekében 84 iskola veszi igénybe a közeli falusi sportpályát, 36 iskola — rossz idő esetén — a kutúrtermet, 6 iskola alkalmoszerűen él az uszodák adta lehetőségekkel.

Nagymérvű javulás tapasztalható az intézmények saját költségvetésből történő beszerzéseinek terén. Az 1973. évben összesen 885 ezer forintot fordítottak sportszerek vásárlására.

A Megyei Tanács V. B. Művelődési Osztálya jelentősen segíti a testnevelés tanítása problémáinak megoldását, s ezt az is mutatja, hogy 1973-ban egymillió forintot bocsátott az iskolák rendelkezésére, és ebből az összegből sikerült megoldanunk a szükségstornatermek felszerelésének ellátását. Ez a támogatás több iskolát ösztönzött szükségstornaterem létesítésére.

A részben osztott és a kis létszámú iskolák helyzete igen rossz. 109 ilyen iskola közül szükségstornateremmel rendelkezik 2, saját úttörősporttelepe van 3-nak, míg 16 iskola vehet igénybe sportpályát, kultúrtermet.

Megyénk területén jelenleg 137 testnevelés szakos tanár dolgozik 93 osztott iskolában. (A 189 osztott iskolát alapul véve tehát az ilyen típusú intézmények 49,2%-ában van szaktanári ellátottság.) A személyi feltételek lassan javulnak, s ezt mutatja a levelező úton tovább tanuló 40 testnevelés szakos hallgatói létszám is.

Meg kell emlékeznem azokról a testnevelőkről is, akik kb. 20—25 éves tanítás után már bizony elfáradnak, s ezért a kisebb igénybevételt jelentő másik szakjukban kívánnak tevékenykedni, lemondva a testnevelés tanításáról. Nem a tantervi követelmények teljesítése okozza ezt az elfáradást,

## KÖRPERERZIEHUNG

Heft 5/1975.

<i>Antalné Horváth</i> : Zur Vorbereitung der Studienbewerber für das Fach Körpererziehung .....	129
<i>Ferenc Gergely</i> : Zur Vorgeschichte unserer Sportzirkel .....	134
<i>Ildikó Kovács-Nagyné</i> : Zur Realität der Selbstbewertung und des Anspruchsstandards .....	138
<i>Dr. György Nagy</i> : Alter und Motivation III	142
<i>Sándor Nagy</i> : Experimentieren, erforschen, publizieren .....	145
<i>Károly Kárpáti</i> : Ausbesserung der Rückgratverkrümmungen II. ....	155

## RUNDSCHAU

## ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 5 1975 г.

<i>Антальнэ Хорват</i> : Подготовленность поступающих в институт физкультуры .....	129
<i>Ференц Гергей</i> : К предыстории наших спортивных кружков .....	134
<i>Илдико Надьнэ-Ковач</i> : Реальность самооценки и уровня потребований .....	138
<i>Д-р Двёрдь Надь</i> : Возраст и мотивация III	142
<i>Шандор Надь</i> : За экспериментирования, исследования, публикации .....	145
<i>Карой Карпати</i> : Исправление сколиоза II ...	155

## ОБЗОР

hanem az iskolai sportmunkával együtt járó edzés, illetve a rendszeres szombat—vasárnapis a versenyzéssel összefüggő utazási kényszer. Ahhoz ugyanis, hogy a testnevelő a minőség nevelésével is foglalkozni tudjon, rengeteg többletmunkát kell végeznie, s a pihenőnapját is fel kell áldoznia. Mindent elkövetünk azonban annak érdekében, hogy az ilyen, nagy tapasztalattal rendelkező testnevelőknek a helyzetén javítsunk, és megtartsuk őket szakterületükön.

Tanáraink a heti háromórás testnevelést nagy lelkesedéssel fogadták, bár eleinte sokasodtak a problémák, mégis sikerült ezeket megoldanunk. A szaktanárok felkészültsége, az iskolák vezetésében megnyilvánuló szemléletmód garancia arra, hogy a heti 3 órás testnevelés betölti azt, amire hivatott.

Vizsgálat tárgyává tettük, hogy a tanulók hogyan fogadták a heti 3 órás testnevelést:

egységesen helyeselték 293 iskolában  
a tanulók véleménye megoszlott 20 iskolában,

A nevelőtestület 255 iskolában egységesen helyeselte, 57 iskolában fenntartással fogadta, míg 1 iskolában ellenezte a háromórás testnevelést. (Az okok vizsgálatára nem tértünk ki.)

A tömbösítés lehetőségével megyénkben csupán 15 — kényszerhelyzetben levő — iskola élt.

(2940 tanulócsoporthoz alapul véve csupán a tanulócsoporthoz 3,2%-a tart tanítás nélküli fél napos testnevelési tornaórát.)

A tanulók fizikai képességeinek fejlesztése évek óta kiemelt feladat megyénkben. Ennek érdekében eredményesen alkalmazzák nevelőink a különböző kéziszerkeket, továbbá nagy lehetőséget biztosít erre a differenciált foglalkozások bevezetése is. Az ilyen foglalkoztatási formához a szükséges eszközöket (szereket) társadalmi úton is igyekeznek biztosítani tanáraink. (Sok esetben az üzemek szocialista brigádjai készítettek hulladék anyagból különböző kéziszerkeket az iskolák tanulói részére.)

A továbbképzés megyénk területén rendszerezésen folyik. Különösen nagy gondot fordítunk az alsó tagozatban tanító pedagógusok testnevelési továbbképzésére. Az 1971/72. tanévtől nyári tanfolyam formájában 75 nevelővel ismertettük meg a tantervi követelményekre való felkészítés korszerű módszereit.

Vannak tehát eredményeink, és vannak bizony hiányosságaink is. Törekvésünk azonban változatlanul az, hogy eredményeinket fokozzuk, és hiányosságainkat csökkentjük!

*Kovács György*

# A testnevelés tanítása

**EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ**

a Posta Központi Hírlap Irodánál  
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)  
vagy bármely postahivatalnál

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

**Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162**

---

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