Testnevelés–sport–oktatás

TF 1925

TESTNEVELÉSI FŐISKOLA 1980 ✻

Testnevelés – sport – oktatás

TESTNEVELÉSI FŐISKOLA
BUDAPEST. 1980 *

SZERKESZTŐSÉG: 1123. Budapest, Alkotás u.44.

A kötet szerzői: BÉKÉSI SÁNDOR egyetemi docens /TF/, BERTÓK BÉLA testnevelő tanár /Debrecen/, dr. BIRÓNÉ NAGY EDIT egyetemi docens /TF/, ECKSCHMIEDT SÁNDOR pszichológus /Budapest/, FÁBIÁN GYULA tudományos s. munkatárs /TFKI/, dr.FARMOSI ISTVÁN tudományos osztályvezető /TFKI/,dr.FÖLDESINÉ SZABÓ GYÖNGYI tudományos munkatárs /TF/, GERGELY GYULA testnevelő tanár /Budapest/, dr. JAKABHÁZY LÁSZLÓNÉ edző /Budapest/, dr.KIS JENŐ egyetemi adjunktus /TF/, KULCSÁR LÁSZLÓ egyetemi adjunktus /TF/, LEOPOLD JÓZSEF egyetemi tanársegéd /TF/, LUKOVICH ISTVÁN egyetemi docens /TF/,dr.MAKKÁR MÁRTA egyetemi adjunktus /TFKI/, MAKSZIN IMRE tudományos munkatárs /TF/, MOCSAI LAJOS egyetemi tanársegéd /TF/, MONSPART GÁBOR edző /Toponár/, NYERGES MIHÁLY egyetemi adjunktus /TF/, PORKOLÁB LAJOS müszaki ügyintéző /TFKI/, RADNÓTI RÓBERT munkatárs /TF/, SCHILLER JÁNOS tszv. egyetemi docens /TF/, SZAKÁLY ERNŐ egyetemi adjunktus /TF/, dr. SZÉCSÉNYI JÓZSEF egyetemi docens /TF/,WOLDE MESKEL KOSIRE kanditátus, ZSIDEGH MIKLÓS tudományos munkatárs /TFKI/

A fedéllapot THALY ZOLTÁN tervezte

ISBN 963 01 2457 0

Kiadja a Testnevelési Főiskola 1123. Bp. Alkotás u. 44.
A kiadásért felel: Zalka András a TF rektora
Készült a TF sokszorositójában
Terjedelem: 22,75 A/5 iv. Példányszám: 500.
Engedélyszám:

A TF tudományos közleményei előfizethetők a Sportpropaganda Vállalat 1061.Bp. Népköztársaság utja 6. sz. alatti boltjában, ahol egyes korábban megjelent számok is megvásárolhatók.

TARTALOM

TÁJÉKOZTATÁS

CONTENTES

INFORMATION

INHALT

INFORMATION

BERICHTE

СОДЕРЖАНИЕ Страница

страница

ИНФОРМАЦИЯ

ОТЧЁТЫ

страница

685.

MAKSZIN Imre

AZ OKTATÁSI FOLYAMAT ÉS NÉHÁNY MÓDSZERTANI KÉRDÉS A TESTNEVELÉSBEN

I. Az oktatási folyamat korszerü értelmezése

Az oktatási folyamatról kialakult korábbi elképzelések jelentős változáson mentek keresztül az utóbbi években. Korábban az oktatási folyamatot elsősorban ismeretközvetitőnek tekintették. Ebben a folyamatban megtörtént az oktatás tartalmának feldolgozása egymáshoz szorosan kapcsolódó órákon, illetve az ezekhez szervesen illeszkedő iskolán kivüli tevékenységek során. /1/ Az ilyen jellegü oktatás többnyire egyszerü ismeretközvetitő tevékenységként zajlott le. Az oktatáselmélet a társadalmi igényekhez alkalmazkodva, átértékelte, a szükségleteknek megfelelően átalakitotta az oktatási folyamat egész felépitését.

Mai értelmezésben: a célirányosan vezérelt és irányitott tanulás utján a személyiség alakitása áll az oktatási folyamat középpontjában, és nem egyszerüen az ismeretközvetitő funkció. A személyiségalakitás azt jelenti, hogy az addig csak elméletileg hangsulyozott oktatási-nevelési folyamat egységéből, amelyből csak az oktatás valósult meg, nevelés központu oktatás kell, hogy legyen.

A személyiségalakitás középpontba kerülése, előtérbe állitja a tanulót, vagy azt akire az alakitó hatások irányulnak. Igy a "mit tanitsunk?" csak a középpontban levő személyiség pszichopedagógiai sajátosságainak összefüggéseiben dönthető el. A személyiségalakitás kiemelése a tanulást tényleges cselekvésként értelmezi,mivel a személyiség csak lehetőségeinek és szükségleteinek megfelelően tervezett tevékenységrendszerben fejlődhet. /2/

Döntő tényező, hogy áttevődött a hangsuly a tanitás-tanulás együttesében a tanulásra, azaz többé nem a hagyományos ismeretközlő tanitást-oktatást kell a középpontba állitani, hanem az irányitott tanulást elősegitő tanitást, amely a korábbinál sokkal hatékonyabb személyiségfejlesztést biztosit.

Az előzőekben kiemeltük a tényleges cselekvésként értelmezett tanulást. Ez a kiemelés a testnevelés szempontjából nagyon döntő tényező, mivel a testnevelés közismerten cselekvéses /mozgásos cselekvéses/ tantárgy. Az tehát, hogy a tanuló, a formálandó személyiség cselekvési kulturáltsága milyen lesz, továbbá, hogyan alakul a tényleges cselekvésként értelmezett tanulás, nagy mértékben függ a testnevelés során elsajátitott tevékenységek gazdagságától és szinvonalától. Könnyen belátható, minden szakmai elfogultságtól függetlenül

is a testnevelésnek, mint tantárgynak, a személyiségalakitásban játszott rendkivül fontos szerepe, amely az egész oktatási folyamatnak központi feladata.

1. A képzés és a nevelés egysége

A nevelés központu oktatásban a képzés is benne foglaltatik, amely az oktatási folyamat szerves része. A képzés révén a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazásának segitségével valósul meg a jártasságok, készségek kialakitása, kimunkálása, a képességek fejlesztése. Az oktatás és képzés esetében egyazon folyamat két oldaláról van szó. A képességek fejlesztése nem elkülönült szakaszban, nemcsak az uj ismeretek megértésének, megszerzésének fázisaiban, hanem ezen tul az alkalmazások széles rendszerében, vagyis a folyamat egészében zajlik le. /3/ Ezt a folyamatot az általános didaktika fogalmazza meg.

Ezzel szemben a testnevelésben /talán az egyetlen tantárgy/ a képzés, amely mint önálló feladat is jelen van, és függetlenithető az oktatás folyamatától, amikor például a fizikai képességek fejlesztéséről van szó. Hogyan jut kifejezésre az oktatás-képzés és nevelés egysége a testnevelésben?

A bevezetőben a személyiségalakitást hangsulyoztuk és az oktatási folyamat középpontjába helyeztük. Világos tehát, hogy a testnevelésnek is ezt a személyiségformálást kell szolgálnia a maga sajátos eszközeivel. Vagyis nem szükithető le csupán a testi képességek fejlesztésére, az egyéni teljesitmények /sport/ fokozására. Mindezek szoros kapcsolatban kell legyenek valamennyi személyiségjegy kialakitásával.

"Az iskola egész nevelő-oktató munkájával együtthatásban a testnevelés célja, hogy sajátos eszközeivel segitse elő a társadalom számára hasznos, sokoldalu, szocialista ember kialakitását." /4/

A testneveléssel megvalósul a testi képzés, amelynek három alapvető célkitüzése van:

1. a tanulók egészséges testi fejlődésének, teljesitő képességének elősegitése;
2. a mozgásmüveltség fejlesztése;
3. a szocialista embert jellemző tulajdonságok és jellemvonások kialakitása; amely a neveléssel szerves egységet alkot.

Hogyan valósithatók meg ezek a célok? A célok megvalósitása csak a képzés és nevelés egységében képzelhető el. Ebben az egységben pedig a következő tényezők játszanak döntő szerepet:

- a tanár személyisége, vezető szerepe;
- a tanulók aktiv bekapcsolása az oktatási folyamatba;
- az oktatási folyamat szerkezeti felépitése legyen összhangban az oktatás általános törvényszerüségeivel, valamint a motoros tanulás sajátosságaival.

A. A tanár személyisége, vezető szerepe

A célok megvalósitásában vezető szerepet a tanár személyisége játsza. Ez a kiemelkedő szerep azért jut a tanárnak, mert az egész pedagógiai folyamat irányitása az ő kezében van. A folyamat eredményessége pedig a megvalósitott célok számával mérhető. A jó pedagógus pedig fokozott szociális erővel rendelkező személy. A szociális erő pedig képesség mások viselkedésének befolyásolására, pozitiv vagy negativ megerősitésének kontrollja vagy közvetitése által. /5/

A szociális hatékonyság a következőkből fakad:

- szakértelem,
- személyes varázs,
- a szociális státusból eredő hatalmi pozició,
- büntető és jutalmazó hatáskör. /6/

B. A célok ismeretének tudatositása

A célok megvalósulásában fontos szerep illeti meg azok tudatossá tételét. Azt értjük ezen, hogy a tanulóknak ismerniük kell a cselekvéses tanulás, a gyakorlás legkonkrétabb céljait. Igy lehetővé válik, hogy kapcsolatuk legyen a mindennapokkal, vagyis, hogy felkészüljenek a munkára, a sporttevékenységre is.

A tudatositást, vagyis a konkrét célok ismeretét nemcsak a testi képzéssel, hanem a neveléssel, a közösségi neveléssel kapcsolatban is értelmeznünk kell. A testnevelő tanárnak az oktatás során a testnevelésből adódó közösségi és egyéb nevelési /értelmi, erkölcsi, esztétikai stb./ tényezőket is tudatositani kell ahhoz, hogy a képzési célból fakadó nevelési feladatokat a képzéssel egységben meg tudja valósitani. A tudatositás lehetővé teszi a tudományosság megvalósulását az oktatáson belül. A célok ismerete, megértése, azokkal való azonosulás nélkül nem megvalósitható. Az oktatási-nevelési folyamat viszont semmiképpen nem nélkülözheti a tudományosságot, mint alapvető kritériumot. Ehhez figyelembe kell venni:

- a tanuló elért személyiségfejlődési szintjét,
- a fizikai fejlettség szinvonalát,
- az életkori sajátosságokat,
- a nemek különbözőségét.

Mindezen tényezők a testnevelés oktatásánál olyan sajátos szempontként jelentkeznek, amelyekre a későbbiek során térünk majd ki részletesen.

C. A tanulók aktiv bekapcsolása az oktatási folyamatba

Aktivan be kell vonni a tanulókat az oktatási folyamat egészébe, mert csak ebben az esetben valósitható meg a tényleges cselekvésként értelmezett és a tényleges cselekvésen keresztüli személyiségformálás. Ez vonatkozik az iskolai testnevelési órákra, a tanórán kivüli sportköri vagy tömegsport foglalkozásokra, valamint az uttörő és ifjusági szervezetekben folyó nevelő, önnevelő tevékenységekre is.

D. Az oktatási folyamat szerkezeti felépitése

Az oktatási folyamat - a személyiségalakitás - tervszerüen, logikusan megalapozott és felépitett legyen. Feleljen meg a tanulás általános, illetve a motorikus tanulás sajátos törvényszerüségeinek. Ez a követelmény, mint mindegyik nagyon szoros összefüggésben van a tudományossággal.

2. Az oktatási folyamat tagolása

Az oktatási folyamat során történik meg a tanterv által előirt kötelező tananyag átadása, illetve ennek az anyagnak a tanulók által való elsajátitása.

Tartalmi értelmezés szerint az oktatási folyamatnak ismerjük egy tágabb és egy szükebb megfogalmazását.

Tágabb értelmezésben: oktatási folyamatnak tekintjük egy-egy tanitási év vagy tanitási évek sorozatának egészét az általános és a középiskolában. Mivel ez elsősorban a tervezés számára megfogható és a kutatások és vizsgálódások számára alig, sokkal inkább a szükebb értelmezést használjuk. Eszerint egy tantárgyon belüli tematikus egység /viszonylag homogén anyagrész, amely a testnevelés esetében hiányzik/ feldolgozása jelenti az oktatási folyamatot. Ez a tanitási órákból és az otthoni munkát összekötő láncolatból áll, ami egymásba kapcsolódó folyamatos kibontakozást jelent.

Ismerünk egy szerkezeti értelmezést, amely szerint az oktatási folyamat az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásba hatoló és egymást felváltó dialektikus egysége. Szerkezetileg ez az oktatási folyamat makrostrukturáját jelenti.

Létezik továbbá egy mikrostruktura, amely a makrostruktura fázisainak didaktikai folyamatokra, mozzanatokra való bontását jelenti.

Az oktatási folyamat ilyen tagolására a kutatások, vizsgálódások miatt van szükség. A testnevelés iskolai gyakorlatában nagyon nehéz elválasztani az ismeretszerzés és alkalmazás két nagy komplex fázisát, hiszen az ismeretszerzéssel egyidőben megkezdődik a feldolgozás, a gyakorlás. Igy az egységes oktatási folyamat részekre való tagolása az oktatás és tanulás tervszerü és sikeres vezetése szempontjából elméletileg jelentős.

Az oktatási folyamat didaktikai áttekintése után vizsgáljuk meg milyen sajátosságok jelentkeznek ebben a folyamatban a testnevelés tanitása során.

3. Az oktatási folyamat sajátosságai a testnevelésben

A. A mozgásos cselekvés központi szerepe

A testnevelés oktatási folyamatának legdöntőbb sajátossága mind az ismeretszerzés, mind pedig az alkalmazás fázisaiban, hogy a mozgásos cselekvések játsszák a központi szerepet.Az elméleti tárgyak anyagától /ismeretanyagától/ való eltérés abban jelentkezik, hogy a testnevelésben az oktatás legfőbb tartalmát /tény- vagy ismeretanyagát/ a testgyakorlatok, játékok, sportági gyakorlatanyag és a versenyek képezik. Igy érthetővé válik, hogy az oktatási folyamat minden fázisában a tanulók motoros cselekvésének /mozgásos cselekvésének/ van központi funkciója.

Mit jelent a motoros cselekvések központi funkciója? Még a legfelületesebb összehasonlitás esetén is könnyen belátható, hogy az elméleti tárgyak ismeretszerzésében is előfordul motoros cselekvés /például fizikai, kémiai kisérletek/, de ezek az ismeretszerzés döntő százalékát tekintve elenyészőek, teljesen elhanyagolhatók.

A testnevelésben viszont éppen az ellenkezőjéről van szó. A legelemibb ismeret /gyakorlatelem vagy müvelet/ megszerzése sem lehetséges csak motoros, mozgásos cselekvésen keresztül.

Sőt itt még egy másik probléma is jelentkezik, nevezetesen, hogy ezen elemi ismeretek elsajátításához a tanulóknak már bizonyos mozgástulajdonságokkal kell rendelkezniük /ezek a fizikai képességek/, amelyeket szintén csak mozgásos cselekvésen keresztül képesek kialakitani.

Lehet ugyan elméleti uton, a mozgásos cselekvések kiiktatásával, bizonyos ismeret az egyes gyakorlatokról, de a testnevelés alapvető célját tekintve az ilyen ismeretek eredménytelenek maradnak. Ugyanis csak az elméleti ismeretek önmagukban nem járulnak hozzá a szervezet sokoldalu és arányos fej-

lesztéséhez, valamint a szervezet, illetve a tanulók egészségének megőrzéséhez és megszilárditásához.

Röviden ugy fogalmazhatjuk meg, hogy a motoros cselekvések azért játszanak központi szerepet a testnevelés oktatási folyamatában, mert a testnevelés alapvető és speciális céljai csak ezek alkalmazásával valósithatók meg.

A tantervben a képzés különböző területeinek megfelelően tagolt testgyakorlatok /atlétika, torna, sportjátékok, uszás, téli sportok/ a testnevelés tanitása során olyan mozgásokká válnak, amelyek valamilyen konkrét feladat, azaz valamilyen kiemelt cél megvalósitását szolgálják. /7/

Fontos hangsulyoznunk, hogy a testgyakorlatokat vagy játékokat nem csupán azok fizikai ingerfunkciójának oldaláról, mint egy technikai /mozgástechnikai/ folyamatot, mint tevékenységi komponenst vizsgáljuk és értelmezzük, hanem ezek társadalmilag meghatározott pedagógiai funkciója oldaláról és univerzális cselekvési jellegük oldaláról. Ellenkező esetben személyiségalakitó tevékenységünk csorbát szenved, egyoldaluvá válik. Például amikor az állóképesség fokozása szempontjából a tanár a terep- vagy mezei futást alkalmazza, a tanulók a futást /korábban már elsajátitott mozgásformát/ ugy ismerik meg, mint az akaratot próbára tevő cselekvést. Igyekeznek a feladatot sikeresen megoldani, hogy javitsák teljesitményüket. Igy indokolatlannak látszik, hogy a tanterv anyagát képező gyakorlatokat, amelyek a fizikai képességek és a mozgásmüveltség fejlesztését célozzák elsősorban, csupán mint "mozgásingereket" tekintsük. A cselekvés jellegének hangsulyozásakor annak általános érvényü tapasztalatait helyezzük a tanulói tevékenység középpontjába.

II. A motoros tanulás folyamata /kibernetikai megközelités/

A motoros, de általában minden tanulásnál, amely irányitott folyamatként zajlik, abból a tényből kell kiindulni, hogy minél kevesebb időráforditással minél jobb eredményt érjünk el. Döntő - a cél felől megközelitve - a legmegfelelőbb módszer vagy módszerek kiválasztása, hogy a tanár irányitani tudja a tanulási folyamatot, hogy az ne váljon a tanuló irányitás nélküli cselekvésévé.

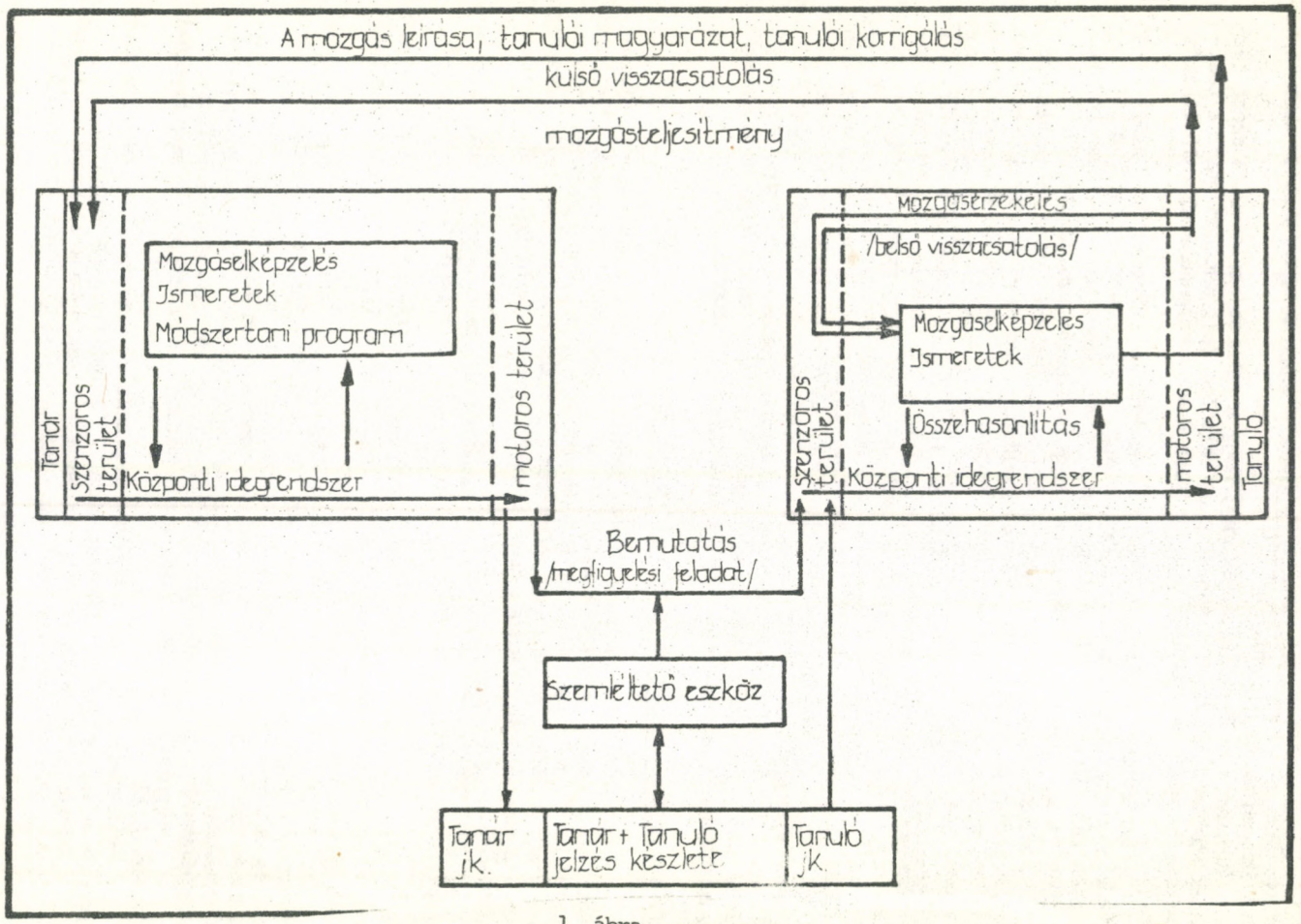
Tekintsük át ezt az irányitó mechanizmust az 1. ábrán, amely tulajdonképpen a motoros tanulás folyamatában mutatja be a tanár-tanuló kapcsolatát is.

A motoros tanulás esetében a folyamat /tanulás/ legtöbbször az elsajátitandó cselekvés megfigyelésével kezdődik. Ezt a tanár többnyire bemutatás vagy bemutattatás formájában biztositja.

A tanár a bemutatás után felszólitja a tanulókat a megfigyelt feladat gyakorlati végrehajtására. /Lásd az 1.ábra TANULÓ feliratu egységén a szenzoros és motoros terület közötti kapcsolatát!/ A tanulók mozgáscselekvéseivel a tanár összehasonlitja saját szakmai tudományosan megalapozott ismereteit, figyelembe véve a tanmenetben előirtak teljesitését is. Az összehasonlitás eredményét közli a tanulókkal, amelyre elvben két lehetőség kinálkozik:

- egyrészt: uj bemutatás, amely mindig kapcsolatban van megfigyelési feladatokkal;
- másrészt: a tanár mozgással kapcsolatos utasitásokat, megyarázatot ad, javitja a végrehajtást. /Lásd az ábra TANÁR feliratu egységét!/

Ezeket a verbális megnyilvánulásokat összhangba kell hozni a tanulók értelmi fejlettségével /felvevő kapacitásával/; vagyis a tanár csak olyan



1. ábra.

A tanár-tanuló kapcsolat modellje a tanulási folyamatban.

fogalmakat használhat, amelyeket a tanulók már ismernek. Az uj fogalmakat alkalmas formában meg kell magyarázni.

Mind a demonstrációs mintakép /bemutatás/, mind pedig a tanárnak a mozgással kapcsolatos utasitása, magyarázatai és korrekciója /verbális információk/ a szenzoros tartományon át jutnak a tanulók központi idegrendszerébe. Innen kiindulva a szemléltetőeszközök segitsége révén pótlólagos vizuális információkat adunk, amelyek kapcsolatban állnak a mozgásra vonatkozó utasitásokkal. Ennek a folyamatnak eredményeképp alakulnak ki a tanulókban a mozgással kapcsolatos elképzelések, ismeretek, amelyek a már meglevőktől, azok értékeitől függően - tekintettel a mozgás technikájára - lényegesen elősegitik a további tanulást.

A motoros tanulás folyamatában az ideomotoros képzet, az un. "belső kép" kialakulása csak a mozgásérzékelés kialakulásával párhuzamosan képzelhető el. Mozgásérzékelés nélkül nincs és nem is lehet "belső kép", mivel a cselekvés dinamikai jegyei csak ezen keresztül ragadhatók meg.

Az előrehaladás a tanulásban alapfeltétel, és a testnevelés oktatási folyamatának másik sajátossága az, hogy a tanulóknak szüntelenül figyelniük kell saját mozgásérzékelésüket. Ez a tanulási folyamatban a tanuló belső visszajelentése önmaga felé a mozgásérzékelésről. A kinesztézisen keresztül ez fiziológiailag biztositott, viszont az erre való figyelmet tudatositani kell.

Fontos kiemelnünk, hogy a vizuális belső képi világ vagy képzetkincs sajátos kinesztétikus szinezetet is kap. A tudatositott figyelem a kinesztézisre, a mozgás belső érzékelésére, kapcsolja össze a kinesztézis szolgáltatta információkat a helyes végrehajtásnál látott /képi/ információval, amelyet bemutatással, illetve szemléltető eszközök segitségével tudunk létrehozni. A kettő közötti különbség közelitéséből, csökkentéséből, amelyet csak állandó gyakorlással valósithatunk meg, jutunk el a mozgásról alkotott sajátos "belső kép" kialakulásához, megformálásához.

A szüntelen gyakorlás a kinesztézisen keresztül biztositja a mozgás belső érzékelését, a szüntelen visszakapcsolást az érzéki szférához, amely csak egyik oldala /bár leglényegesebb/ az érzéki szférának. A másik a képhez való visszakapcsolás, amely kép belsővé válása csupán a kinesztézisen keresztül valósulhat meg. Ezáltal válik egyben elvonttá is, és ezért nem lehet elképzelni jól kiépült "belső képi világot" kinesztétikus tartalom nélkül.

Mivel a mozgások szerkezetileg tér, idő és dinamikai komponensekre bonthatók, a mozgásképzeteknek is hasonló módon kell felépülniük. Vagyis az oktatási folyamatnak, a megválasztott módszereknek alkalmazkodniuk kell ehhez a sajátos szerkezethez az ideomotoros képzetek minél gyorsabb és eredményesebb kialakitása érdekében.

Egyértelmüen igazolják ezt Szurkov jól ismert vizsgálatai, iskolai tanulókkal, a kézenátfordulás előre oktatásában. Szurkov kiemeli, hogy tudatos, segitség nélküli végrehajtás után a dinamikai komponensek több mint 4o %-a szilárdan megmarad a tanulókban és jelentősen megváltozik a többi összetevő. Azok a részletek, amelyek nem kapcsolódnak a gyakorlat végrehajtását meghatározó mozzanatokkal, eltünnek belőle, viszont a fő mozzanatokban a részletek is többé-kevésbé benne foglaltatnak. Ily módon a mozgásokról alkotott képzetek kialakulásának folyamata az elsődleges optikai, és nagyon is sematikus képtől az optikai-mozgási kép mind teljesebb térbeli, időbeli és dinamikai jellemzőinek teljesedéséig halad, elsősorban a mozgási /kinesztétikus/ kép felé./9/

A tanitási-tanulási folyamatra jellemző még, hogy a tanár állandóan figyelemmel kiséri a tanulók reakcióit /mozgásvégrehajtását/, igy tájékozódik arról, hogy utasitásait milyen fokon dolgozták fel, illetve esetenként felszólithatja a tanulókat, hogy közölják vele a mozgás technikájáról való elképzeléseiket, hogy céltudatosan tudja azt befolyásolni.

A tanár eredményes munkájához fontos, hogy az oktatási folyamatban mindkét utat kövesse. A tanulók mozgásának megfigyelésére vonatkozó benyomások elemzése nem elégséges. Ki kell ezt egésziteni a tanulók ismeretének és mozgásáról alkotott elképzeléseinek állandó elemzésével. /9/

Ezek után tekintsük át a motoros tanulásban a tényekkel való megismertetés legfőbb módszereit.

III. Módszerek

A didaktika a módszereket ugy definiálja, mint az egyes didaktikai feladatok megvalósitását biztositó speciális eljárásokat.

Fontos hangsulyozni, hogy az oktatási folyamatot korábban a tanitás és tanulás együttes tevékenységeként fogalmaztuk meg, igy a módszerek fogalma egyértelmüen vonatkozik mind a tanár, mind pedig a tanuló tevékenységének eljárásmódjaira, az oktatási folyamat különböző fázisaiban.

Oktatási módszernek tekintjük például a tanár vezetési stilusát, eljárásait a tanulók ennek megfelelő tevékenységeit, az oktatási anyag és az alkalmazott eszközök közötti kapcsolatot.

A szó eredeti értelmében - a görög methodosz - részben müveletek sorrendjét, vagyis a célhoz vezető utat, ennél szükebben viszont egy adott helyzet megoldási módját is jelöli. /1o/ A sikeres előrehaladás feltétele a módszer tudatos alkalmazása.

A neveléstörténeti tanulmányokból ismert, hogy a módszer fogalma a mainál lényegesen tágabb volt, tágabb értelemben használták. Régebben az oktatási folyamatot is magába foglalta, vagyis egy globális fogalomként kezelték, értelmezték. Fokozatosan differenciálódott a fejlődés folyamán és logikai jellege helyett egyre inkább a didaktikai jellege került előtérbe. /11/

A módszer általános szempontjainál, a történeti fejlődésen tul visszautalunk még azokra a didaktikában tanult tényezőkre, amelyek a módszer megválasztását meghatározzák. /12/ E helyütt csak a testnevelésben legáltalánosabban használt didaktikai eljárásokat tárgyaljuk. Természetesen ez a tárgyalás megköveteli az általános módszereknek a tárgy szempontjából történő változtatását. Például a testnevelésben is érvényes alapforma az előadás vagy beszélgetés /megbeszélések/, viszont a verbális tárgyakhoz képest kisebb helyet foglalnak el. A testnevelésben a tantervi anyag feldolgozásaként legfőbb módszerként a gyakorlás jelentkezik, mivel az önálló cselekvés dominál, és kevésbé az elméleti problémák önálló megoldása, mint ezt már korábban is emlitettük. A tényekkel való megismertetésnek, vagyis az ismeretközlésnek két formáját alkalmazzuk:

- a bemutatást /vizuális információ/, és
- a magyarázatot /verbális információ/.

1. A bemutatás /vizuális információ/

A mozgástanulás kezdeti szakaszában az információk legnagyobb részét a tanulók vizuális uton kell megszerezzék, mivel az elsajátitásra szánt mozgásról vizuális elképzelést kell kialakitaniuk, amit a mozgásfolyamat bemu-

tatásával biztositunk. Ezt rendszerint a tanár, de adott esetben egy jól képzett tanuló is végrehajthatja. Igy nyilik lehetőség az egész folyamat térbeli végrehajtásának és - minél többször látja a tanuló - az egyes testrészek elmozdulásainak, illetve azok térbeli-idői vonatkozásainak megismerésére.

A bemutatás eredményességének biztositása érdekében a következő szempontokat kell érvényre juttatni:

- a bemutatott mozgás technikailag mindig helyesen végrehajtott legyen;
- feleljen meg a tanulók előképzettségi fokának;
- lehetőleg többször ismételjük, hogy lényeges mozgásrészek kiemelését el tudjuk végezni /elemző bemutatás/;
- a tanulók bemutatásnál való elhelyezése döntő tényező a helyes vizuális kép kialakitásához. Az elmozdulások lehetőleg jól megfigyelhetők legyenek. Ehhez fontos a bemutatott mozgástól való optimális távolság megválasztása, az optikai tengelynek a mozgás sikjához viszonyitott helyzetének /merőleges/ biztositása;
- amennyiben a bemutatott mozgás lehetővé teszi, a gyorsan végbemenő mozgásoknál, a nagy információmennyiséget időbeli elnyujtással redukáljuk le /például dobómozgások részenként való bemutatása/.

A fenti szempontok a tanár oldaláról közelitették meg a bemutatás eredményességéhez szükséges szempontokat.

A tanulók oldaláról csak akkor érhető el a tanár által tervezett hatás, ha a bemutatott mozgásfolyamathoz szükséges fogalmi rendszerrel már képesek müveleteket végezni /lásd: az 1. ábrához tartozó szövegrészt/, különben a tanár által adott meghatározott megfigyelési szempontok, feladatok értelmetlenné válnak.

Egyszerüen arról van szó, hogy a bemutatott mozgásfolyamat képi megértése csak akkor lehetséges, ha a tanulók a látottakat értelmezni is képesek. Azt szeretnénk itt hangsulyozni - a korábban kialakult és uralkodó szemlélettel ellentétben - hogy a tudat a látásban nem fényképez, hanem értelmez. Más szóval: egy adott optikai képben is annyi az értelem, amennyit tudatunk annak adni képes. Az értelmező látás, összefüggések megállapitása. Azonban ezek első fokon képi kapcsolatok és képi asszociációk révén ismerhetők csak fel. A vizuális összefüggések a legmagasabb rendü gondolkodásban is megőrzik eredeti alakjukat.

Fontos hangsulyoznunk, hogy a látható jelenségekkel kapcsolatos vizuális információ nem közvetlen! Csupán adatokat ad áttekinthetetlen bőségben, amelyeket tudatunk kénytelen valamilyen egységgé rendezni, értelmes képpé összeépiteni, mivel használni csak igy tudja őket! Csak az optikai jelenség adott, értelmes képe nem. A kép elemző, szintetizáló munkával válik láthatóvá. A retinán megjelenő kép nem jelent elsajátitást! /A gyakorlatban pedig ennek éppen az ellenkezője történik/.

Még egy, testnevelésre különösen fontos megállapitás, hogy a vizuális értelmezés feltétele annak, hogy a szó jelentsen valamit, ábrázolja a hozzá kapcsolódó mozgáselemet. /13/

Igy ezek ismeretében kell a meghatározott megfigyelési szempontokat, feladatokat megadnunk.

Fontos, hogy ezek konkrét utmutatások legyenek és nem csak egyszerü utasitás, hogy a mozgást meg kell figyelni, mivel a szemen, mint érzékelő apparátuson a gyorsan változó mozgásokat csak nagy vonalakban vagyunk képesek megragadni. Ezek pedig nem biztos, hogy éppen a legfontosabbak lesznek a tanulásra szánt mozgások esetében.

Az utmutatások tehát a mozgások jellemzőire irányuljanak, hogy ezáltal feltáruljanak a mozgásrészek szerkezeti kapcsolatai, logikai strukturái, amelyet képesek lesznek a tanulók megérteni.E tevékenység által fejlődik megfigyelőképességük, ami egyrészt az információfelvétel sebességének növekedésén, másrészt pedig a szerkezeti összefüggések jobb megragadásában nyilvánul meg. Az utmutatások /megfigyelési szempontok/ nem váltják ki tanulóinkból az önálló szellemi tevékenységet, amelyre a képek értelmezéséhez elengedhetetlenül szükség van /lásd előbbieket!/, csupán az irányitás, kezdeményezés révén nyilik erre lehetőség /a motiváció problémája/.

A bemutatott mozgás képi megragadásában az első jelzőrendszernek van elsődleges szerepe, melyet korábban már szintén hangsulyoztunk, miután a tanár a felismerés érzéki fokára apellál. Ehhez lásd még az 1. ábrán a bemutatás helyét! Az utasitás révén /megfigyelési szempontok/ viszont a tanár szava, a második jelzőrendszer is belép a megismerési folyamatba. Itt csupán a jobb megértés kedvéért választjuk szét, mivel ezek egységes funkciót töltenek be a megismerési folyamatban.

A bemutatás módszertani lehetőségeit jól egészitik ki különféle szemléltető eszközök, mint a film, hurokfilm, telerecording, képsorozatok, ábrák.

Felhivjuk a figyelmet arra, hogy a szemléltető eszközök alkalmazása önmagában nem oldja meg az oktatási problémákat. Mindig szóbeli magyarázattal, utasitással együttesen a helyes képi értelmezés kialakitásával lehet csak azokat alkalmazni. A szemléltető eszközök igy közbülső helyet foglalnak el a bemutatás és a magyarázat között. /lásd 1. ábrát./ /14/

Amikor a vizuális és verbális információt együttesen alkalmazzuk, azaz összevonjuk, a szemléltetőeszközök alkalmazását teszi lehetővé, ellentétben a tanári bemutatással, ahol a képet és a magyarázatot csak egymást követően tudjuk alkalmazni. Ezért döntő szempont ez, mert nem válik szét a képi /első jelzőrendszerbeli/ információ a verbális /második jelzőrendszerbeli/ információtól, és igy a megismerési folyamat lényegesen hatékonyabbá tehető. Az adott mozgást, mint összfolyamatot és annak szakaszait is külön-külön, többször is lehet ismételni, elemezni.

A felhasználható, legismertebb technikai eszközök lehetőségei:

Film: megállitható, lassitható /ezzel lehetővé teszi a mozgásfolyamat időbeli elnyujtását, ami az egyes mozgásrészek egymásutániságát, illetve egyidejüségét jobban kiemeli/.

Hurokfilm: a mozgásfolyamat állandó ismétlését teszi lehetővé, megállitható.

Képsorozat: az időkomponensek ezek alkalmazásakor megszünnek, igy a pillanatnyi helyzetek - a mozgásfolyamat döntő fázisainak térbeli elhelyezését mutatják - jól kiemelhetők. Előzetes bemutatásként jól alkalmazhatók, különösebb költséget nem igényelnek.

Televizió, telerecording /képmagnó/: alkalmazása látszólag a legköltségesebb, mivel komoly beruházást igényel. Az oktatási folyamatban viszont a legsokoldalubban és a leggyorsabban, tehát a leggazdaságosabban használható fel. Kezelése, felhasználása egyszerü, azonnali képi megjelenitést tesz lehetővé, ami egyben az azonnali visszacsatolás egyetlen lehetősége /technikai értelemben/. Megállitható.

2. Magyarázat, előadás /verbális információ/

A magyarázat segitségével vezetjük el a tanulót a felismerés értelmi /racionális/ fokához.

Magyarázatainkat mindig az elsajátitásra szánt mozgások célmegjelölésével kezdjük, amikor mindig az előzőleg már elsajátitott mozgásanyagra támaszkodunk. Hivatkozunk a tanulók meglevő mozgástapasztalatára, hogy szükséges asszociációkat megteremthessünk, mozgósitsuk mozgáselképzeléseiket, felkeltsük érdeklődésüket. A célmegjelölés rövid legyen, és az uj anyag értékeire hivatkozzon.

A célmegjelölést a mozgás leirása követi, ahol a mozgás térbeli lefutásának sorrendjében ismertetjük az elsajátitásra váró mozgást - egyelőre lényegkiemelés nélkül.

A mozgásleirás ilyen formájának sok hátránya van, mivel sok felesleges részletet közlünk a tanulóval, amelyeket nem mindig lehet feldolgozni, továbbá tul sok időt vesznek el az oktatástól. Ezért fontos, hogy magyarázzuk a mozgásokat, vagyis a mozgás lényeges összetevőit tárjuk fel. Ezek a lényeges összefüggések lehetnek: kauzális, törvényszerü, funkcionális, szerkezeti összefüggések.

Ennek alapján nyilik mód arra, hogy a magyarázatokat részletesebben megvizsgáljuk, osztályozzuk tipusaik szerint, amely osztályozás viszonylagos csupán, mivel minden magyarázat végül is kauzális kapcsolatokra vezethető vissza. /15/

Magyarázat-tipusok:

- kauzális magyarázat: elemzi a test, illetve az egyes testrészek elmozdulásának okait;
- törvényszerü magyarázat: általában a magyarázat révén szabályt, törvényszerüséget állapitunk meg, amely szerint a mozgás végbemegy /mechanikai, biomechanikai/;
- funkcionális magyarázat: a teljes mozgásfolyamat figyelembevételével egy részelmozdulás jelentőségére vonatkozik;
- strukturális magyarázat: az egészen belül az egyes helyzeteket a szerkezet szemszögéből nézi.

Az egyes magyarázat-tipusok teszik lehetővé a testnevelés többi tárggyal való kapcsolatának feltárását, illetve a tanulók más tárgyakban szerzett ismereteire való hivatkozásokat. Lehetőség kinálkozik ezen a helyen egy olyan, eddig ki nem használt integrációra, amely a tanulók elméleti ismereteinek gyakorlati alkalmazását is elősegiti. Vagyis a korábban megfogalmazott cselekvésen keresztüli tanulás igy válhatna a testnevelés bekapcsolásával valóban elérhető realitássá.

Az egyes magyarázat-tipusok alkalmazása függ a tanulók életkorától és előképzettségük fokától.

A magyarázat és bemutatás összekapcsolásának eredményeként lehetőség nyilik arra, hogy a tanulót eljuttassuk a mozgásról, a mozgás technikájáról alkotott általános tudáshoz.

A mozgásról alkotott elképzelésnek és ismeretnek az általánositása elválaszthatatlanul összefügg, kapcsolódik a szóbeli visszatükröződéshez, mert "a beszéd a tárgyi cselekvés egyik formája, nem csupán arra vonatkozó közlés". /16/ Fiatalabb koru iskolásoknál itt nehézségek adódnak, mert csak kevés készséghez lehet kapcsolni, ezért még csak laza kapocs áll fenn a beszédjelek és a motorikus érzékelés között. Ez a képesség majd csak a második jelzőrendszernek és a mozgásfolyamat sokrétü gyakorlása és elemzése révén történő fokozottabb bekapcsolódásakor fog tágulni. A tanuló a "Mire?" választ adó ismeretszerzésről a "Hogyan?"-on át eljut a "Miért?"-ig, ahol is feltétlenül szem

előtt kell tartani a fejlettségi szintet és motorikus teljesitményre való képességet /mozgástapasztalatok összessége/. Ezzel kapcsolatban lényeges szabályokat az alábbiakban állapithatjuk meg: a magyarázatok megfogalmazásámál az alábbi szempontokat kell figyelembe venni:

- az életkornak és a fejlettségnek megfelelően specifikus legyen;
- feleljen meg a helyes technikai mozgásfolyamatnak;
- lényeges ismertető jegyeket és azok egymáshoz való viszonyát vegye figyelembe;
- terminológiailag egyértelmü legyen.

Az, hogy az elsajátitandó tartalomból mennyi részletet /ismertetőjegyet, mozdulatot, elemet/ ismertetünk meg a tanulókkal, függ a tanulók fejlettségi szintjétől és képességeiktől. A korábbi tapasztalatok alapján és vizsgálatokból is megállapitást nyert, hogy az elmozdulások /az egész test elmozdulása és a testrészek egymáshoz viszonyitott elmozdulása/ alábbi számát nem szabad tullépni:

5-8. osztályos tanulók	2-3 elmozdulás,
középiskolai tanulók	4-5 elmozdulás,
testnevelés tagozatos tanulók	6-8 elmozdulás.

A magyarázat,mint az előbbiekből kitünik, rendkivül fontos szerepet tölt be a tanulók tényekkel való megismertetésében és a motorikus tanulást tulajdonképpen a mozgás stabilizálódásáig elkisérik. Közben fokozatosan részletezővé válik. Nagyon fontos azonban, hogy a magyarázatok és elméleti fejtegetések ne váljanak az iskolai tanitás során céllá /szemben a tanár, illetve edzőképzéssel/. Egyedüli céljuk, hogy a motoros tanulást, a mozgáskészségek elsajátitását optimálissá tegyék.

Feltétlenül abból kell kiindulni, hogy a szenzoros és motoros régió szorosan kapcsolódik,és a testnevelésbeli teljesitményt, mint a teljes személyiség teljesitményét kell értelmezni és nem csupán, mint az izmok és a támasztó apparátus teljesitményét. A fő módszer változatlanul a konkrét gyakorlás, mozgásos cselekvés marad, ami pedig a hangsulyt a fizikai képesség fejlesztésére teszi.

IV. Összefoglalás

Dolgozatunkban megvizsgáltuk az oktatási folyamat tényezőinek megismertetését a testnevelés tantárgyban, valamint áttekintettük ennek módszereit is. Az ismeretek feldolgozását egy másik részben vizsgáljuk meg, amely szervesen épül az itt bemutatott részre.

Megvizsgáltuk az ideomotoros képzetek kialakulásának feltételeit, azaz a sajátos "belső kép" kialakulásának folyamatát, amely lehetővé teszi a kinesztézisen keresztül a helyes mozgásérzékelést is.

Ezzel kapcsolatosan áttekintettük a látással kapcsolatos téves értelmezéseket, amelyek a testnevelésben használatos bemutatást egyszerüen mechanikus folyamatként kezelte,és nem foglalkozik a látás lényeges kérdéseivel. A vizuális információkkal szerves egységet képező verbális információkat is bemutattuk, és a kettő kapcsolatát elemeztük az oktatási folyamaton belül.

JEGYZETEK

1. Nagy S.: Didaktika. Tankönyvk. Bp. 1969. 79. p.

2. Nagy S.: Uj fejlemények az oktatás elméletében. Tankönyvk. Bp. 1977. 11.p.

3. Nagy S.: id. mü 3o. p.

4. Tanterv és utasitás az általános iskolák 1-8. osztálya számára. Tankönyvk.

5. Kulcsár Zs.: Személyiséglélektan. Tankönyvk. Bp. 197o. Soksz. jegyzet.

6. P. Balogh K. - S.Gergencsik E.: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvk. Bp.1975. 32. p.

7. Meinel, K.: Bewegungslehre. Volk und Wissen Volkseigener Verl. Berlin. 1971. 98. p.

8. Nagy Gy.: Cselekvéstanulás és mozgástranszfer. Akadémiai K. Bp. 1978. 32-34.p.

9. Stiehler, G.: A sportoktatás metodikája. /TF Könyvtár: FK 6318./

lo. Nagy S.: id. mü 181.p.

11. Nagy S.: id. mü 183.p.

12. Nagy S.: id. mü "Az oktatás módszerei" c. fejezet.

13. Balogh J.: A vizualitás szerepe a tanulásban. MPT. Bp. 1969.

14. Kis J.: Oktatástechnika. Az oktatás technikai eszközei. Tankönyvk. Bp. 1977. Soksz. jegyzet.

15. Stiehler, G.: id. mü 196. p.

16. Galperin, P.J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildunggeister Operationen. Akademie Verl. Berlin. 1967. 387. p.

MAKSZIN, Imre

Teaching-process and a some methodical questions of it, in physical education

Author gives a new definition of the teaching-process and its methodical building up - according to the modern requirements of pedagogy - in physical education.

Its principal aim is to put an emphasis upon the characteristics of physical education-teaching by means of using the newest results in pedagogy, physical education and sportssciences.

These emphasises to reflect the principal differences between physical education and the verbal subjects, creating at the same time the possibility to consider student as a full person.

So we can succeed in finding the aims, tasks and exacter connections in the whole teaching-educating process as well as in the formation of the personality.

МАКСИН, Имре

Процесс и некоторые методические проблемы обучения в физическом воспитании

Автором даётся - согласно современным педагогическим требованиям - новая интерпретация о процессе и о методическом построении обучения в физическом воспитании.

Его целью является использованием результатов педагогических, физкультурных и спортивно-научных исследований выяснить характерные черты обучения физическому воспитанию. Эти выяснения отражают существенные различия между физическим воспитанием и вербальными предметами и создают в то же время возможность подхода к учащемуся как к целой личности. Таким образом можно найти цели, задачи и более точные взаимосвязи физического воспитания в целом учебно-воспитательного процесса и в формировании личности.

GPG.

LEOPOLD József

A HÁLÓTERVEZÉS ÉS AZ OKTATÁS HATÉKONYSÁGA ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK VIZSGÁLATA TORNÁBAN

I. Bevezetés

Sporttorna-programunk célkitüzései között olyan pedagógusok képzése szerepel, akik pontosan és jól ismerik a tornagyakorlatok hatásait, technikáját, oktatását, és hatékonyan alkalmazzák az ifjuság testi nevelésében a mindenoldaluan fejlett ember kialakitásában.

Többéves tanári megfigyeléseink alapján vetődött fel, hogy hallgatóink még IV. éves korukban sem látják eléggé a tananyag belső összefüggéseit és rendszerét.

Igy a tornának, mint nevelési eszközrendszernek a hatásai csak részben tárulnak fel, fejlesztő hatásai szegényebbé válnak. A nevelés cél- és eszközrendszere szorosan összefügg a pedagógiában. Az eszközrendszer - ami megvalósitja a célokat - jellemzője a célközpontuság. Tehát nevelési, oktatási eszközeink kiválasztása az oktatás tartalmának szerkezet szerinti célközpontu rendezése nagyban biztositéka nevelési céljaink megvalósitásának.

A tananyag belső szerkezete alapján történő rendszerezése, az eszközök adekvát kiválogatása a legkorszerübb tervezési elvek alkalmazását kivánja meg a pedagógustól. A nemzetközi publikációk egész sora irányitja figyelmünket a torna mozgásrendszerének szerkezeti hasonlóság alapján történő csoportositására, rámutatnak arra, hogy a mozgásos cselekvés tanulásában hatékonyabb az igy csoportositott tananyag elsajátitása. Ennek vizsgálatára végeztük el kisérletünket, melyben a tananyag szerkezeti csoportositásához a hálótervezés elemeit használtuk fel.

Feltételezésünk: a tanyanyagot a mozgások szerkezetében fellelhető biomechanikai analógiák alapján csoportositva, logikailag összerendezve megteremtjük egy neveléslélektani hatásrendszer lehetőségét /transzfer/.Az oktatás ilyen jellegü tervezéséhez a hálótervezés néhány elemét rendeltük hozzá. Ezáltal remélve, hogy az igy összerendezett tananyag pozitiv hatásai több területen is jelentkeznek:

- Gyorsabb elsajátitás a mozgásos cselekvés tanulásában. Hiszen a szerkezet szerint csoportositott mozgások egyben egy természetes algoritmizációját is adják a tananyagnak;
- a hallgatók szemléletében is előnyös változások jelentkeznek. Képesek lesznek a tornaelemek technikájának magasabb szintü értelmezésére, a torna mozgásrendszerében fellelhető mélyebb összefüggések megragadására.

Reméljük, hogy tárgyunkhoz való viszonyt még szorosabbá füzhetjük hallgatóinkkal. Számunkra ez legalább olyan fontos, mint a hallgatók tudásszintjében, teljesitményében beállt változás.

Ezen tervezési forma felfedi majd a régi programok hiányosságait, megszün-

teti a felesleges ujratanitást, megszabja az információáramlás helyes irányát, meggyőződhetünk, hogy anyagkiválasztásunk mennyire volt szubjektiv stb.

Kutatási módszerül a természetes pedagógiai kisérletet választottuk. Kisérletünknél a független változó: jellege szerint külső független változó, tartalmára nézve: a logikai hálóban csoportositott és racionalizált oktatási program. A függő változó a hallgató tudásszintje.

A kisérletben az 1977/78-as tanév I. évfolyamának férfi hallgatói vettek részt egy kisérleti és egy kontrollcsoport formájában. A kontrollcsoport az eddigi oktatási formában minden változtatás nélkül halad a program elsajátitása utján. A kisérlet időtartama 4 év, ahol mindig a soron következő év anyagának feldolgozása alapján vizsgáljuk át a teljes tornaprogramunkat, és vizsgáljuk a függő és független változó viszonyát.

Az eredményeket félévenként összesen nyolc alkalommal kivánjuk rögziteni. Ezek: 1. A gyakorlati teljesitményben nyujtott mutatók: pontgyüjtés az elfogadott elemek alapján érdemjegyben kifejezve, illetve a kollokviumi gyakorlatok érdemjegyei; 2. Az elméleti tudás szinvonala a gyakorlati anyag alapján tantárgy-teszttel felmérve.

A kiindulási szint megállapitása:

1. A fizikai képességeket erőpróbákkal mértük fel:

a/ kötélen függeszkedés időre;

b/ korlát végén támaszból karhajlitás, -nyujtás. A próbán elért eredményt a hallgató által teljesitett maximális ismétlésszám adta;

c/ nyujtón huzódás függésből állmagasságig. A próbán az elért eredményt a hallgató által teljesitett maximális ismétlésszám adta;

2. Az előképzettség megállapitása a mozgásos cselekvés területén motorikus próbákkal történt. A mozgásos cselekvés végrehajtását 1-5-ig osztályoztuk.

3. Az attitüd-vizsgálatokat kérdőiven folytattuk le.

II. A téma elvi megalapozása

A korszerü tervezési szempontok megvalósitása a tartalom kiválasztásában, programozásában, átstrukturálásában nem uj dolog. Az oktatás minden területén él ez az igény, igy a testnevelés és sport, többek között a torna területén is.

Alkalmas-e erre a torna anyaga?

Igen, legalábbis a nemzetközi publikációk nagy számra erre utal. Két fő kérdéscsoport rajzolódik ki:

1. Az elemeket célszerü szerkezetük szerint csoportositani.

2. A korszerü oktatás tervezési elvei, igy többek között a hálótervezés elemeinek felhasználása is alkalmas a fenti rendszerezés megoldására.

Az elemek szerkezet szerinti rendezéséről beszél Ukran, M.L.: A férfi tornászok edzésmódszertana c. munkájában. A korszerü tornatanitás tendenciáit elemezve mutat rá, hogy az elemeket szerkezetük alapján átfogó nagy rendszerekbe kell sorolni, ami a tanitás alapját képezi: "... a tornászok tanulási programja tartalmának legfontosabb részét minden minősitési osztályban, az összes szeren szerkezeti csoportokból kijelölt /profilirozott/ elemek és azok néhány változata kell, hogy alkossa. Csak az ilyen alapokra épithetjük a magasabb nehézségi foku elemek és kapcsolatok oktatását." /4/

Erről a témáról szól Gaverdovszkij, J. is Nyujtógyakorlatok cimü munkájában. /1/ A szerző a tornászok felkészitési problémáit tárgyalja a nyujtón, rámutatva, hogy az oktatásban az egyik nagy hiba a szer adta lehetőségek hiányos ismerete, a munkának divatos elemek mesterséges keretei közé szoritása. "A másik - hasonló - hiba, hogy nem eléggé jártasak a mozgások szerkezetét

illetően, nem képesek felismerni az egyes gyakorlatokat összekapcsoló közös vonásokat..." Erre a későbbiekben három szempontu feldolgozást is ajánl a szerző. A logikai egymásraépültség és a szerkezeti jegyek alapján történő csoportositás korszerübb példáját mutatja be. Egyben rámutat, hogy a metodika szempontjából is irányadó az ilyen csoportositás. Hasonló felfogást találunk Menichnél is. "Valamely szükséges tulajdonság kifejlesztése kapcsolódik az elem technikai szerkezetéhez, és ezen keresztül a meghatározott mozgásképesség kialakitásához. Miért is a kiképzés minden konkrét esetben sajátos megkülönböztető jegyekkel rendelkezik! A tornaelemek azonban fő jegyeik alapján nagy csoportokba sorolhatók, s ezek a csoportok sok erőt igényelnek, s a rájuk forditott képzés jellegzetességeit a megkülönböztető szerkezeti jegyek szabják meg". /3/

Összefoglalva megállapithatjuk, hogy a tornasport oktatásában meghatározó jellegü az elemek szerkesztése, és az ezek alapján készült oktatási algoritmusok kidolgozása. A szovjet, NDK-beli, amerikai szerzők szerint ennek a követelménynek a megvalósitásához eredményesen alkalmazható a hálótervezés módszerének, illetve ezen módszer elemeinek a felhasználása.

Haupt, M. és társai: A hálótechnika alkalmazása a testnevelés és sport területén cimü munkájukban elmondják a módszer felhasználását nagy sportrendezvényeknél. /2/

"A hálótervezési technika a helyi állami szervek tervező és vezető munkájának eszköze" cimmel Flohr tájékoztatást ad a módszer alkalmazási lehetőségéről, és megállapitja: "a technika lehetővé teszi... a munkavégzés időpontjának biztositását figyelembe véve a megfelelő közbeeső terminusokat is, egyuttal jelezve a feladat elvégzésére legmegfelelőbb időtartamot." /2/

A különböző tervek egyeztetését teszi lehetővé anyagi és időbeli erőforrások tekintetében egyaránt:

- a belső és külső összefüggések felismerését és feldolgozását, a "modell" - készitést, amely igy könnyen áttekinthető.

Mindez tömören jelzi a módszer jelentőségét, lehetőségeit és előnyét. Ezért kell ezt a módszert lehetőleg gyors ütemben a testnevelés és sport társadalmi vonatkozásaiban hasznositani.

Ukran professzor is a hálótervezés előnyeinek alkalmazásáról beszél a: "Tornaoktatás a hálótervezés módszerének alkalmazásával"cimü munkájában./5/

Többek között elmondja, hogy:

- A hálótervezés lényege az oktatási program témái és gyakorlatai közötti logikai sorrend meghatározásának a lehetősége.
- Az eddigi tankönyvek nem tértek ki a torna mozgásanyagán belül bizonyos kapcsolatok logikai, szerkezeti analógiájára.
- Lehetőséget ad a többéves oktatási programok /főiskolai/ 6 versenyszámának anyagában előforduló elem és gyakorlat közötti logikai kapcsolat megállapitására és szemléltetésére.
- Egy hosszu oktatási folyamatban előforduló logikai kapcsolatok kiépitése a különböző minősitésü normák elsajátitásában.
- Segitséget nyujt a nagytömegü sportgimnasztikai rendezvények lebonyolitásában, és a különböző tornaprogramok elemzésében.
- A hálóban a megelőző és következő elemek közötti logikai kapcsolat megléte lehetővé teszi az uj elemek felfedezését. Az amerikai szerzők is sikeresen alkalmazták a hálótervezés módszerét a torna oktatásában.

Az Ukran professzor által ismertetett tantervi feldolgozásban a szerkezetileg egyszerü mozgások módszertanilag alacsonyabb fokozaton megelőzik a maga-

sabb szinteket, a bonyolultabb végrehajtási formákat. /5/

A hálótervezés, a hálós irányitási rendszerek felhasználása az ipar területén már a ötvenes évek végén teljes polgárjogot nyert. Számtalan publikáció foglalkozik ennek elvi és gyakorlati ismertetésével. Jelentőségére az oktatás területén is felfigyeltek, sőt szükebben a testnevelés és a sport területén is felhasználják amit a fenti idézetekből is láttuk. Ezen dolgozatban csupán az általunk felhasznált néhány tervezési elvet és néhány alkotó elemet szeretnénk a téma jobb megértése szempontjából vázlatosan ismertetni.

A háló épitő elemei; a legegyszerübb jelölések és tartalmuk:

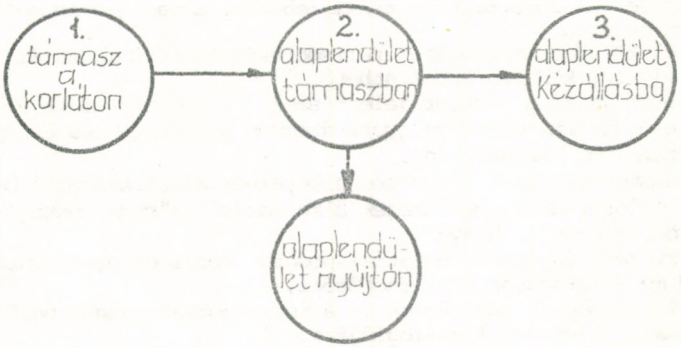
→ nyil = tevékenység, nevezik még aktivitásnak is;

○ kör = eseményt, eredményt jelöl.

Ha programunkban a tevékenységet és az eseményeket megfelelő sorrendbe kapcsoljuk össze kialakul a háló alapja.

Tevékenység: valamely eseménytől, valamilyen eseményig való eljutást, az ehhez szükséges munkát jelöli. A tevékenység a munka elszámolható részét jelöli. A tevékenységek egymáshoz való kapcsolódása függőségi viszonyt tételez fel egymással. Az egyik tevékenység nem kezdődhet el amig a másik tevékenység be nem fejeződik.

Látszattevékenység: látszattevékenységet alkalmaznak minden olyan esetben, amikor egy vagy több tevékenység kezdő eseménye nem azonositható a megelőző tevékenység záró eseményével, vagy akkor, ha a tevékenységek között egyértelmü szoros kapcsolat áll fenn.



1. ábra

A tervezés használata: ha a programot elemeire bontjuk, és ezen elemeket függőségi viszonyba állitjuk, a tevékenységeket és az eseményeket logikai sorrendben kapcsoljuk össze, kialakul a háló alapja. Ezután összeadva a háló valamennyi utvonalát, amely a végső eredmény eléréséig a legtöbb időt igényli, a kritikus utat kapjuk meg. Ez határozza meg a feladat időigényét.

Ezután térünk rá a tervezés egyik leglényegesebb kérdésére: az információk, témák, elemek, kapcsolatainak feltárására. Ennek alapján megvalósitható lesz, hogy ugyanazt az anyagrészt, ugyanazt a fogalmat csupán egyszer tanitsuk, másrészt a fogalmak, illetve az egyes témák logikusan kapcsolódjanak egymáshoz.

Ezt a vizsgálatot a hálótervezésben gyakran egy mátrix formájában ábrázolják. Mégpedig oly módon, hogy a vizszintes és függőleges oszlopban is az elemek ugyanabban a sorrendben kerülnek egymás mellé!

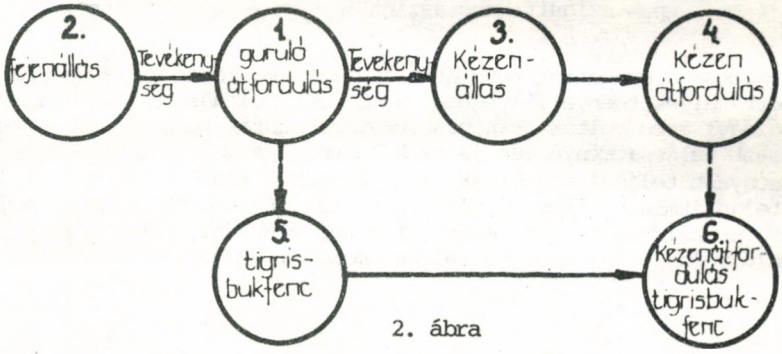
Ezután a négyzetes táblázatunkat ugy töltjük ki,hogy azokhoz az elemekhez és témákhoz, amelyek kapcsolatban állnak egymással 1-et, amelyek függetlenek egymásról 0 irunk. Tekintsünk erre egy példát:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. guruló átfordulás		0	0	0	1	1
2. fejállás	0		1	0	0	0
3. kézállás	0	0		1	0	1
4. kézenátfordulás	0	0	1		0	1
5. tigrisbukfenc	1	0	0	0		1
6. kézenátfordulás, tigrisbukfenc	0	0	0	1	1	

1. Az elemek egymást követő sorát ugy kell csoportositani, hogy azok legyenek elől, amik nem kapcsolódnak semmihez: Alapelemek: Máshonnan nem igényelnek információt. Ez a 2. és az 1. oszlop lesz esetünkben. Ezeket a sorokat kihuzzuk, és igy a következő mátrixot kapjuk:

	3.	4.	5.	6.
3. kézállás		1	0	1
4. kézenátfordulás	1		0	1
5. tigrisbukfenc	0	0		1
6. kézenátfordulás, tigrisbukfenc	0	1	1	

2. A csoportositási müveletet addig végezzük, amig valamennyi elemet be tudjuk sorolni. Az igy kialakult sorrend a következő lesz.: 2-1-3-4-5-6. Ezzel tulajdonképpen elkészült a logikai háló egy része.



2. ábra

Természetesen egy-egy nagyobb program tervezésénél számos részháló összedolgozása szükséges. Példaként bemutatjuk az általunk készitett TF Tanári Szak I-II. évfolyamának torna programját logikai hálóban feldolgozva. /3.ábra/

Mit jelent a gyakorlat számára ez a logikai háló?

A hat tornaszeren az egyes mozgáselemek olyan lineáris sorrendbe kerültek egymás után, ahogy szerkezetileg összekapcsolódnak. A szerkezetileg hasonló elemek közötti kapcsolatot összefüggő vonallal jelöltük. A különböző szereken végrehajtott hasonló szerkezetü elemeket szaggatott vonallal kötöttük össze, jelezve, hogy itt olyan tevékenységekről van szó, amik szoros kapcsolatban állnak egymással. Ha megtekintjük például a 3. ábrán a különböző szereken végrehajtott vetődéseket /amelyeket szaggatott vonal köt össze/, világossá válik, hogy egy olyan mozgáscsoportot alkottunk, amelyet célszerü egy tanitási egységben oktatni. Szemléletesen tudjuk tömöriteni a mozgáscsoport alapjának technikai végrehajtására vonatkozó mondanivalónkat. Ez minden szeren hasonló, csak a szerek jellegéből adódó kisebb eltérésekre, részmozzanatokra kell külön kitérnünk.

III. Az adatok feldolgozása

1. A fizikai képességek területén:

Az adatok értékelése tolódásban:

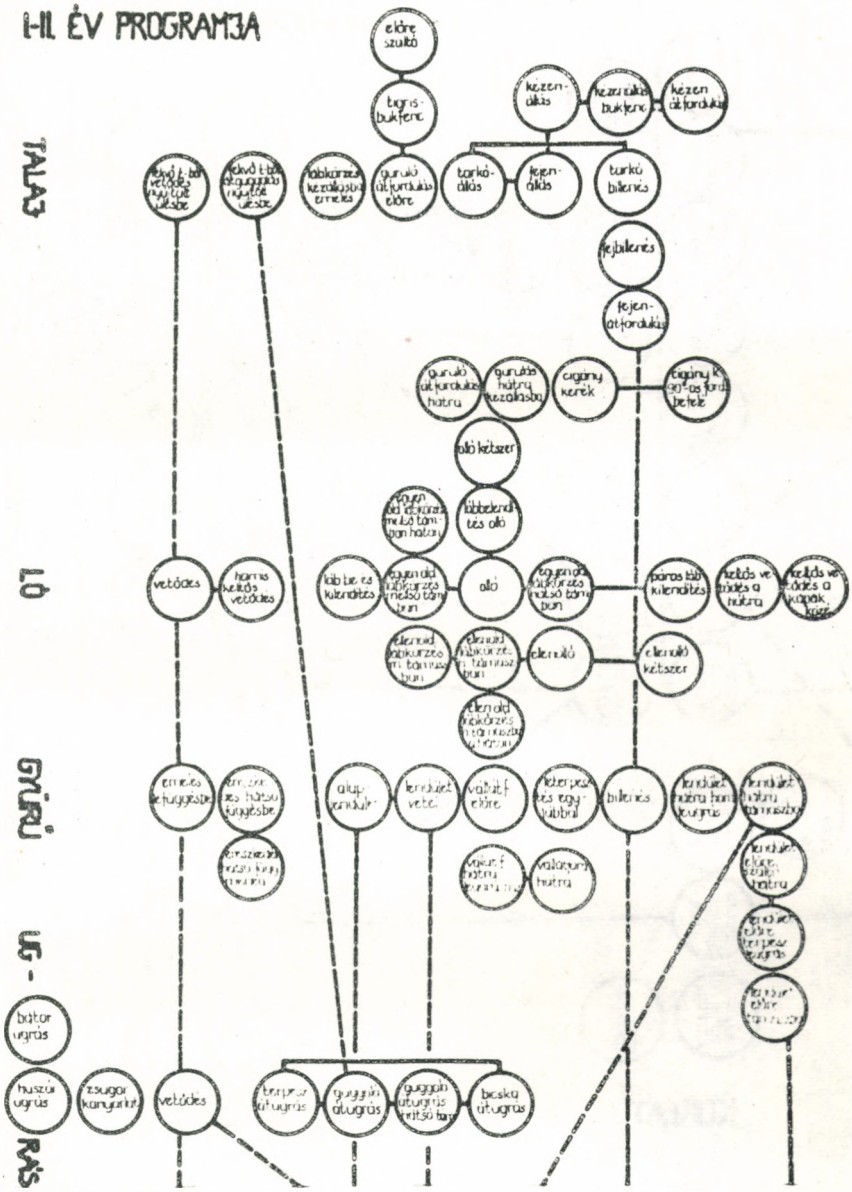
Mivel az érdekelt, hogy a két csoport között van-e lényeges különbség az erőpróbák tekintetében a két átlag különbségének szignifikanciáját F-próbával, illetve kétmintás t-próbával vizsgáltuk.

1. táblázat

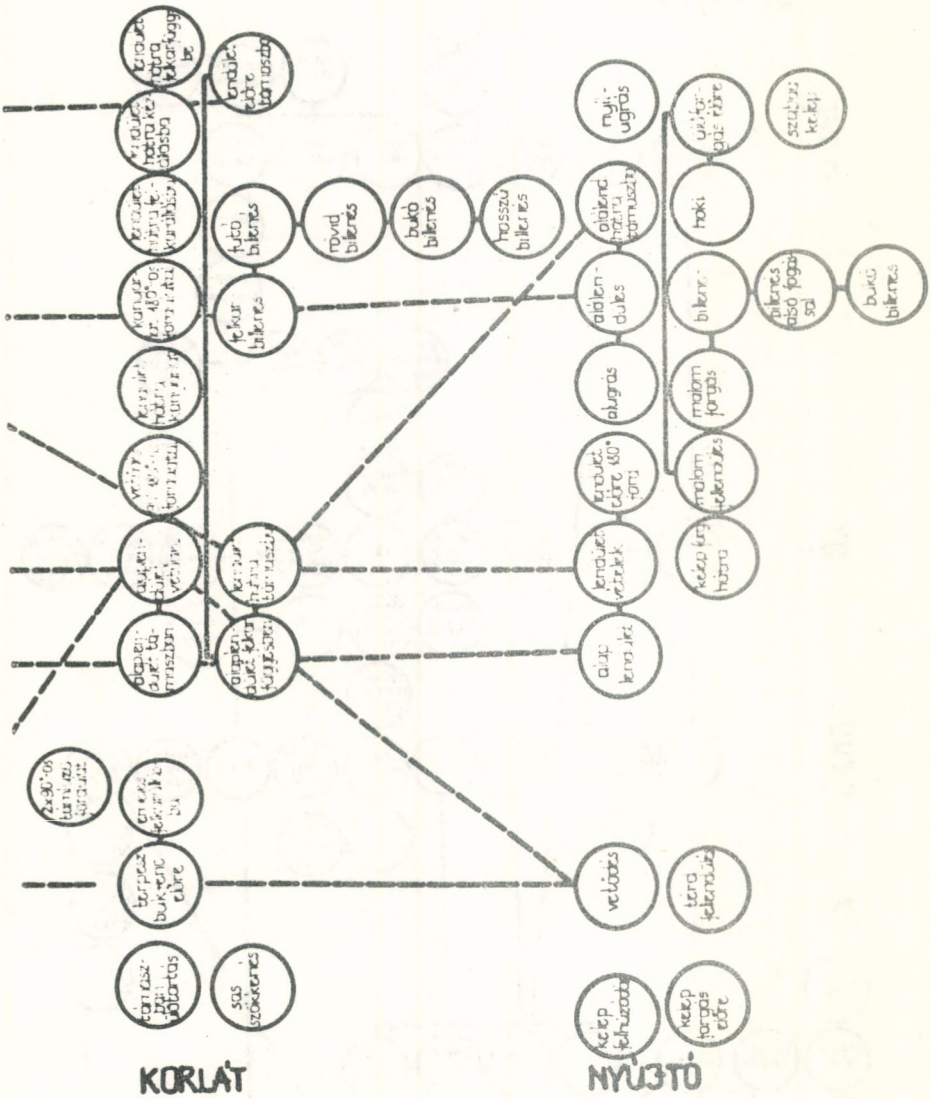
N=26	$\bar{x}$	S	v	$S\bar{x}$	p
kisérleti	5,807	4,010	69,049	0,786	$p < 0,01\ \%$ /5,731/
kontroll	11,846	3,574	30,172	0,700	

Jelölések: $\bar{x}$ = átlag; S = szóródás;
v = variációs együttható;
$S\bar{x}$ = a középérték hibája;
p = szignifikanciaszint.

Tolódásban a csoportok kétmintás "t" értéke erősen szignifikáns. A kontrollcsoport teljesitménye lényegesen jobb volt tolódásban. A kisérleti csoportban például 5-en voltak akik csak egyszer tudták teljesiteni a próbát, és a legmagasabb teljesitményérték is csak 13 volt. A kontrollcsoportban 5 volt a legalacsonyabb teljesitményérték és a 18 csak 1 főnél fordult elő, a legmagasabb teljesitményértékek 15, 17, 2o voltak. A csoportátlagtól való eltérés lényeges különbséget nem mutatott a két mintánál, tehát a mintákszórása hasonló volt, a különbség a teljesitményből adódott.



3. ábra
/az ábra folytatását lásd a 34. oldalon/



3. ábra
/folytatás/

Az adatok értékelése huzódásban:

Az adatokat - hasonlóan az 1. próba értékeléséhez - F-próbával, illetve kétmintás t-próbával értékeltük.

2. táblázat

N = 26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	p
kisérleti	lo,346	3,032	29,309	0,594	p > 5 %
kontroll	9,115	2,658	29,161	0,521	

Jelölések: ua: mint az 1. táblázatnál

A kétmintás t-próba értéke: 1,556 p > 5 %, nem szignifikáns. Huzódásban nincsen lényeges különbség a két csoport teljesitménye között. A csoportátlagoktól való eltérések nem mutattak lényeges különbséget, a két minta szórása hasonló. Huzódásban a két csoport homogén egységként kezelhető.

Az adatok értékelése függeszkedésben:

Az adatok értékelése szintén F-próbával és kétmintás t-próbával történt.

3. táblázat

N = 26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	p
kisérleti	6,238	4,215	67,571	0,826	p > 5 %
kontroll	6,561	2,356	35,920	0,462	

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A kétmintás t-próba értéke: 0,341 p > 5 %, nem szignifikáns. A két csoport átlaga minimális eltérést mutat. A csoportok homogén egységként kezelhetők próbánk viszonylatában.

A kisérleti csoport legrosszabb teljesitménye 8,4 s, mig a legjobb teljesitmény 3,4 s volt. A kontrollcsoport legalacsonyabb mutatói 11 s, mig a legjobb érték 3,6 s volt. A szórás - és a variancia - értékeket vizsgálva a kisérleti csoport mutatói rendkivül magasak, tehát nagyon variabilis a csoport teljesitménye függeszkedésben, amelyet a bemutatott szélső értékek indokolnak. Ennek ellenére a csoportok t-értéke mégsem mutat szignifikáns eltérést.

Tehát az erőpróbáknál tolódásban találtunk lényeges különbséget a kontrollcsoport javára. Mig huzódásban és függeszkedésben nem volt lényeges különbség, tehát a csoportok homogén egységekként kezelhetők a két utóbbi próbában.

2. A hallgatók speciális előképzettségét a már ismertetett motoros próbákkal állapitottuk meg. A torna mozgásanyagából olyan alapmozgások ismeretét

mértük fel, amelyek zömében a középiskolai tanterv torna anyagában találhatók meg.

A felmérést: talajon, lovon, gyürün, ugrásban, korláton és nyujtón végeztük el.

A felmérés anyaga az egyes szereken: talaj: 1. kézállás, 2. fejenátfordulás, 3. kézenátfordulás, 4. cigánykerék. Ló: 1. alaplendület. Gyürü: 1. vállátfordulás hátra. Ugrás: 1. guggolóátugrás támasszal a ló távolabbi végén. Korlát: 1. alaplendület, 2. lendület hátra támaszba. Nyujtó: 1. billenés, 2. alaplendület.

Az elemek végrehajtását három fokozattal minősitettük: a kitünő technikai végrehajtást 5-tel, az elfogadhatót 3-mal, az elfogadhatatlant 1-gyel jelöltük számszerüen.

Az adatok értékelése a motoros próbákban:

Az adatokat az F-próbával és kétmintás t-próbával értékeltük.

4. táblázat

N = 26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	p
kisérleti	3o,192	10,605	35,127	2,079	p > 5 %
kontroll	26,538	10,730	40,432	2,104	

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A két csoport t-értéke nem szignifikáns /t = 0,9756, 24-nél 1,234 p > 5 %/, közöttük nincs jelentős különbség. Igy a két csoport homogén egységként kezelhető az előképzettség szempontjából.

A két csoport teljesitményének nemcsak az átlaga nem mutatott lényeges különbséget, hanem az átlagtól való eltérésük, szórásuk is csekély különbséget mutat /10,605 és 10,730/.

Tehát a két csoport előképzettsége a torna mozgásanyagában a fenti próbáink alapján azonosnak tekinthető.

3. Az elővizsgálatok harmadik iránya a tanulók attitüdjének vizsgálata a tornával kapcsolatban. A vizsgálódás három kérdéscsoportot ölelt fel:

1. Érzelmileg hogyan kötődnek a tornához. Milyen a beállitódásuk a tornához?

2. Értékrendszerükben a torna milyen arányban valósitja meg az ifjuság testi nevelését?

3. Hogyan értékelik a tornát, mint pedagógiai eszközt a személyiség formálásában?

A kérdőiv 14 kérdésből állt. A kérdéseket egyrészt feleletválasztásos formában, másrészt alternativ kérdések formájában fogalmaztuk meg. Az elérhető maximális pontszám 37 volt.

Hasonlóan az eddigi vizsgálatainkhoz, arra kerestünk választ van-e lényeges különbség a két csoport között a fent megjelölt /1-2-3/ kérdésekben. Ezért a két csoport válaszait F-próbával, illetve kétmintás t-próbával értékeltük.

Az adatok értékelése az attitüd vizsgálatban:

5. táblázat

N = 26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	p
kisérleti	24,615	4,716	19,161	o,924	p > 5 %
kontroll	24,760	4,176	16,866	0,835	

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A kétmintás t-próba értékei nem szignifikánsak. A két csoport beállitódása a torna vonatkozásában igen csekély eltérést mutat /t = 0,7838, 0,1157 p > 5 %/, ami arra enged következtetni, hogy érzelmi viszonyulásuk nem mutat lényeges eltérést, érdeklődésük a torna irányában azonosnak tekinthető.

IV. Az eredmények értékelése

Négy alkalommal végeztünk mérést /1977 december, 1978 május,1978 december és 1979 május/. Méréseink eredményei egyben a hallgatók gyakorlati vizsgateljesitményei is voltak az egyes félévek végén.

A torna gyakorlati anyagában való előrehaladást az I. és II. félévben a megtanult mozgások számával mértük, a II. és IV. félévben pedig összefüggő gyakorlatok minőségi értékelésével, amit 1-5-ig osztályoztunk.

1. A torna gyakorlatanyagának elsajátitásában történt változások értékelése

Először a csoportok teljesitményének önmagukhoz viszonyitott változásait vizsgáltuk az egyes félévek során egymintás t-próbával. Majd összehasonlitottuk kétmintás t-próbával a kisérleti és kontrollcsoport I-III., illetve II-IV. mérésnél kapott értékeit.

A kisérleti csoport egymintás t-próbája:

6.táblázat

N = 26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	p
I-III. mérés	0,634	0,609	95,988	0,119	5,311 < 5 %
II-IV. mérés	0,730	0,874	119,675	0,171	4,261 < 5 %

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A kisérleti és kontrollcsoport fejlődésének kétmintás t-próbával való vizsgálata az I-II. mérés alapján: t = 1,103, p > 5 %.

Kontrollcsoport

7. táblázat

N= 26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	p
I-III. mérés	0,826	0,647	78,264	0,126	6,515 < 5 %
II-IV. mérés	0,923	1,016	110,151	0,198	4,629 < 5 %

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A kisérleti és kontrollcsoport fejlődésének kétmintás t-próbával való vizsgálata a II-IV. mérés alapján: t=0,731 p > 5 %.

Megállapitható, hogy a kisérleti csoport és a kontrollcsoport fejlődésében változások észlelhetők, ugy az I-II., mint a II-IV. mérés értékeinél. Ezek az értékek szignifikáns eltérést jelentenek.

Az I-III. és II-IV. mérés különbségének átlaga egymáshoz viszonyitva a kisérleti csoportnál nem mutat nagy eltérést. Tehát a pontszerző félévek és az összefüggő gyakorlatok közötti teljesitménykülönbség csoporton belül hasonlóan alakult. Ugyanez mondható el a kontrollcsoportnál is.

Ezt támasztja alá a kisérleti és kontrollcsoport változásainak összehasonlitása az I-II. és II-IV. mérés alkalmával egymáshoz viszonyitva kétmintás t-próbával. Egyik alkalommal sem mutatott szignifikáns eltérést.

A torna gyakorlatanyagának elsajátitásában a csoportok teljesitményeinek egymáshoz való viszonyát F-próbával, illetve kétmintás t-próbával értékeltük.

8. táblázat

		$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	t	p
1.	kisérleti	3,846	1,046	27,211	0,205	0,997	p > 5 %
	kontroll	3,538	1,174	33,180	0,230		
2.	kisérleti	3,288	1,176	35,767	0,230	0,846	p > 5 %
	kontroll	2,980	1,431	48,029	0,280		
3.	kisérleti	3,807	0,980	25,752	0,192	0,897	p > 5 %
	kontroll	3,538	1,174	33,180	0,230		
4.	kisérleti	3,076	1,494	48,574	0,293	0,875	p > 5 %
	kontroll	2,692	1,667	61,946	0,327		

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A négy mérés alkalmával egyszer sem kaptunk szignifikáns különbséget. Megállapitható, hogy a kontrollcsoport teljesitménye valamivel szélsőségesebb volt, mint a kisérleti csoporté. A kontrollcsoport szórás- és variancia-értékei minden mérés alkalmával magasabbnak bizonyultak.

Az adatok értelmezése:

Az elégtelen és jeles osztályzatok igy alakultak a mérések alkalmával:

9. táblázat

	I.		II.		III.		IV.		Összesen	
	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5
kisérleti	-	1o	1	5	-	7	6	5	7	27
kontroll	-	7	6	3	2	5	1o	5	18	20

Az adatok értékelése és feldolgozása közben merült fel egy olyan szempont, amivel a kisérlet inditásánál nem számoltunk. Az órán biztositott ingerszámok, tanulási kisérletek számai elég csekélyek. A nagyobb számu kisérlet a gyakorlatanyag elsajátitására önálló tanulás formájában, órán kivül történt. Ez a tanulási forma már nem a kisérlet elvei szerint valósul meg, a régi,hagyományos oktatás spontán hatásai befolyásolják, mivel a gyakorlók zöme nem a kisérleti szempontok szerint tanulta a tornát. Ez a hatás erősen rontja kisérleti csoportunk eredményét.

A tolódásban résztvevő izomzat erejének a szintje és a tornagyakorlatok elsajátitásának mértéke között nincs szoros összefüggés. Hiszen a kontrollcsoport mutatói lényegesen jobbak voltak a tolódásban és a torna mozgásanyagának elsajátitásában mégis azonos eredményt ért el mind a két csoport. /Lásd az 1. táblázatot./ Ezt a tényt feltétlen pozitivumként értékeljük kisérletünk szempontjából.

Feltételezhető, hogy a tornára való alkalmasság megállapitása szempontjából nem különálló fizikai képesség próbákat kellene alkalmazni, hanem olyan komplex képességek felmérését, amik a torna specifikumát jobban hordozzák. A megfelelő időben, meghatározott nagyságu erő adagolásának képességét a mozgás szerkezetének megfelelően.

2. A tornagyakorlatok elsajátitásában kognitiv szinten beállt változások

Eredményméréseink másik iránya: hogyan dolgozták fel az anyagot kognitiv szinten?

Ezt a négy eredménymérés alkalmával irásbeli dolgozatokkal mértük fel.

A kérdések a mozgások szerkezetére, technikájára, biomechanikai magyarázatukra és az ezekből levonható, az oktatás számára hasznositható következtetésekre irányultak. A kérdéseket 0, illetve 1 ponttal minősitettük számszerüen. Az irásbeli dolgozatok eredménye a hallgatók által elért összpontszám volt.

Először a csoportok teljesitményének önmagukhoz viszonyitott változását figyeltük meg az egyes félévek során. Ezt egymintás t-próbával vizsgáltuk. Majd a kisérleti és kontrollcsoport I-III., illetve II-IV. mérésénél észlelt

különbségeink értékeit vizsgáltuk egymáshoz viszonyitva kétmintás t-próbával.

Kisérleti csoport — 10. táblázat

N= 26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	t	p
I-III. mérés	1,000	0,848	84,852	0,166	6,009	< 5 %
II-IV. mérés	1,000	0,748	74,833	0,146	6,813	< 5 %

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A kisérleti és kontrollcsoport az I-III. mérés alkalmával nyert kétmintás t-próba értéke: t = 0 p > 5 %, a II-IV. mérés alkalmával nyert kétmintás t-próba értékei: p= 1,671 < 5 %.

Kontrollcsoport — 11. táblázat

N=26	$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	t	p
I-III. mérés	0,961	0,720	74,884	0,141	6,809	< 5 %
II-IV. mérés	0,653	0,628	96,168	0,123	5,302	< 5 %

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

Megállapitható, hogy a kisérleti csoportnál az I-III. mérés és a II-IV. mérés alkalmával fejlődés mutatkozott, ez a fejlődés egyenletes volt /mindkét átlag 1,000/. A csoport szórása csökkenő tendenciát mutatott.

A kontrollcsoportnál szintén fejlődés volt észlelhető. Ez a fejlődés azonban mintha csökkenő tendenciát mutatna.

A kisérleti és kontrollcsoport változásai egymáshoz viszonyitva nem mutattak jelentős eltérést sem az I-III., sem a II-IV. mérés alkalmával.

Ezután a csoportok teljesitményértékeit egymáshoz viszonyitottuk és F-próbával, illetve kétmintás t-próbával értékeltük.

12. táblázat

/N = 26/		$\bar{x}$	S	v	S $\bar{x}$	t	p
1.	kisérleti	2,615	1,358	51,951	0,266	1,691	p > 5 %
	kontroll	2,115	0,652	30,859	0,128		
2.	kisérleti	3,076	1,016	33,045	0,199	1,664	p > 5 %
	kontroll	2,615	0,982	37,582	0,192		

12. táblázat /folytatás/

/N=26/		$\bar{x}$	S	v	$S\bar{x}$	t	p
3.	kisérleti	2,461	1,139	46,292	0,223	1,935	p > 5 %
	kontroll	1,923	0,344	43,934	0,165		
4.	kisérleti	2,461	0,989	40,185	0,192	2,083	p < 5 %
	kontroll	1,961	0,720	36,708	0,141		

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

Az eredményeket vizsgálva a négy mérés alkalmával az utolsónál már szignifikáns különbség mutatkozott a kisérleti csoport javára: t = 2,003, p< 5 %.

A második mérés kivételével a kisérleti csoport teljesitménye jóval változóbb volt.

Örvendetes kisérletünk szempontjából, hogy a független változó /a szerkezeti hasonlóságok alapján logikai hálóba rendezett tananyag/ hatására kognitiv szinten már jelentős változás mutatkozott. Véleményünk szerint ez a tény a tanárképzés szempontjából döntő jelentőségü, mert az ujszerü szemléletmód alapjául szolgálhat, s emelheti a mindennapi pedagógusi gyakorlat hatékonyságát.

V. Összefoglalás

A hálótervezés elemeinek felhasználásával logikai hálóba rendezett tananyag és az oktatási hatékonyság összefüggésének vizsgálata kisérleti célokat szolgált. Vizsgálatunk közben a következő észrevételekhez jutottunk:

- A tornagyakorlatok elsajátitásában mindkét csoportnál fejlődés tapasztalható;
- ezek a javulások egymáshoz viszonyitva nem mutatnak lényeges eltérést, hasonlóak voltak. Az egyes eredményérések alkalmával, a két minta különbsége nem volt jelentős a gyakorlati teljesitmény szempontjából.
- A vizsgálat közben merült fel, hogy az órán tulajdonképpen nem tudunk elegendő kisérletszámot biztositani a tornagyakorlatok elsajátitására. Igy az elemek, gyakorlatok tényleges megtanulása önálló gyakorlás formájában realizálódik. Ezek az órán kivüli gyakorlatok azonban már nem profilirozottak, hanem a hagyományos oktatási hatások determinálják, mert az információkat a hallgatók egymás között közvetitik. Ez a tény negativ irányba befolyásolta kisérleti csoportunk eredményeit!
- Az erőpróbák közül a tolódás nincs összefüggésben a tornagyakorlatok elsajátitásának mértékével. Megkockáztatjuk azon véleményünket, hogy az alkalmasság szempontjából komplexebb próbák látszanának megfelelőnek, amik a tornagyakorlatok végrehajtási specifikumait jobban hordozzák.
- A gyakorlatok elsajátitásának mértéke kognitiv szinten mindkét csoportnál fejlődést mutat. Azonban a kisérleti csoport teljesitménye az utolsó eredménymérés alkalmával már lényegesen jobb volt. Ezt a tényt kisérletünk szempontjából döntő jelentőségünek érezzük, hiszen a pedagógusképzésben az oktatás hatékonyságnövelésének egy ujszerü elemét villantja fel.

IRODALOM

1. Gaverdovszkij, J.: Nyujtógyakorlatok. Sportpropaganda. Bp. 1978.
2. Haupt, M. u. a.: Netzplantechnik im Bereich von Körperkultur und Sport. /Theorie und Praxis der Körperkultur, 1968. 1. sz. 8-16. p./
3. Menich, J.: Methodik des Krafttrainings der junior Männerturner. Stuttgart. 1968.
4. Ukran, M.L.: A férfi tornászok edzésmódszertana. Tankönyvk. Bp.1973
5. Ukran, M.L. - Trupan, V.V.: Primenenie szetevüh metodov planirovanija ucsebnogo materiala po gimnaszike. /Teorija i praktika Fizicseszkoj Kulturü, 1972. 11. sz. 14-18.p./

LEOPOLD, József

Examination of the relationship between network systhem and teaching efficiency in gymnastics

This experience's greatest worth is that upon effect of the independent varying elements /the teaching material set into a network according to structural similarities/ it proves a significant change of cognitive level.

This is a decisive fact from the point of view of teachers' education, for it can be a base for a new conceptual method, and can serve the efficiency of the practical teaching work.

ЛЕОПОЛД, Йожеф

Изучение взаимосвязи между сетевым планированием и эффективностью обучения в спортивной гимнастике

Важнейшим достижением эксперимента является то, что доказывает значительное изменение на когнитивном уровне под влиянием независимой переменной /учебного материала построенного по структурным сходствам в сеть/. Этот факт имеет решающее значение для подготовки учителей, так как он может служить основой нового воззрения и повышать тем самым эффективность ежедневной практической работы педагога.

KIS Jenő

MÓDSZERTANI MEGGONDOLÁSOK A SPORTOLÁS IRÁNTI ÉRDEKLŐDÉS ALAKITÁSÁNAK ÉS ALAKULÁSÁNAK KÖRÉBEN

I. A téma indoklása

Az uj testnevelési tantervek bevezetésével kapcsolatosan megélénkült a tudományos kutatás, intenzivvé váltak a tanári továbbképzések, szaporodtak a tájékoztató és felkészitő jellegü megnyilatkozások.

Figyelemmel kisérve e folyamatokat az alábbi dolgozat szerzőjének ugy tünik, hogy a sportolás iránti érdeklődés alakitásának és alakulásának kérdései indokolatlanul közvetetté váltak, háttérbe szorultak. /Bár a tantervek maguk - a "feladatok" között - explicit formában is megfogalmazzák az érdeklődés alakitásának igényét./

E helyzetnek tükre a Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadványa, amely igen gazdag anyagában - e gazdagság szembetünő kontrasztjával - egyetlen szóval sem emliti a sport iránti érdeklődés problematikáját. /5/

Igaz, sokszorosan utal rá. Például: "A képzési feladatok a tanuló személyiségének formálásával együtt valósulnak meg."

A személyiségformálás - többek között és nem is utolsósorban - az érdeklődés kialakitását és "formálását" is jelenti - értelemszerüen. A személyiség pedagógiai lényege a tevékenységrendszer, a tevékenység inditékot feltételez, az érdeklődés pedig inditék. A személyiségformálás, mint tevékenységrendszerformálás feltételezi az érdeklődés alakitását, formálását.

További példa: A képességfejlesztés célja /többek között/, hogy "adjon közelebbi motivációt az eredmény növelésére, legyen hordozója az öntevékeny kiváncsiság erjesztésének". /5/

A kiemeltek csaknem direkt utalást jelentenek az érdeklődésre. /Az eredmény növelésére ösztönző motivációs rendszert nehéz elképzelni érdeklődés nélkül. Az "öntevékeny kiváncsiság" igen közel áll ahhoz, amit érdeklődésnek szoktunk nevezni./

A hivatkozott munkában másutt a képességfejlesztés feladatai között olvassuk: a képességfejlesztés feladatának elérése "a tanulótól a teljes aktivitást, a belső és külső motiválást... nagyfoku öntevékenységet kiván." /5/

Ismét másutt: "nevelői szemléletváltozással, pedagógiai ráhatásokkal... törődéssel lehet és kell felébreszteni ezt az igényt a tanulókban, mely a versengések, vetélkedések, játékigény iránti vonzódást és olyan életvitelt alakit ki, a szokásrendszert ugy formálja, hogy a tanuló a közösségi életben és saját szabad ideje eltöltésében vonzódjék a mozgásos tevékenységhez, örömet találjon benne és belátásán alapuló meggyőződésévé váljék egyéni életében is a mozgás-szükséglet; igény a reggeli tornára, a munkahelyi testnevelésre, az egészséges életmód kialakitására." /5/

A kiemelt célfogalmak /motiválás, öntevékenység, igény, vonzódás, életvitel, szokásrendszer, meggyőződés, mozgás-szükséglet/ bensőleg összefüggnek a sport iránti érdeklődés alakitásával és alakulásával. A sport iránti érdeklődés alakitása a testnevelésben cél is, eszköz is. Ugy gondoljuk, hogy indokolt /a sokszoros utalásokon tul/ a testneveléspedagógiai gondolkodás közvetlen figyelmét is ráirányitani. Mindazokat a célokat és feladatokat, amelyeket a testnevelés uj tantervei imponáló konkrétsággal közelitenek meg, az érdeklődés kategóriája mintegy átfogja, sajátos aspektusból és gyakorlati érvénnyel "szintetizálja".

Az érdeklődés kategóriájának ez az átfogó /a pedagógiai célrendszert és eszközrendszert egyaránt hatósugarába vonó/, és gyakorlatias /a célrendszert és az eszközrendszert az érdeklődéssel motivált tevékenység gyakorlatának szempontjából közelitő/ jellege lehet a magyarázata annak, hogy az érdeklődés alakitása és alakulása a pedagógiai gondolkodásban mindig központi szerepet töltött be. Elegendő csupán olyan "végletekre" utalnunk, mint Herbart és Nagy László. Herbart aki az etikai intellektualista nevelőoktatás elméletirója volt, a nevelés legfőbb feladatának a sokoldalu érdeklődés kialakitását tartotta. A tevékenység elvü és a modern testneveléspedagógia számára is maradandót alkotó Nagy László ugyancsak az érdeklődésben találta meg célfogalmainak és módszeres elgondolásainak átfogó gyakorlatias vetületét.

Felvetődik a kérdés: mi lehet az oka, hogy ez a célrendszert és eszközrendszert átfogó kategória csak közvetetten szerepel, s igy indokolatlanul háttérbe kerül a modern testneveléspedagógia lapjain?

Ugy tünik, hogy ennek igen sok oka van. Tanulmányunk témájának indokolásául az alábbiakat jelezzük.

a/ Az uj testnevelési tantervek teljesitmény- és követelménycentrikusak. A testnevelés és a sport iránti érdeklődés elsősorban nem teljesitmény, hanem feltétele a teljesitménynek. A testnevelés és sport iránti érdeklődést - mint feltételt - nem lehet közvetlenül megkövetelni. Hanem "közvetett" módon, gondosan szervezett és bonyolitott technológiával ki kell alakitani.

Mindez azonban nem jelenti, hogy a szóban forgó kategória másodlagos jelentőségü volna. Indokolatlanul szorul háttérbe, ha az uj tantervek teljesitmény- és követelménycentrikus voltát csak a tanitványok irányában értjük és értelmezzük. Tőlük valóban csak a pedagógus munkájának közvetettségében követelhető meg a sportolás iránti érdeklődés. De a tanterv teljesitmény- és követelménycentrikus a testnevelő-pedagógus irányában is. A testnevelő teljesitményének elsődleges, közvetlen, hangsulyos értékkritériuma, hogy mennyiben volt képes kialakitani a tanulói teljesitmény feltételét jelentő sportolás iránti érdeklődést. A társadalmi gyakorlat szükségességei megkövetelik a testnevelőtől, hogy alakitsa ki ezt az érdeklődést.

b/ Bonyolitja a helyzetet egy célelméleti probléma közvetett kezelésmódja is. Amennyiben a testnevelés cél- és feladatrendszerét elsősorban a tanulók teljesitményeinek aspektusából szemléljük, akkor szembetünő, hogy a különböző alapul vett pedagógiai taxonómiák a didaktikai mezőre szükülnek, s ez a "szükülés" az érdeklődés kategóriájának közvetett kezelésmódjával párosul. /Egyébként didaktikailag is indokolatlanul./

Nagy Sándor közli a részletes középiskolai testnevelési követelményrendszer alapját képező általános pedagógiai célrendszert:

Általános pedagógiai célrendszer

Terület, szint	Értelmi /kognitiv/	Érzelmi-akarati /affektiv/	Motoros /pszichomotoros/
1.	A/Felidézés	A/Nyitottság	A/Utánzás
2.	B/Rutin eljárások	B/Befogadás	B/Külső vezérlés /jártasság/
3.	C/Megértés	C/Értékképzés	C/Belső vezérlés /készség/
4.	D/Alkalmazás	D/Értékrendszer	D/Interiorizáció /képesség/
5.	E/Kritikai megitélés	E/Magatartás	/3/

Ez az "általános pedagógiai" célrendszer Bloom taxonómiáját veszi alapul, oktatástechnológiai dimenzióju, a személyiségformálás átfogóbb hatásrendszerét /nevelés/ elsősorban oktatási-didaktikai mezőkön szemléli.

A követelményrendszer alapjaként való kezelése helyes, mert a konkrét követelményeknek a didaktikai kérdésfeltevésen át átfogó nevelői logikát biztosit. De ezt a logikát önmagában nem realizálja. Ezt át kell gondolni, és meg kell valósitani. Mert ellenkező esetben elsikkad az érdeklődés alakitása, mint cél. Látjuk, hogy a célrendszerben ez a cél közvetlenül megint csak nem szerepel, hanem erős áttételezésben csupán. Mert aki nyitottságról, befogadásról, értékképzésről és értékrendszerről, sőt magatartásról beszél, mint célokról, az szükségszerüen beszél az érdeklődésről is. De csak közvetetten. A közvetettség oka, hogy a taxonómiák a motivált viselkedés céltartalmi összetevői /szükségletek, érdekek és értékelések/ /4//közül önkényesen kiemelik az értékeléseket/ a "befogadás", "értékképzés", "értékrendszer" eléggé homályosan megfogalmazott értelmében./

Igaz ugyan, hogy az értékbefogadás, értékképzés, értékrendszer, és legmagasabb szinten az értéktevékeny magatartás feltételezik a szükségleteket és az érdekeket /érdeklődéseket/, de ez a feltételezés nem jelenti, hogy az emlitett céltartalmak spontánul egybeszövődve alakulnak ki.

A testneveléspedagógia emlitett, és itt nem emlitett művelői persze nem elmarasztalást, hanem kitüntetett figyelmet érdemelnek.Az itt mutatkozó célelméleti problémák abban gyökereznek, hogy a pedagógiai célelmélet még nem vert mély gyökeret a pedagógiai közgondolkodásban. Az emlitett szerzők e "gyökeresztetésben" fontos lépéseket tettek és tesznek. A magunk részéről - nyomdokaikon is haladva -, fentiekkel összefüggésben hangsulyozzuk, hogy amikor tanitványunktól megköveteljük: legyen nyitott a sportolás értéktartalmai iránt, fogadja be azokat, alakitson ki ezzel kapcsolatos értékrendszert és azt érvényesitse magatartásában, akkor tudnunk kell, hogy ez csak szilárd szükségleti bázison és az érdekek konkrétságában /érdeklődésben/ valósulhat meg.

Ezt is, ezeket is ki kell célul tüzni, mert különben az értéktevékeny "sport-magatartás"célja önmagában irott malaszt marad. Amennyiben a korszerüen megujitott testnevelésnek célja, sőt követelménye az értékrendszeren alapuló

fizikailag aktiv magatartás, annyiban célja a sportolás iránti érdeklődés alakitása is. Nemcsak közvetetten, hanem közvetlenül is.

Hangsulyozzuk továbbá, hogy a szóban forgó testnevelési-sportolási értékrendszer számos szintéren alakul. Nemcsak a testnevelési tanórán - amelyből dolgozatunk "kiindul" - hanem az egész iskolai és iskolán kivüli nevelőmunkában. Ezzel függ össze, hogy a tanórai testnevelésnek és más tanórán kivüli tevékenységeknek nem szükségképpen kell azonos értékeléseket /preferenciákat/ hordoznia az érdeklődés alakitásában. A testnevelés tantárgy és a tanórán kivüli sporttevékenység összefügg, de ez az összefüggés a különbségek egysége /az értékalakitás és az érdeklődésalakitás szempontjából is/.

c/ Indoka lehet az érdeklődéssel kapcsolatos problematika közvetetté válásának az is, hogy kifejezetten testnevelési vonatkozásban és életkori "bontásban" viszonylag keveset tudunk erről az érdeklődésről. A Bajai Tudományos Napok keretében lebonyolitott testnevelési tárgyu tudományos ülés/ 1979 novemberében/ rámutatott, hogy ebben a vonatkozásban sürgősen eredményes kutatásokra van szükség.

Egy teljesitmény- és követelménycentrikus tanterv koncepciójának fénysugarában szükségszerüen közvetetté válik az a kategória, amelyről keveset tudunk, és az a kevés is sokszor általánosságok homályába vész. Minderre utalnak az alábbiak: "a neveltség másik oldala nem állapitható meg szembetünően. Ez annak a motiváltságnak az eredménye, ami a tanulók életrendjére, a fiatal korban kialakitott olyan szokásrendszerre támaszkodik, hogy életre szóló inditékot adjon a mozgásos tevékenység megszerettetésére, szokássá válására... A tanár erre vissza tud következtetni... Mindezek hosszu következetes nevelőmunka eredményei, amelyeknek elérése a tanár számára az élethivatás sikerélményét, örömét, a gyermek számára pedig életreszóló inditékot adnak társadalmi magatartására."

Az idézett gondolatok rávilágitanak, hogy amennyiben motiváltság,szokásrendszer, életreszóló indité közvetettségében a sportolás iránti érdeklődés céljáról van szó, akkor ennek megvalósulásai nem állapithatók meg "szembetünően" /csak visszakövetkeztetni lehet rá stb./. Azért nem állapitható meg szembetünően, azért kényszerülünk a visszakövetkeztetés közvetettségére, mert keveset tudunk róla.Ez azonban - mint ahogyan az idézett szavak is alátámasztják -, a sport iránti érdeklődés jellemzőire és módszeres fejlesztésére vonatkozó elmélet és gyakorlat jelentőségét nem szoritja háttérbe. Sőt! Különös gyakorlati jelentősége van a sport iránti érdeklődés jellemzőire és módszeres fejlesztésére vonatkozó vizsgálódásoknak, mert itt a testnevelői élethivatás lényegét érintő problematikáról van szó.

Ugy véljük, hogy mindezzel indokoltuk a sport iránti érdeklődés alakitásának és alakulásának módszertani jelentőségét, témafelvetésünk fontosságát. Dolgozatunk második felében néhány nevelésmódszertani meggondolást adunk elő, éspedig azoknak a vizsgálatoknak tükrében, amelyeket a Központi Sportiskola 1973/74-es évfolyamára jelentkező gyerekek sport iránti érdeklődésének jellemzői körében folytattunk. /Kérdőives módszerrel, 905 6-14 éves koru gyerekeket vizsgálva./

A szóban forgó nevelésmódszertani meggondolásokra indirekt uton jutottunk. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a KSI felvételi vizsgáján megjelenő gyerekek megjelenésük tényével "bizonyitják" sportolás iránti érdeklődésüket. Olyan gyerekek tehát, akik esetében a sport iránti érdeklődés alakitása, mint cél /valamilyen szinvonalon/ megvalósult. Ha ez igy van, akkor vizsgálatuk adataiból nemcsak a sport iránti érdeklődés alakulásának néhány

sajátossága olvasható ki, hanem következtetni lehet azokra a módszerekre is, amelyek ezeknek a gyerekeknek az esetében a szóban forgó cél megvalósulásához vezettek. /A módszer mindig valamilyen célravezető eljárást jelent, feltételezhető, hogy a megvalósult célból vissza lehet következtetni az eljárásra./

E módszerek iránti érdeklődésünk sajátos oktatástechnológiai-pedagógiai technológiai-hatástechnológiai természetü. A pedagógiai technológiát az oktatási és nevelési módszerek nem abban a formában /általánositási szinvonalon/ foglalkoztatják, mint amelyben a didaktika, illetve a neveléselmélet tárgyalja őket. A pedagógiai technológia a módszerek kérdésével mérhető célok, oktatástechnikai-tárgyi hatóeszközök és visszacsatolási folyamatok összefüggésében foglalkozik. Ezt azért szükséges az alább következők elé bocsátanunk, mert:

a/ a módszereken nem szükségszerüen ugyanazokat a módszereket értjük, mint amelyeket a neveléstudományban általában tárgyalnak. Célunk nem ezeknek a módszereknek a működésére való visszakövetkeztetés, hanem speciális pedagógiai technológiai módszerek feltárása. /Más kérdés, hogy ezek a speciális, különös módszerek mélyen összefüggnek az általános pedagógiában általános szinten tárgyalt módszerekkel/

b/ a módszerek vonatkozásában /a sport iránti érdeklődés alakitásának vonatkozásában/ átfogó pedagógiai-technológiai következtetéshez kivánunk jutni. E következtetést összefoglalásként fogalmazzuk meg.

II. A sport iránti érdeklődés kialakitásának módszerei

1. A nevelők nevelése

Vizsgálati adataink arra mutatnak, hogy a vizsgált korosztály /6-14 éves kor/ a sport iránti érdeklődés alakulása szempontjából döntő jelentőségü. Jellemző rá az a nyitottság, amely a nevelő tényezők hatásos "beavatkozását" a lehető legnegyobb mértékig lehetővé teszi. Azt állapitottuk meg ugyanis, hogy a sport iránti érdeklődés alakulására /is/ igaz az, ami más kulturszférák iránti érdeklődés alakulására általában ismert tény. Nevezetesen, hogy a gyerekek környezetük személyi tényezőinek értékeléseit teszik magukévá, amikor sport iránti érdeklődésüket a KSI felvételi vizsgáján való megjelenés tényével nyilvánitják. Ez az érdeklődés tulajdonképpen még nem az övék, hanem szüleiké, tanáraiké, barátaiké stb.

Kialakult értékrendszer hiányában nincs kialakult érdeklődés sem /nem is lehet/. Érdeklődési hajlandóságok vannak, amelyek kialakulása és további alakulása erősen és szinte közvetlenül kötött a környezet személyi tényezőihez.

A sportolás iránti érdeklődési hajlandóságot mutató gyerekek körében e személyi-környezeti kötődések a legkonkrétabb változatosságot mutatják. Függnek például a család munkajellegzetességeitől /a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helytől/ és a szóban forgó gyerek nemétől. Bonyolult statisztikai számitások alapján megállapithattuk például, hogy szignifikánsan legtöbb a fizikai munkás apák gyereke a felvételizők között, de az ilyen foglalkozásu apák elsősorban fiugyermekeikre gyakorolnak jelentős hatást. Az értelmiségi-vezető állásu apák esetében viszont a lánygyermekekre gyakorolt hatás vált szembetünővé.

Már ezekből az utalásokból is kitünik, hogy a sportolás iránti érdeklődés nevelését a környezeti tényezők, a nevelők nevelésén kell kezdeni. Ennek a "módszernek" - ha hatékonyan akarjuk működtetni - néhány hatékonysági fel-

tétele szembetünő. Tanitványunk családi környezetének munkajellegzetességét és a gyerek nemét figyelembe kell vennünk, amikor hatékony partnert keresünk a sport iránti érdeklődés alakitásához. De ennél lényegesebb, hogy a család megnyerésénél általában nem szabad megrekednünk, mert a család nem "általában", nem "homogén" tényezőként hat. Vizsgálódásunkban jellegzetesen megkülönböztethetővé vált az édesapa és az édesanya szerepe a gyermek sportolás iránti érdeklődésének alakulásában. A család, mint olyan, vezető értékü-jelentőségü a sportolás iránti érdeklődés alakitásában, de ez elsősorban az apák hatásának következménye.

A vizsgált korosztályban a sport iránti érdeklődés alakulásában az apai szerep jelentősége vált nyilvánvalóvá. Ebből konkrétan két tennivaló is következik.

Először: - támaszkodnunk kell az apai befolyás jelentős tényére,

Másodszor:- különös gondot kell forditanunk az édesanyák megnyerésére.

Miért? Alapos okunk van feltételezni, hogy az apai és anyai szerep vizsgált vonatkozásu eltérése családon belüli értékelési feszültségek visszfénye. Az apák értékelik és ambicionálják gyerekük sportolását, az anyák egy jelentős hányada - szinte ellensulyként - más értékszférákat képvisel. Az eredmény, hogy a gyerek előbb-utóbb értékkonfliktusba kerül. /Hiszen "nyitottsága" környezetének minden személyi tényezője iránti nyitottság./

A család és iskola együttmüködésének megszervezése a sport iránti érdeklődés megszilárditásában, /és az ezt veszélyeztető értékkonfliktusok elháritásában/ módszertanilag azt feltételezi, hogy a családot elsősorban ne mint homogén képletet, hanem mint dialektikus bonyolultságu, konkrét vonzásokat és taszitásokat hordozó képletet kezeljük. Családlátogatáskor, szülői értekezleten, a családdal való minden kapcsolatunkban e konkrét hatótényezőkkel való kapcsolatot keressük.

A család és az iskola kapcsolatának vonatkozásában az általános pedagógia helyesen mutat rá, hogy a kapcsolatban az iskoláé a vezető szerep. /Ez természetesen érvényes a sport iránti érdeklődés alakitására is./ Módszertani-hatástechnológiai szempontból azonban rá kell világitanunk, hogy - adataink szerint - a döntő hatásfeltételt a tanuló közvetlen környezetében élő személy vagy személyek jelentik. Az iskolai testnevelő tanár sportérdeklődésre inditó közvetlen hatását mi a hatószemélyek hierarchiájában csak a harmadik helyen találtuk, az önmagában kritikusnak - mert a kivánatosnál gyengébbnek - talált anyai szerep után. Ez a tény sajátos hatástechnológiai aspektust jelez. Nem kérdőjelzi meg a testnevelő tanár vezető szerepét a sport iránti érdeklődés alakulásában általában, de megmutatja, hogy ez a vezető szerep más szerepeken keresztül, áttételesen valósul csak meg. A vezető szerep érvényesitésének hatásmódszertani lényege éppen a közvetlen környezet személyi tényezőinek megnyerése - vagyis, ahogy kifejeztük: a nevelők nevelése.

A nevelők nevelése mint módszer tehát jelenti a környezeti tényezők differenciált kezelését, s a testnevelő vezető szerepének közvetett /környezeti-közvetlenül ható személyi tényezőkön keresztüli/ érvényesitését. E módszeres lépéseket nem helyettesiti a család és a környezeti tényezők szerepének elvi kijelentése és elismerése. E szerepeket elsősorban nem elvben kell elismerni, hanem gyakorlatban-módszeresen hatósugarunkba vonni.

De a nevelők nevelése nemcsak a családi tényezők formálását jelenti. Jelenti - jelentenie kéne - a tantestületi nevelők, a hivatásos nevelők nevelését is. Mindaddig azonban, amig a tantestületi egység a sport iránti érdeklődés vonatkozásában /is/ csupán célfrázisként müködik, s nem a nevelők

nevelése módszeres eredményeként, addig mindenkor megismétlődhetik az a helyzet, amelyről vizsgálatunkban képet kaptunk. A sportolás iránti érdeklődés környezeti-személyi hatótényezői között kilencszázöt megvizsgált eset egyikében sem találtuk a tantestület más tagjának /tehát a nem testnevelő, de a testi nevelésért ugyanugy felelős tanároknak/ közvetlen, tettre indító hatását. Meglehet ez a kérdőíves vizsgálati módszernek és magának a kérdőívnek bizonyos fogyatékosságaival is összefügg. De akkor is roppant elgondolkoztató ez a tény.

Mi a módszeres tennivaló? Hatékonyabb formákat kell találni a tantestületi egység vizsgált vonatkozásu megteremtésére. Óralátogatások, a sportolással együttjáró pszichés fejlődés tantestületi tudatositása /nem csupán elvben, mint a nevelési értekezleteken történik, hanem egyes gyerekekre konkrétan kimutatva, az iskola sportolóinak az iskolai közösség kialakitásában való hatékonyabb működtetése, a tantestület tagainak bevonása az iskolai sportélethe stb. E módszeres lépéseket semmi nem helyettesitheti. Elmaradásuk esetén azt látjuk, hogy a megkérdezett gyerekek véleménye szerint tanáraik, tanitóik a sportolás iránt közömbösek./ Sem nem ellenzik a tanulók sporttevékenységét, sem nem támogatják. Jelentős többség igy válaszol: a tanárok közömbösek, hogy sportolok-e. Sokan odairják: "nem is tudnak róla."/ A közömbösség mindenfajta érdeklődést szinte megöl: a nevelők nevelésével el kell érni, hogy a hivatásos nevelők hatékonyan legyenek képesek nyilvánitani a tanitványok sportolásával kapcsolatos értékelő magatartást. Nem értékitéleteket kell tehát elsősorban hangoztatni, hanem példaadó, értéknyilvánitó magatartást produkálni! Az ilyen magatartásban szükségszerüen összefonódnak a szükségletek és az érdekek, s nem esünk az értékitéletek hangoztatásának egyoldalusságába./

Vizsgálódásaink alapján azt állapitottuk meg, hogy a vizsgált korosztály sportolás iránti érdeklődését ellentmondásosság jellemzi. Ez a sajátosság mélyen összefügg az előző pontban kifejtett ismérvvel. Ha ugyanis az érdeklődés "értékfedezete" még nem kialakult, akkor az érdeklődési hajlandóságban megnyilvánuló értékelések is konfliktusos természetüek. A vizsgált tanulók sportérdeklődésének konfliktusos természetére már az eddigiekben is tettünk utalásokat.

/A családi értékkonfliktusok visszfénye, nevelőtestületi értékkonfliktusok visszatükrözése lehet stb./

A sportérdeklődés konfliktusos természete konkrét sportági vonetkozásokban is megnyilvánul. Ennek mutatója, hogy a vizsgált gyerekek igen jelentős hányada /statisztikailag csaknem a többsége/ nem abban a sportágban kiván versenyezni, mint amelyik sportágban sportiskolai felvételi vizsgára jelentkezik. Tovább bonyolitja a helyzetet, hogy a gyerekek igen jelentős hányada nem abban a sportágban jelentkezik felvételi vizsgára, mint amelyikből, illetve amelyekből előzetes gyakorlottsága van.

Ezekből a tényekből sok bonyolult következtetés adódik a sport iránti érdeklődés alakulására általában. Igy például nyilvánvalóvá válik bennük és általuk, hogy a sportérdeklődés alakulását a környezet tárgyi lehetőségei döntő módon behatárolják. Arra a sportágra jelentkeznek, amelynek üzésére valóságos kinálat van, s mintegy "elnyomják" legbelsőbb ösztönzéseiket. Nemcsak tárgyi, hanem személyi-környezeti feltételek meghatározó szerepének összefüggésében is. /Jelentkezésük sportági értéktartalmával személyi környezetük értékpreferenciáit nyilvánitják, amely még nem igazán, nem teljesen az övék, sőt amelyek értékérzéseikkel bizonyos konfliktusban is vannak./

Arra a következtetésre is alapunk van, hogy a választott sportág és a versenyzési szándék konfliktusa mélyén egy összetettebb ellentmondás húzódik. Nevezetesen az, hogy a gyerekek egy jelentős része nem is kiván versenyző lenni. Mivel azonban sportolásra lehetőséget teremtve csak versenysport-kínálat van - szavakban kénytelenek elfogadni ezt a kínálatot. A motivumrendszer ezzel az elfogadással uj tartalmat kap, de elsősorban még csak verbális-tudati sikon. Az érdeklődés konfliktusos természete azonban ebben a vonatkozásban is nyilvánvaló. S amennyiben a valóságos motivum a valóságos lehetőségekben nem elégül ki - akkor a sportolás "abbahagyása" a válasz.

Bármilyen következtetéseket vonunk is le ilyen és hasonló adatokból a sportérdeklődésre általában, hatásmódszertani szempontból szükséges rámutatnunk, hogy a sportérdeklődés konfliktusos természete /alakulásának ebben a fázisában/ teljesen természetes, fontos dolog és módszertani következményeket kell levonnunk belőle. Ha ugyanis a sportérdeklődés a vizsgált esetek tulnyomó többségében konfliktusos természetü, akkor e konfliktusos természet kialakitásában-kialakulásában tudatosságot kell feltételeznünk. Ha pedig e konfliktusos természet a valóságos sportérdeklődés kialakulásának és megszilárdulásának feltétele, akkor nem kell félnünk módszertanilag sem a konfliktusok kialakitásáról.

A konfliktusok tudatos környezeti követelések visszatükröződései.A fejlődés valóságos motorjai a sportérdeklődés alakitásában is. Ha a környezeti tényezőknek pozitiv értékü konfliktusok állitására lehetősége van /s a környezet lehetőségeit vizsgálati adataink bizonyitják/, akkor éljen is vele.

A következetes követelés konfliktusállitó természetü. A formáló személyiség "egyensulyát" céltudatosan "megbillenti" éppen egy magasabb szinvonalu egyensuly érdekében. Például a sportolás iránti érdeklődés megszilárditása érdekében.

Ha az érvénybe lépett testnevelési tantervek teljesitmény- és követelménycentrikusak, akkor módszertani szempontból és a sportolás iránti érdeklődés kialakitása szempontjából ez a követelés technológiáját feltételezi. A követelmény és a követelés szavak "szembeállitása" nem játék a szavakkal, mégcsak nem is terminológiai-elméleti kérdés csupán. A követelmény cél jellegü, a követelés a technológiai menet módszere. A követelmény eszmei előképe az elérendő eredménynek, a követelés céliránvos konfliktusok állitásának sorozata. A követelmény világos, egyértelmü, az esetek többségében mérhető. A követelés dialektikusan bonyolult, személyre szabott, változó. Éppen ezért hangsulyozzuk hogy a követelés technológiája mintegy magában foglalja a konkrét módszerek egész sorát, mert nemcsak adott konfliktusállitást jelent, hanem a konfliktus megoldásának módszereit és eszközeit is nyujtja. Csak igy valósulhat meg a követelés logikája, amely nem lehet folytonos konfliktusállitás, hanem csakis céliránvos konfliktus felállitása, megoldása, ujabb megoldás stb.

A követelés technológiája feltételezi a követelmény elérésének sok-sok módszeres fogását. Ellenkező esetben a követelés megmarad a folytonos kényszerités szintjén, s nemhogy a kivánt irányban fejleszti a sport iránti érdeklődést, hanem egyáltalában szinte megfojtja azt.

Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a követelés nem azonos a követelmény pattogó hangon történő, szigoruan "következetes" folytonos közlésével és a mérőszámok objektivitásába bujtatott elbirálással. A pattogó hang, a következetesség, a szigoru elbirálás részei a követelésnek, de nem meritik ki azt. A követelés jelent segitést, bátoritást, magyarázatot, megértést, érzelmi azo-

nosulást és még igen sok mást. Technológiát jelent, ama hosszasan tartó folyamatot, amelyet a testnevelő hivatás öröme és a tanuló sportérdeklődésekben, értéktevékeny sportolásban megnyilvánuló személyisége "koronáz" meg.

2. Globalitás - globális módszer

A globalitás és a globális módszer említésével ezuttal nem a mozgás cselekvéstanulás és -tanitás ismert módszeres menetére utalunk. /Parciális "módszer" - globális "módszer"/

1. táblázat

Hány sportágban vagy gyakorlott?

/N=905/	o	1	2	3	4	5	6	7	Több mint 7
Lány:	21,7 %	26,1 %	2o,2 %	11,5 %	9,1 %	5,5 %	4 %	o,8 %	1,2 %
Fiu:	14,4 %	22,2 %	15,1 %	14,7 %	12,7 %	7,4 %	4,6%	2,8 %	5,7 %
Össz.:	16,5 %	23,3 %	16,9 %	13,8 %	11,7 %	6,9 %	4,4%	2,2 %	4,1 %

Felmértük, hogy a vizsgálódásban részt vevő gyerekek hány sportágben rendelkeznek előzetes gyakorlottsággal. Az eredményeket az 1. táblázat szemlélteti.

E táblázatból a sportolás iránti érdeklődés sportági vonatkozásának egy sajátosságát olvassuk le. Ezt a sajátosságot a sportági érdeklődés mennyiségi alakulása szempontjából abban fogalmazzuk meg, hogy legtöbben egyetlen sportág iránt érdeklődnek, kevesebben két sportág iránt, még kevesebben három sportág iránt stb. Az aktivitásban megnyilvánuló sportági érdeklődés mennyiségi mutatója egyenletesen "esik". A talált összefüggést az "egyenletes esés" összefüggésének neveztük él.

Ez első látásra tán rendkivül egyszerünek tünő összefüggés fontos elvi és módszertani következtetésekkel jár. /Amennyiben a korosztály sportolás iránti érdeklődésre általában is igaz./ Elvileg az következne belőle, hogy az érdeklődés alakulásának globális kiindulására vonatkozó,tétel - amely Decroly és az un. "érdeklődési központok pedagógiája" nevéhez, illetve irányzatához füződik - nem feltétlenül igaz a sportolás iránti érdeklődés kialakulására, kiindulására és menetére.

Mi azt találtuk, hogy az aktivitásban megnyilvánuló sportérdeklődés nem a sportágak globális összessége, tehát a SPORT iránti érdeklődésből "indul". Nem a sport globalitása iránt érdeklődnek a gyerekek, hanem bizonyos sportágak iránt, amelyeknek a sport iránti általánosabb szinvonalu érdeklődés kialakulásában kitüntetett szerepe van. Fiuk körében ilyen kitüntetett szerepe van a labdarugásnak, lányok körében a tornának.

Mindebből módszertani-oktatástechnológiai vonatkozásban a sport iránti érdeklődés kialakitásának globális módszere szempontjából következtetések adódnak. A globális - átfogó - sport iránti érdeklődés kialakitása szerintünk változatlanul cél is, a módszeres menetet meghatározó technológiai elv is.

Cél annyiban, hogy a konkrét sportági érdeklődés mindenkor feltételez egy általánosabb, több sportágra is kiterjedő un. globális érdeklődést. A sport iránti érdeklődésnek van egy intenziv rétege - és ez a réteg valamely konkrét

sportághoz kötődik -, s van egy extenziv rétege, amely a sportkultura egészének reprezentációja.

A sport iránti aktiv érdeklődés annyiban globális, amennyiben ennek az intenziv és extenziv rétegnek dialektikus egységében valósul meg.

A módszeres menetet meghatározó technológiai elv annyiban, hogy a sportérdeklődés globalitásának ezt a sajátosságát - tehát azt, hogy konkrét sportági érdeklődést feltételez - a hatékonyság szempontjából mindvégig figyelembe kell vennünk.

A sport iránti érdeklődés hatékony kialakitásában nem a globális sportérdeklődés feltételezéséből kell kiindulnunk, hanem, a konkrét sportági érdeklődés tartalmi sajátosságaiból. A hatásos iskolai testnevelés tüzön-vizen át nem erőltethet olyan sportági preferenciákat, amelyeket nem kapcsol a gyerek meglévő, konkrét sportági érdeklődéséhez. Első lépésként erre az érdeklődésre kell támaszkodni, ebből lehet kibontani egy általánosabb sportérdeklődést, s amabból aztán a testnevelési tantervben meghatározott sportágak iránti érdeklődést. Ezt az utat erőszakosan leröviditeni nem lehet. A sportérdeklődés globalitása nem kiindulás ezen az uton, hanem eredmény és a hatékonyság feltétele. Az iskolai testnevelés saját sportági preferenciáinak közvetitésében támaszkodjék a gyerek sportági érdeklődésének konkrétságára, tisztelje azt, és azon keresztül /nem pedig azt erőszakosan megszüntetve/ érvényesitse átfogóbb - globális - céljait és módszereit.

Az ilyen globális érdeklődésalakitási technológia a gyerekek sportági érdeklődésének feltérképezésével indul. Vizsgálati adataink arra engednek következtetni, hogy ilyen feltérképezés jelenleg csak az egészen kiváló, sporttehetséget sejtető gyerekek esetében történik. Eszerint akkor éppen ott marad el, ahol a hatékony technológiára a legnagyobb szükség van: a kevésbé tehetséges gyerekek sport iránti érdeklődésének alakitásában.

Mindez felveheti az érdeklődés tárgyi szelektivitásának problémáját. A kialakult érdeklődésre jellemző, hogy tárgyában szelektál /a szelekció előnybenrészesitést feltételez, az előnybenrészesités értékelést jelent./ Az érdeklődés fokozatosan válik szelektivvé a fejlődés folyamán /mintegy függvényeként az értékelések alakulásának/. Ebből gondolatmenetünk összefüggéseiben két dolog is következik:

a/ A nem kialakult sportérdeklődés még nem eléggé szelektiv, mert nem alakultak ki a "szelektálás" személyiségi feltételei. A konkrét sportági "érdeklődés" éppen ebben a folyamatban válik "globálissá" és e globalitáson belül történik meg az ujabb "szelekció", most már az átfogó, sport iránti érdeklődés tartalmainak függvényében. /Immár van miből "szelektálni"./ Mindez mitsem változtat a módszertani meggondoláson: a konkrét érdeklődési irányra támaszkodva kell és lehet a globális sportérdeklődést fejleszteni és igy el jutni ujabb konkrét érdeklődésekig./ Ujabb szelekciókig./

b/ Az iskolai évek alatt a játékoknak és a sportoknak azt a körét kell megismertetni a tanulókkal, amely iránt egyáltalán kialakulhat a szelektiv érdeklődés. Ezt azonban - mint mondottuk - nem lehet tüzön-vizen át erőszakosan véghez vinni, hanem csakis a gyerek már meglévő értékelési-érdeklődési hajlandóságainak tiszteletben tartásával.

3. Modern technikai hatóeszközök felhasználása

Vizsgálati adataink kimutatják, hogy a konkrét sport iránti érdeklődés kialakitásában /a tárgyi hatótényezők sorában/ a tömegkommunikációs eszközök

/televizió, rádió, ujságok stb./ játszanak vezető szerepet. Esetenként jelentősebb sportérdeklődésalakitó hatásuk, mint a sportesményeken való helyszini jelenlétnek vagy a személyes példaadásnak. /Például szülők vagy tanárok példaadásának./ Szerepük vetekszik személyi tényezők közvetlen hatásának erejével.

Ezt a tényt a sportérdeklődés alakitásában, az iskolai testnevelés menetében a jelenleginél lényegesebb mértékben fel kell használni. Ha a sportolás iránti érdeklődés kialakitását nemcsak szavakban, hanem ténylegesen is kitüzik, célként akkor a testnevelési óráktól nem lesz idegen a modern oktatástechnikai eszközök felhasználása. /Ma még az./

Ez - ha megvalósul - lényeges hatással lesz a testnevelési órák,illetve az egész testnevelési folyamat technológiai-módszeres menetére. Márpedig előbb-utóbb megvalósul. Számos szakirodalmi és tapasztalati példa van arra, hogy külföldön filmeket, telerecordingot, magnetofont használnak, diavetitéseket alkalmaznak stb. a testnevelési órákon. Itt nem egyszerüen külföldi példák átvételéről van és lesz szó, hanem elvi szükségességről.

Más tantárgyak rendszeresen alkalmaznak modern oktatástechnikai eszközöket, hogy anyaguk iránt tevékeny érdeklődést biztositsanak. Ugy tünik, hogy vonzó eszközeik révén sajátos elszivó hatást gyakorolnak az iskolai testnevelésben alakuló sportérdeklődés fejlődésére, kialakulására. Erre a testnevelési szakkutatás már rámutatott. /2/

A testnevelés legfőbb tartalmai a sportok, a játékok. Amennyiben a testnevelés tartalmi anyagát a sportágak köréből meriti, annyiban szükségszerü, hogy a sportágak müvelésének eszközeit is meghonositsa. A gyakorlati sportban a modern technikai hatóeszközök felhasználása ma már sok sportág esetében hétköznapi. Az lesz az iskolai testnevelésben is.

És nemcsak /a ma még nehezen mérhető/ sport iránti érdeklődés elvontabb céljának szolgálatában. Hanem nagyon is a gyakorlatban. Az oktatástechnikai eszközök ugyanis nemcsak a "szemléltetés" eszközei, hanem annak is eszközei, hogy segitségükkel megörökithető a muló pillanat. A fényképfelvétel, a film vagy telerecording-felvétel tárgyi formában rögziti a tanulói teljesitmény egyébként tovaillanó tényét. E rögzités a tanulói teljesitmény uj tipusu ellenőrzési-értékelési technológiáját teszi lehetővé. Az értékelés nemcsak egyszerü ténymegállapitás, nemcsak egyszerü "besorolás" lesz, hanem a tanulói teljesitménynek a tanulóval való közös elemzése és a perspektivák kijelölése is. Szemléletessé válik a tanuló számára a tanári értékelés. Ennek lehetőségét és jelentőségét nehéz volna tulbecsülni: egy teljesitmény- és követelménycentrikus tanterv ilyesmit is feltételez. Nemcsak a célok, tartalmak kitüzésében korszerü, hanem a megvalósitás legkorszerübb technológiáját - s ezen belül legkorszerübb technikai eszközeit is - feltételezi.

III. Összefoglalás

Dolgozatunk első részét a sportolás iránti érdeklődés jelentőségének bemutatására szenteltük. Kimutatni törekedtünk, hogy a sportolás iránti érdeklődés kategóriája, mint célkategória indokolatlanul válik közvetetté, szorul háttérbe. Kimutattuk, hogy a korszerü testnevelési tantervek célfogalmai - és azok megvalósulása - sokszorosan feltételezik a sportolás iránti érdeklődés alakitását és alakulását.

Témánk jelentőségét abban láttuk és látjuk, hogy a sport iránti érdeklődés alakitását, mint hatékonyságfeltételt kell megfogalmazni és a figyelem közvetlen fókuszába állitani. Ha háttérbeszorulásának az az oka, hogy keveset

tudunk az érdeklődésnek erről a speciális formájáról, illetve alakitásának hogyanjáról, akkor haladéktalanul vizsgálatokat kell folytatni e témakörben.

E szükségesség jegyében vázoltuk a 6-14 éves gyerekek sportolás iránti érdeklődésének néhány sajátosságát a dolgozat második részében. S e szükségesség jegyében törekedtünk néhány pedagógiai-technológiai módszertani következtetést levonni a vizsgálati adatokból.

Igy esett szó a nevelők neveléséről, a konfliktusállitásról és követelésről, a globalitás sajátos értelmezéséről, s a modern technikai eszközök felhasználásáról mint módszerekről.

A sport iránti érdeklődés alakitásának ezek a "módszerei" - teljesen világosan tisztában vagyunk vele - egy sajátos értelmezésü módszerfogalom összefüggésében tekinthetők módszereknek.

Ez a sajátos értelmezés az oktatástechnológia módszerértelmezése. Ennek pedig kettős lényege van:

- a technológiai menet átfogó módszereiről beszél. A didaktikában és neveléselméletben tárgyalt módszereket ennek a technológiailag átfogó értelmü módszerfogalomnak rendeli alá. Ilyen értelemben az oktatástechnológiai módszer: további módszereket feltételez./ A nevelők nevelésének, a követelés technológiájának, a globális módszernek és a modern technikai eszközök felhasználásának technológiája módszeregyütteseket feltételez./

- a technológiai értelmezésü módszer cél is, módszer is. Cél is eszköz is. A nevelők nevelése cél jellegü is és módszert is jelent. A konfliktusállitásnak célja van, maga is cél egyfelöl, de másfelöl eszköze a sport iránti érdeklődés kialakitásának. A pedagógiai technológiában arra irányitjuk rá a figyelmet, hogy a céloknak eszközvonatkozása van. Hogy a célok a gyakorlatban a távolabbi /általánosabb/ célok, /például a sport iránti érdeklődés kialakitása/ vonatkozásában módszereket is jelentenek. A pragmatista pedagógiának nincs igaza abban, hogy az emberi célokat a munkaeszközökkel azonositja, de sok vonatkozásban helyesen látta meg, hogy a közbülső célok eszközök a cselekvésben. A pedagógiai technológia nem csuszik a pragmatizmus mezőire, ha mindenkor szem előtt tartja a végső célt, a tevékeny szocialista embert. Amely viszont értéktartalmát a mindenoldaluan fejlett harmonikus ember kommunista embereszményétől kapja. A sport iránti érdeklődés technológiai kialakitásának módszerei e cél irányába épitik ki az utat.

IRODALOM

1. Kis J.: A Központi Sportiskola 1973/74-es évfolyamára jelentkezett gyerekek sport iránti érdeklődésének környezeti tényezői, sportérdeklődésük néhány sajátossága. TF Neveléstudományi Tanszék. Bp.1974. Kutatási zárójelentés.

2. Nagy Gy.: Életkor és motiváció. I. /A Testnevelés Tanitása, 1975. 2. sz. 57-61.p./

3. Nagy S.: A középiskolai részletes követelményrendszer. I. /A Testnevelés Tanitása, 1979. 2. sz. 33-38. p./

4. Rózsahegyi E.: Cél és tevékenység. Kossuth K. Bp.1973.

. Varga S.: A nevelés és oktatás tervének értelmezése és a tanitás ajánlott módszere a testnevelésben. FPI. Bp.1978.

IS, Jenő

ethodical reflections on formation and development of the interest manifested owards sports

The study shows, that the objective conceptions of the modern programms n physical education - and their realization - suppose many times the formation nd the development of the interest manifested toward sports. The significance f our subject is seen in the fact that the formation of the interest towards ports has to be defined as an element of efficacy and as a result of that ttention must be focused upon it.

In case its neglection is due to the simple reason that this special orm of the interest is less known, i.e. the ways of formation lack appropriate nowledge, then the subject must be investigated without any delay.

КИШ, Енё

Методологические рефлексии о формировании и о возникновении интереса к занятию спортом

В работе указано на то, что понятия целей современных учебных программ по физическому воспитанию и их осуществление многократно предполагают формирование и возникновение интереса к занятию спортом. Значение темы мы видим в том, что формирование интереса к занятию спортом надо считать предпосылкой эффективности и ставить его в фокус непосредственного внимания. Если причиной его отставания на заднем плане является то, что мало знаем об этой специфической форме интереса, т.е. о способе его формирования, то необходимо скорее начать исследования по этой тематике.

698.

BÉKÉSI Sándor - SZAKÁLY Ernő

KORSZERŰ SZEMLÉLTETŐ OKTATÓTÁBLÁK AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS TORNAANYAGÁNAK TANITÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN ★

I. Bevezetés, problémafelvetés

Az uj általános és középiskolai testnevelési tantervben a torna mozgásanyaga jelentős szerepet kapott. A tanterv az általános iskolában 46 órát /az órák 12 %-át/ biztosit a tananyag megtanitására.

A tanitandó tornamozgásanyag egyrészt elemekből, másrészt gyakorlatokból, illetve gyakorlatszerkesztésekből áll.

Az 1. táblázatban látható, hogy az általános iskolában minden tornára forditott testnevelési órán egy uj elemet, a középiskolában pedig egynél több elemet kell megtanitani. Ez igen nagy feladatnak látszik. Gondoljuk meg, hogy a sportági képzésben, amelyben az átlagnál jobb képességü és magas szinten motivált tornászjelöltek felkészitését végzik, nem cél egy-egy uj elem megtanitása edzésenként.

Felmerül az a kérdés, hogy a hagyományos oktatási gyakorlattal e sokrétü feladat megnyugtatóan megoldható-e? Elegendő idő áll-e a testnevelő tanár rendelkezésére a tananyag elvégzéséhez?

Azokat az eljárásokat kell megkeresni, amelyek legjobban érvényesitik a torna mozgáselemeinek tanulásából és gyakorlásából származó fejlesztő hatásokat. Erre az olyan komplex testnevelési órák a legmegfelelőbbek, melyek figyelembe veszik a cselekvéstanulás folyamatát, és lehetőséget adnak arra, hogy ebbe a folyamatba a különböző képességü tanulók "egész évben" bekapcsolódhassanak.

II. Kiinduló képességszintek - hatásfolyamat - tananyagszerkesztés - a módszertani eljárások szükségessége

A mozgásanyag megfelelő kiválasztása ugyan lehetőséget ad a képesség szerinti fejlődésre /mivel ez elemek kiinduló és befejező helyzeteinek változtatásával könnyithetők, illetve nehezithetők a gyakorlatok/, de a "felzárkóztatás" tökéletes megoldására néhány óra alatt mégsem lehet számitani.

A fizikai képességek megfelelő szintjének kialakitása hosszu, tervszerüen végzett gyakorlási folyamat eredménye lehet csak.

"A motoros /mozgásos cselekvés/ tanulás egyik alapvető kérdését a képességek alkotják. A gyakorlati oktató-nevelő munka "bizonyitja", hogy szinte reménytelen egy készség elsajátitási folyamatát elkezdeni, amig az ehhez szükséges alapképességgel /testi képesség/ nem rendelkeznek a tanulók."/13/

Ezért végeztünk méréseket különböző koru tanulók fizikai képességszintjeiről. Az első felmérések adatait ismertető táblázatok a fizikai képességszint különbségeit jól mutatják. /2, 3. táblázat/

★ A TF 198o. évi rektori pályázatán dijazott pályamunka.

1. táblázat

Óraszám		Ált. iskola V-VIII.oszt.	Tornaszer	Középiskola	Óraszám	
Törzs-anyag	Kiegészitő anyag				Törzs-anyag	Kiegészitő anyag
46 óra /a testnevelési órák 12 %-a/	62 kiegészitő óra /a testnevelési órák 17 %-a/	17 elem + gyakorlat	Talaj	17 elem + gyakorlat	46 óra /a testnevelési órák 12 %-a/	62 kiegészitő óra
		13 ugrás	Szekrény-ugrás	7 ugrás /fiu-leány/		
		1o elem	Gyürü	8 elem + gyakorlat		
		6 elem	Gerenda	26 elem Támaszrész 14 Összekötő rész 11 Leugrás 2		
		-	Korlát	23 elem + gyakorlat		
		-	Nyujtó	7 elem + gyakorlat		

A kiinduló képességszintek ismeretében figyelmünk a pedagógiai hatásfolyamatra irányult. E bipoláris folyamat hatékonyságának növelése feltételezi, hogy a tanitás és a tanulás kérdéseit behatóbban vizsgáljuk. A pedagógiai hatásfolyamat eredményessége a tanulási formák helyes megválasztásától és a tanulás optimális irányitásától függ. Bizonyossá vált, hogy az állandó, monoton ismétléseket feltételező gyakorlási stratégia hosszadalmas és gazdaságtalan. Ugyanakkor a hatékonyabb, a feladathelyzetben történő tanulás módszerei még nem elterjedtek az iskolai testnevelésben.

A tanitás-tanulási folyamat hatékonysága feltételezi, hogy a tananyag folyamatosan, de egyéni ütemben teljesithető "lépésekben" kerüljön a folyamat résztvevőihez.

Ehhez a tananyag olyan elrendezése szükséges, hogy a különböző képességü tanulók a saját képességszintjüknek megfelelő feladatot megtalálják benne.

Olyan módszerek kidolgozása szükséges, mely biztositja a képességek sze-

rinti egyéni ütemü tanulást. /A módszer mindig a tanár és a tanulók közös tevékenységében valósul meg. Ahol nem vesznek tudomást a tanitványok képességszintjeiről ott a tanitás lényegében csak néhány személynek szól./ A testnevelő tanár feladata és kötelessége a tanulás optimális feltételeit biztositani. Itt nemcsak a tárgyi és személyi feltételekről van szó, hanem azokról az eljárásokról is, melyek a tanulást a legjobban segitik.

A tananyag feldolgozása során a hagyományos módszerek kizárólagos alkalmazásával tehát nem érünk célt. Az uj tantervi koncepció a cselekvéstanulás uj módszereinek kipróbálását feltételezi, a "módszertani szabadság" jegyében ugyanakkor a tananyag változatos feldolgozásából nyert tapasztalatok fontos pillérei lehetnek a tantervfejlesztésnek.

Alább bemutatandó módszertani elképzelésünk alapját a

- tananyag tartalmát képező mozgások szerkezeti kutatása,
- képességszintmérések,
- pedagógiai kisérletek, valamint
- az oktatási tapasztalatból származó adatok összegezései alkotják.

III. A tananyag sajátossága, szerkezeti tagolásának módszertani jelentősége

Az iskolai testnevelés tornaanyaga sok tekintetben eltér más testgyakorlati ágak mozgásanyagától. Ezek nyilvánvalóan szerkezeti sajátosságok. E sajátosságokkal összefügg azoknak a fejlesztő hatásoknak sajátszerüsége is, amelylyel a torna mozgásanyaga hozzájárul az iskolai testnevelés céljának megvalósításához, a "testi képzés" alapjainak lerakásához.

A tornaelemek tanulása állandó mozgástanulás. Permanensen fejleszti a tanulási készséget, a feladatmegoldó képességet, a reális önértékelést. A tornamozgások fegyelmezett, pontos végrehajtást követelnek meg. Mindez kiemelten fejleszti az akaraterőt, önuralmat, önfegyelmet. Fejleszti a mozgáskoordinációt és a ritmusérzéket. A vestibuláris rendszert fejlesztő gyakorlatok segitik a térbeli tájékozódást és az egyensulyérzék kialakulását. A torna anyaga kifejezetten alkalmas a szervezet támasztórendszerének fejlesztésére. Erősiti a törzs és a vállöv izomzatát, ugyanakkor nyujtó hatásu gyakorlataival növeli az izületi mozgáshatárokat.

Mozgásanyagának felhasználása lehetővé teszi a sokoldalu ráhatás mellett a szervezet egyes részeire való "tetszés szerinti" ráhatást. Ezáltal un. "elszigetelt" hatást is ki tud váltani. /Például a helyes testtartás kialakitása mellett hiányosságokat is pótolhat, vagy az egyoldalu foglalkoztatásból származó hatásokat ellensulyozhatja./

A torna mozgáselemeire jellemző, hogy mozgásformájuk az általános mozgásgyakorlattól eltérő. Ezek "mesterségesen" szerkesztett mozgások, amelyek ugyanakkor a természetes mozgásokra épülnek.

Az egyszerü alapformákat célszerü korán beépiteni a gyermekek természetes mozgásformáiba.

A szerkesztett mozgáselemek belső szerkezetüknél fogva kapcsolatban állnak egymással, és a tanulás során olyan mozgásadaptációk sorozatára kerül sor, ahol ismert mozgásösszetevők kerülnek egymással uj kapcsolatba, és uj mozgáselemet képeznek. A szerkezetileg rokon mozgásoknál feltétlenül érvényesiteni kell a mozgástranszfer tanulást segitő hatását. Azokat a mozgáskészségeket célszerü először kialakitani, amelyek a tornamozgásokban döntő jelentőségüek. Ez a körülmény a tananyag logikus csoportositását, a tornaelemek szerkezeti jegyek alapján történő csoportositását követeli meg.

Az 1979. évi felmérés /leány/ 2. táblázat

Osztály		Karfeszitő izom			Karhajlitó izom			Hasizom			Hátizom		
		$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N
Általános iskola V. osztály	1.	4,81	6,33	42	3,58	2,19	42	36,1	23,o	42	34,1	14,2	42
	2.	1o,74	5,37	27	3,33	2,8	27	19,4	13,o	27	24,8	11,7	27
	3.	4,29	5,43	35	4,22	2,12	36	14,6	7,4	36	28,9	11,8	35
	4.	14,23	7,o2	26	7,85	5,6o	26	27,1	17,7	26	34,9	9,4	27
Összesen		7,78	-	13o	4,55	-	131	24,96	-	131	3o,96	-	131
Általános iskola V.osztály, tagozatos	1.	7,o	3,76	2o	9,2	5,32	2o	9,5	4,4	2o	21,2	7,7	2o
	2.	16,93	8,2o	15	4,73	1,28	15	29,3	19,6	15	41,9	12,5	15
	3.	23,84	11,48	25	9,68	2,48	25	63,4	27,2	25	91,8	59,o	25
Összesen		16,5	-	6o	8,28	-	6o	36,9	-	6o	55,8	-	6o

Jelölések: $\bar{x}$ = átlagérték

S = szórás

N = a tanulók száma

Az 1979. évi felmérés /fiu/ 3. táblázat

Osztály		Karfeszitő izom ereje			Karhajlitó izom ereje			Hasizom ereje			Hátizom ereje		
		$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N
Általános iskola V. osztály	1.	14,5	6,8	35	2,6	3,3	33	4,7	3,6	32	27,6	1o,8	34
	2.	16,2	5,3	33	1,3	1,8	32	11,6	11,o	33	74,2	27,2	33
	3.	2o,4	13,6	4o	2,4	2,6	4o	17,8	1o,9	4o	41,1	2o,7	4o
	4.	15,6	4,5	18	1,8	2,8	18	5,8	5,4	18	24,6	7,6	18
Összesen		16,97	-	126	2,o8	-	123	1o,97	-	123	43,79	-	125
Általános iskola V. tagozat	1.	31,1	1o,6	15	9,1	3,3	14	1o,3	5,5	14	64,9	7o,5	15
	2.	34,5	13,6	31	7,o	4,8	31	25,2	9,o	31	86,9	23,9	31
	3.	24,7	6,o	23	5,3	2,2	23	2o,o	6,4	23	29,4	9,3	23
	4.	32,o	9,7	23	6,8	5,8	23	21,9	22,6	23	44,6	9,9	23
Összesen		3o,87	-	92	6,84	-	91	2o,76	-	91	58,36	-	92
Gimnázium I. osztály	1.	21,8	7,9	26	4,6	3,8	26	7,o	5,3	26	34,1	11,2	26
	2.	23	1o	24	6,6	5,9	25	6,o	5,9	25	41,6	15,o	25
Összesen		22,37	-	5o	5,58	-	51	6,51	-	51	37,77	-	51
Gimn. III.O.	1.	48,6	8,1	11	14,1	4,7	1o	25,5	16,4	1o	52,4	7,6	1o
Gimn. IV.o.	1.	36,4	7,5	26	9,1	4,1	26	13,8	6,4	26	37,4	11,6	26
Gimn. IV.o.	1.	53,3	29,7	13	16,8	5,4	13	34,3	13,5	14	51,4	25,8	13

Jelölések: ua. mint a 2. táblázatnál

Különböző időszakokban már kisérletet tettek mozgáscsoportok összeállitására. A csoportositások alapját az elemek hasonlóságán kivül a pozitiv oktatási tapasztalatok adták. Ilyen "családfákat" készitett többek között Wieman is, ahol a hierarchikus sorrendben állitott elemek egyben oktatási sorrendet is jelentettek. /1. ábra/

Carrasco a formai jegyeken kivül az azonos fizikai képességek igénybevételét is figyelembe vette. A különböző szempontok alapján összeállitott mozgáscsoportok egyes részletei még ma is használatosak.

Az igazán nagy lépést azonban az jelentette, amikor megtörtént az "algoritmus fogalmának fejlődése és kiterjedése a didaktika területére". A meghatározott lépésekre épülő utasitások alapját pontos elemzések adták. A sporttorna algoritmizációjának kidolgozását elsősorban szovjet szakemberek kezdték meg. /Orlov, Kurjerov, Gaverdovszkij, Slemin, Filipov, Szmolenszkij, és mások./Belinovics szerint a tagolást ugy kell elvégezni, hogy a tananyagot elméleti részekre kell bontani. Donszkoj véleménye szerint a tagolás a gyakorlatok szerkezetétől függ, melyet a biomechanikai és pedagógiai célszerüség határoz meg. Kurjerov az előbbieket azzal egészitette ki, hogy a mozgásokat előkészitő, fő és befejező fokozatra osztotta. Meghatározta a kiindulási alapot és a célt, az ahhoz vezető utat, ahol a következő lépés az előző elsajátitásán alapult. Orlov és munkatársai álláspontja szerint a gyakorlatelem lényegét /készség/ kell először megtanitani. Ez az alapja az értelmes cselekvéstanulásnak, ahol a tanult készséget feladathelyzetekben kell alkalmazni, melyhez az egész személyiség részvétele szükséges.

IV. Szemléletesség - szemléltetés

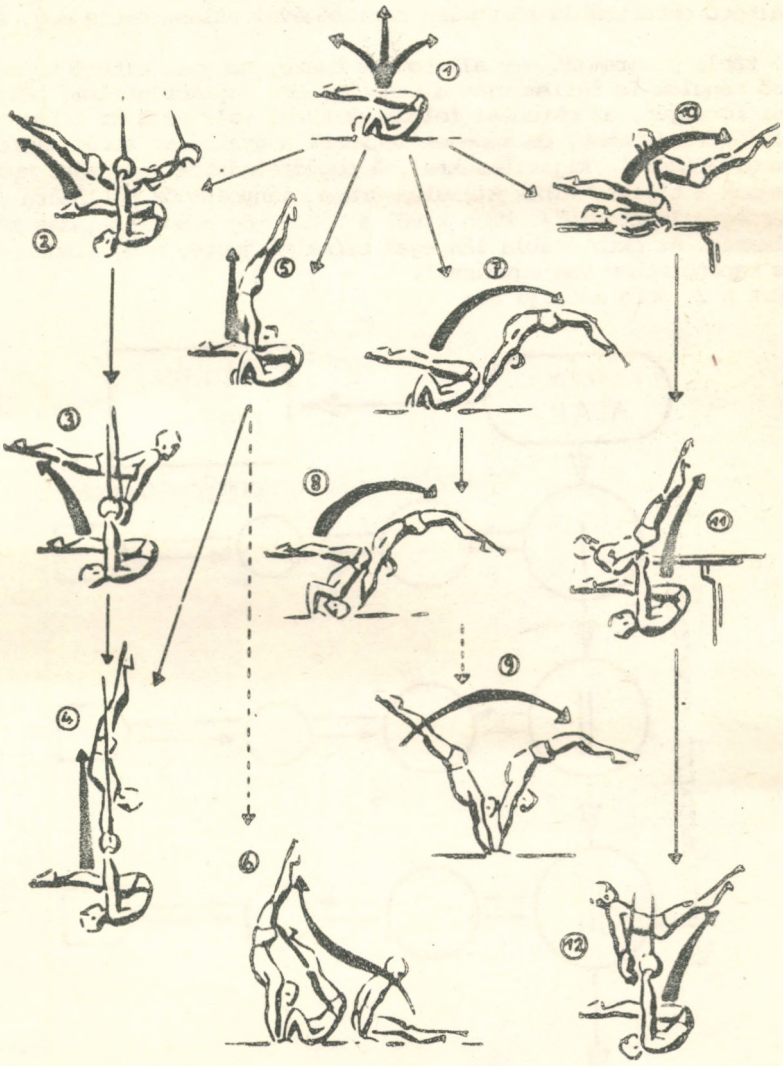
Már az eddigiek is utalnak rá, hogy a szemléletesség didaktikai elvének és magának a szemléltetésnek a tornaoktatásban kiemelt jelentősége van. A tornamozgások tér-, és időbeli, valamint dinamikai jegyeit még akkor sem könnyü érzékeltetni, ha a tanitvány sok mozgástapasztalattal rendelkezik. A szemléletesség didaktikai alapelvét "az oktatás legnagyobb konkrétságának" szokták nevezni. Persze nemcsak egyszerü szemlélhetőségről van szó, hanem a szemléletmód érzéki formákban történő átadásáról. Érzékelhető anyagot nyujtunk a tanulók megismerő, általánositó tevékenységéhez, vizuális képalkotásához. Lényegi vonásokat, kapcsolatokat jelenitünk meg. Ezt a célt szolgálják azok a változatos szemléltető eszközök, melyek egyre jobban elterjedtek az oktatásban. A testnevelésben is lassan polgárjogot nyer az irásvetitők, a sorozatképek, a filmek és a hangmagnók használata. /A képmagnó, mely azonnali visszajelentést, s igy közvetlen reagálást tesz lehetővé még kevésbé elterjedt./

Még kevés azoknak a szemléltető eszközöknek a száma, melyek a mozgásszerkezet bemutatása mellett a tanulás /ismeretanyag/ logikai menetét is megmutatják. Az ilyen tipusu szemléltető eszközök több lehetőséget adnak a tanitvány és tanár közös munkájára.

A torna tanitásának-tanulásának ilyen szemléltetőeszközét dolgoztuk ki a dolgozatunkban eddig kifejtett meggondolások alapján.

V. Szemléltető oktatótábla - oktatóprogram

A szemléltető oktatótábla a tananyagot szemléletes formában tartalmazza. A kiindulási alap és a cél található meg rajta, valamint a cél megvalósitását segitő rávezető és képességfejlesztő gyakorlatok is.

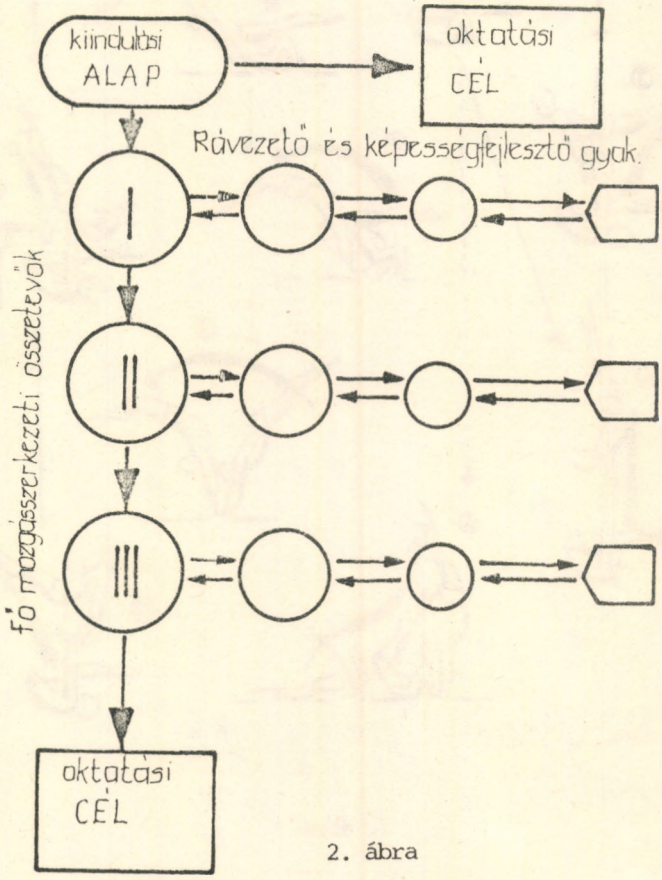


1. ábra

A tanitási célhoz a tanitvány különböző részfeladatok megoldásán keresztül jut el. Egy nagyobb lépéseket tartalmazó rövid ut, és kiegészitő gyakorlatokat tartalmazó hosszabb tanulási ut található. Ezeket az utakat a tanuló a szemléltető oktatótábla közvetlen segitségével választhatja meg, és járhatja be.

A tábla programját ugy állitottuk össze, hogy az eltérő képességekkel rendelkező tanulók is felismerjék a tanitási cél /gyakorlatelem/ helyes végrehajtási formáját, az oktatási feladatok közül válasszák ki a képességüknek megfelelő feladatokat, és képesek legyenek a gyakorlás során előfordult hibák "megfejtésére" /kijavitásukra/. A segédfeladatok /rávezető gyakorlatok/ alkalmasak a tipikus hibák kijavitására, a hiányosságok pótlására /"egészen a képességfejlesztésig"/. Ezen kivül a tábla még a segitségadás módozatait is tartalmazza. Az oktatótábla lényeges tartalmi jegye, hogy minden eleme funkcionális kapcsolatban van egymással.

Ezt a 2. ábra mutatja be:



2. ábra

Az oktatótáblának biztositania kell, hogy a tanitványoknak választási lehetőségük legyen a képességfejelesztés és a tanulási fokozatok tekintetében. A több szempontu feladathelyzet azon tul, hogy leszoktat az egysiku megoldásról, alternativákat is kinál a megoldásra. A tanitványoknak a legjobb utat kell választaniuk. Olyan kiegészitő, "alapozó", képességfejlesztő gyakorlatokat is elvégezhetnek, melyek csak nagyobb távlatokban hoznak "hasznot".

A vázlatosan ismertetett elvek alapján állitottuk össze az oktatótáblákat, melyekből most néhányat bemutatunk. Egyik táblánk a tarkóbillenés tanitását mutatja be. /3. ábra/ A táblán ennek három fő szerkezeti összetevőjét egymás alá rajzoltuk. Oldalirányban a kiegészitő gyakorlatok láthatók arra az esetre, ha a tanitvány a lineáris programot nem tudná végrehajtani.Ezek olyan rávezető gyakorlatok, melyek a mozgásban döntő jelentőségü mozgáskészséget tartalmazzák.

Sikertelen végrehajtás esetén a tanuló a képességfejlesztő példagyakorlatból választhat. A 4. ábrán a fejenátfordulást dolgoztuk fel, a tarkóbillenés "elemeinek" felhasználásával. /Ivképzés, csipőnyitás, karmunka/. Lényegében a tanult készségek uj körülmények között való alkalmazására kerül sor. A feladathelyzetben történő tanulást segitik azok az információk, melyek a segitségadás formáit, a jellegzetes hibák kijavitását szemléltetik.

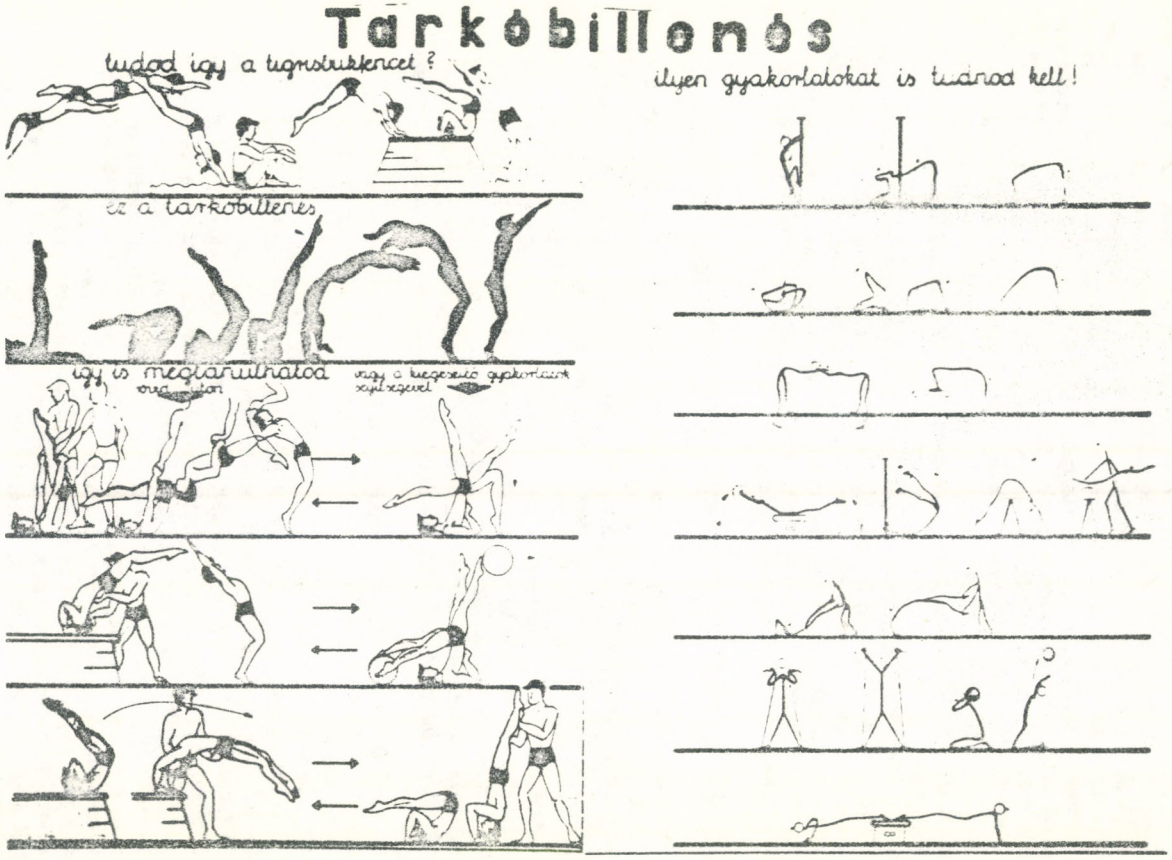
VI. A szemléltető oktatótáblák felhasználásának módszertani kérdései

A fentiekből kitünhet, hogy az elméletileg elképzelhető "módszeres alaphelyzetek" körül mi azt az alaphelyzetet tartjuk a legértékesebbnek, amelyben a fő hangsuly a tanuló önálló munkájára esik. A tanár ebben az esetben az önálló munkát didaktikailag szervezi, indirekten irányit. Az indirekt irányitás tárgyi hatóeszköze esetünkben a szemléltető oktatótábla. Ennek révén a tanuló tudatos, tevékeny részese a tanulásnak /belső algoritmus szintjére jut el a tanulásban/. Az önálló /öntevékeny/ tanulói munka feltétele, hogy a tanitvány ismerje a célt és az ahhoz vezető utat /a megvalósitás utját/ saját lehetőségeinek számbavételével /ismeret, képesség, mozgástapasztalat/ kidolgozzon egy megvalósitási tervet, és lehetősége legyen az önellenőrzésre, értékelésre.

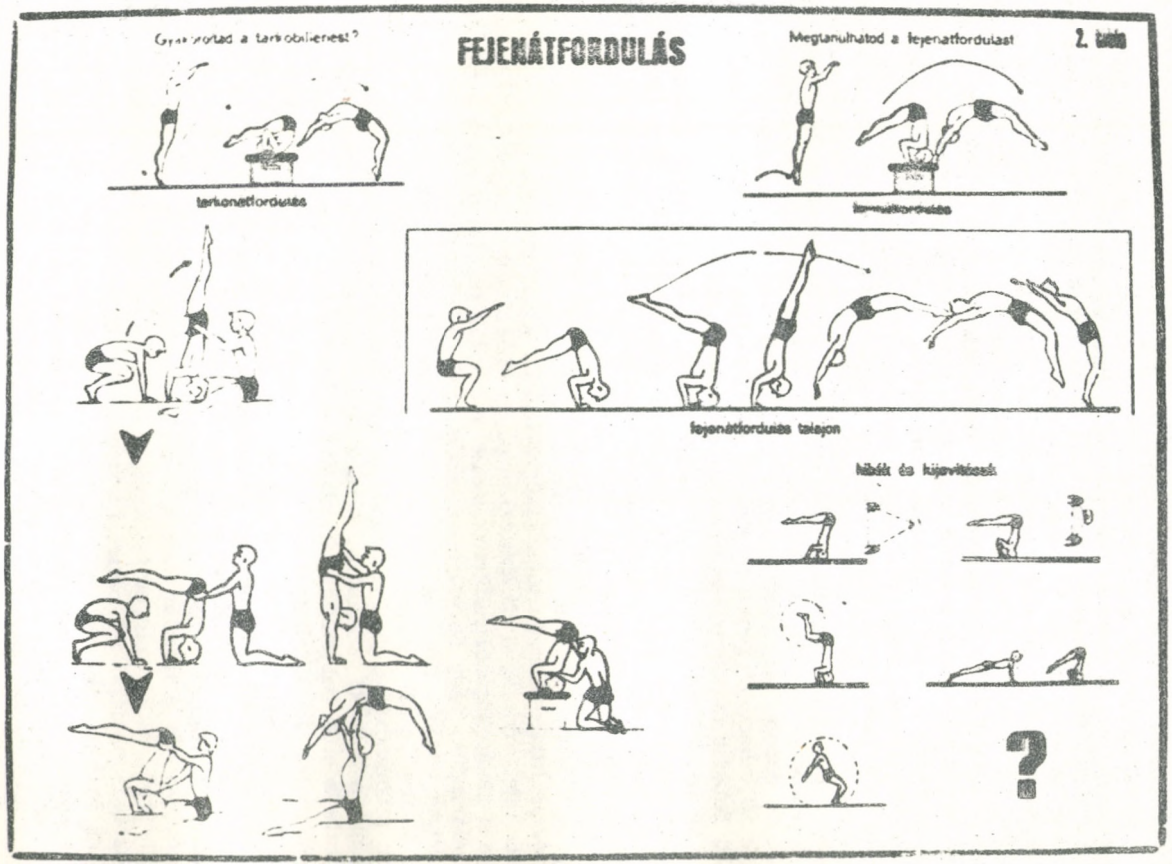
Az oktatótáblák használata a hagyományos oktatási menettel szemben uj helyzetet teremt. Változás áll be a tanuló elsajátitó és a tanár oktató, irányitó tevékenységében.

A tanulási folyamatra az lesz a jellemző, hogy feladathelyzetben történik. Az eddigiekben gyakori apró lépésekre bontott, tulzottan részleges módszer, mely sokszor csak mechanikus ismételgetésekből áll, nemcsak időigényes, hanem a tanulás eredményét gyakran a "véletlen tényezőkre" bizza. Az értelmes feladatmegoldó tanulást előtérbe kell helyezni. Ezért a tanitvány értelmi tevékenységének szakaszos beiktatásával a részmüveletek megértésével kell a megoldásig eljutnia. Ez később az általánosabb összefüggések megértéséhez is elvezet. Tehát a feladatmegoldás a saját cselekvéssel /részfeladatok teljesitésével/ egyre inkább tudatossá, belsővé válik.

Az "operativ megjelölés" a tanulás elvárható teljesitményét jelöli meg, és ezek a mérhető tevékenységformák a tanulás eredményeit jelölő tudásszintet határozzák meg. Az oktatótáblán feltüntetett részkövetelmények jól mérhetők. A követelmények teljesitésében történő előrehaladás lehetőséget ad a tanulónak, hogy saját fejlődését folyamatában értékelje. Az önellenőrzéssel, az önértékelés segitségével szembe kerül saját teljesitményével, és a követ-


Tarkóbillenés
tudod így a tornaszekrenyt?
ez a tarkóbillenés
így is megtanulhatod
ilyen gyakorlatokat is tudnod kell!

3. ábra


FEJENÁTFORDULÁS
Megtanulhatod a fejenátfordulat
2.
tarkonátfordulás
fejenátfordulás talajon
hibák és kijavításuk
?

4. ábra

kező kérdések merülnek fel benne: "Mi legyen a következő lépés?" -"Hogyan tudok előrejutni, fejlődni?" Ezért kell lehetőséget adni arra, hogy minél több "adat", minél "több" "minőség" kerüljön ellenőrzésre. /Az ellenőrzés mindig a legfontosabb tudáselemekre irányuljon./

Az oktatótáblák segitségével történő oktatás a tanár szerepének módosulásával is jár. A tanulás irányitásának hagyományos közvetlen /interperszonális/ módja egyre inkább közvetetté válik. Ez a megváltozott "szerepkör" a tanár számára is uj. "A tanár közelebb és emberibb kapcsolatba kerül a növendékeivel akkor, ha nem ragaszkodik az egyedüli és kizárólagos ismeretforrás társadalmilag meghaladott szerepköréhez, ha az átadás helyett szervezés, irányitás és a megbeszélés feladatait vállalja." /19/ Ez az idézet találóan körvonalazza a tanár szervező, irányitó tevékenységét. A tanárnak azonnal reagálni kell a tanulási folyamatra. A siker vagy kudarcélmény ujabb lendületet adhat, vagy fékezheti a tanulási folyamatot. A tanulás eredményessége nagyban attól függ, hogy a tanitványt érdekli-e, fontos-e neki a tananyag. Az "átvétel" minősége befolyásolja a tanulás eredményét. Tehát a tanitás-tanulási folyamathoz hozzátartozik a pszichikus előkészités, amely az érdeklődést váltja ki, motivációt ad a tananyag megtanulásához. Az érdeklődés nemcsak kiindulópontja a tanulásnak, hanem magasabb szinten eredménye is lehet. /A részmüveletek megoldása ujabb motivációt adhat. A tul egyszerü feladat csökkenti az érdeklődést, az aktivitást./

Az érdeklődés kiváltásának olyannak kell lennie, hogy hosszabb időn át tartson, és kiváltsa az egyéni tanulást. A motiváció erőssége eredményezheti azt is, hogy a tanulók nemcsak a testnevelési órán, hanem más szervezett vagy egyéb gyakorlási formákban is tanuljanak.

Viszonylagos önállósággal végzett egyéni ütemü tanulás fontos feltétele, hogy az ellenőrzés és az önellenőrzés különböző módozatait a tanár megszervezze. /A hibák elemzését és kiküszöbölését a tanitványok kezdetben tanári segitséggel végzik, a továbbiakban egyre önállóbakká válnak. A feladatmegoldásba a tanár közvetlenül csak akkor avatkozik be, ha például a tanulás rossz irányba indul, vagy fegyelmezetlenség zavarja a tanulást./ Fontos, hogy a tanitványok tudják, hogy az ellenőrzés-értékelés nem a bizalmatlanság talaján áll, és nem az elkövetett hiba büntetése céljából történik. Az ellenőrzésből nyert információk olyan jelzések, melyre azonnal válaszolnia kell egy utmutatásnak a hiba kijavitására. A részkövetelmények rendszerének kialakitása a részfeladatok teljesitésével objektiv értékelésre adnak lehetőséget. /Még ha valaki nem is alkalmas arra, hogy bonyolult tornaelemeket hibátlanul megtanuljon, de részfeladatok nagyrészét teljesiteni tudja - ezt értékelni kell./

Amikor a cselekvéstanulás részeinek értékeléséről beszélünk, lényegében a pedagógiai célrendszer taxonómiai szintjeinek eléréséről van szó. Az értelmes tanulás pszichomotoros szintjei megfelelő kognitiv szinteket is feltételeznek. Már a tanulás kezdetén el kell érni, hogy a tanulók megértsék a feladatot, és kisérletet tegyenek a segitséggel történő végrehajtásra. A már szóbeli segitséggel történő végrehajtás /külső vezérlés/ a megértett ismeretek alkalmazását jelenti. Az önállóan végrehajtott feladat /belső vezérlés/ a helyes megitélést feltételezi, és képessé teszi a tanulót, hogy váratlan helyzetben vagy más elemekkel összekapcsolva végre tudja azt hajtani.

Az oktatóprogrammal történő tanitás tehát nem oktató központu. A tanár azáltal, hogy a tanuló munkáját didaktikailag megszervezi, a tanitás-tanulás folyamat fő- és mellékfázisainak érvényesülését irányitja. Az egyéni haladási

ütem individualizált teljesitményt és differenciált értékelést tesz lehetővé. A részletes követelményrendszer kidolgozásával /RKR/ az értékelés reálisabb, árnyaltabb lesz, mivel nemcssk a teljesitményt, hanem a tanuló tevékenységét, magatartását is figyelembe veszi. Igy nemcsak az eredmény, hanem a folyamat is elemzésre kerül.

VII. Vélemények az oktatótáblák iskolai kipróbálásáról

A hagyományos oktatást és a "táblákkal" való oktatást a hatékonyság szempontjából nehéz összehasonlitani, mert a hagyományos módszert kevés helyen találjuk meg "tisztán". A pedagógiai hatásfolyamat sajátosságaiból adódik, hogy a tanitás folyamán különböző eltérések adódhatnak, melyeket állandó módositással, korrekcióval lehet ellensulyozni. Csak többszáz kisérleti és kontrollcsoport vizsgálata alkalmas arra, hogy az eredményességet megállapitsa, mert a nagy számok törvénye alapján a csoportjellemzők véletlenszerü különbségei igy kiegyenlitődnek.

Az Oktatási Minisztérium segitségével nyomdai uton előállitott ötezer oktatótáblát a megyei tanácsok müvelődési osztályain keresztül juttattuk el az iskolákba. A kipróbálás után a következő kérdésekre kértünk választ a testnevelő tanároktól:

1. Milyen mértékben tudta Ön a táblákat használni?
2. Segitette-e a tanulókat az önálló tanulásban?
3. Emelkedett-e a tanulók tudásszintje a mozgás ilyen módon való oktatásával?
4. Milyen észrevételei, javaslatai vannak a táblával kapcsolatban?

Az oktatótáblák kipróbálásáról érkezett véleményekből ismertetünk néhányat:

"Szükség van a plakátokra. Könnyiti a nevelők munkáját, segiti a tanulót az önálló tanulásban." /Horváth Tamás testnevelő tanár, Zalabér, Általános Iskola/

"Segitette a tanulókat az önálló tanulásban, mert állandóan tanulmányozgatták. Meggyorsitotta a mozgástanulást, több idő jutott a mozgás csiszolására". "Érdemes az egész tantervi anyagot rávezető gyakorlatokkal együtt szemléletesen kidolgozni. Továbbra is örömmel hasznositanám a tanórákon." /Lőrinc István igazgató, Söjtör, Általános Iskola/

"A gyerekek szereik az ilyen rajzos felhivásokat, szivesen utánozzák. Jó lenne, ha minél több rajzos tábla lenne." /Molnár Tihamérné testnevelő tanár, Rédics, Általános Iskola/

Véleménye szerint a tananyag "vizuális részekre bontása nagy segitség a tanulóknak." "A tanulók érdekesnek tartják, érdekli őket." /Dr. Bolla István igazgató, Kondoros, Általános Iskola/

"Az elem bemutatása után a tanulók a sporthiradó táblán tanulmányozhatták az oktatótáblát. Szabadfoglalkozás keretében lehetőséget kaptak a gyakorlásra. Segitette a tanulókat az önálló tanulásban, mert a tanulási folyamat hosszabb időt vett igénybe, és a tanulók nap mint nap láthatták, ez állandó segitséget jelentett". "A nevelő biztatta a gyerekeket a helyes végrehajtásra". /Macskás József igazgató, Miskolc, 15 sz. Általános Iskola/

Azért tartotta jónak a tábla használatát, mert kifüggesztette a falra és a gyerekek bármikor megnézhették. /Józsa Kálmán testnevelő tanár, Monostorpályi/

A szaktanárok véleménye alapján elsősorban azért tartja hasznosnak a táblák használatát, mert "ahol a bemutatás akadályba ütközik, könnyiti a tanár munkáját".

"A többi anyag ilyen formában való feldolgozása bizonyára segitené munkánkat." /Bán Ferenc igazgató, Balatonkenese/

"A tábla felhasználása az oktatási folyamat valamennyi fázisában megvalósitható. A tanulók kevés nevelői segitséggel sajátitják el a mozgást". /Kárpát Imre igazgató, Kémes, Általános Iskola/

"Az oktatótábla lehetővé teszi a tanitás-tanulási folyamat önellenőrző-önértékelő fázisainak érvényre jutását. A táblák érthetőek, jól követhetők. Nagyon jó lenne, ha több mozgásformát is feldolgoznának." /Zalán Istvánné igazgató, Tófej, Általános Iskola/

A nyolcadik A és B osztályokban külön módszerrel tanitotta a mozgásokat. 5-5 órát forditott a tanulásra. Az értékelésnél az volt a tapasztalata, hogy az oktatótáblák segitségével tanulók minőségileg is jobban tudták az elemet végrehajtani. A tanulók szerettek a rajzok alapján dolgozni. /Azt a módszert választotta, hogy különböző "állomáshelyeken" különböző feladatot találhattak, a tanulók választhattak az őket legjobban érdeklő feladatok között./ /Pusztai László testnevelő tanár, Nagykanizsa/

"Örömmel üdvözöljük a kezdeményezést. A tantervi anyag teljes feldolgozása nagymértékben segitené munkánkat." Főleg azoknál az anyagrészeknél, ahol a "tanári bemutatás objektiv okokból elmarad". "Magyarázatból és tanulói bemutatásból nehezen lehet az anyagot megtanitani." "Segiti a tábla »ilyen gyakorlatokat is tudnom kell« része azoknak az izomcsoportoknak a fejlesztését, melyek az adott anyaghoz szükségesek. A gyakorlatok esti - reggeli torna, valamint az óraközi testnevelés keretében is feldolgozhatók."

Kipróbálták, hogy a tanulók rövid magyarázat után önállóan tudnak-e tanulni. "Meglepően némi segitséggel jól valósitották meg az anyagot."

Különböző neveltségi szintre is eljutatta a tanulókat. "A csoport tagjai egymás hibáira is felhivták a figyelmet, és segitettek egymásnak. Rövidebb idő alatt sajátitották el az anyagot mint a hagyományos módszerekkel dolgozó csoport." Kiemelik, hogy pontosabban, "vasaltabban is" hajtották végre a mozgásanyagot. Ez elsősorban annak volt köszönhető, hogy a tanitás-tanulás egyes fázisainak érvényesülése tökéletesebb volt.

"Dicséretes kezdeményezés! Kérésünk lenne, hogy a tantervi anyag ilyen feldolgozását minél rövidebb időn belül juttassák el az iskolához." /Mezey Béla igazgató és Zsigárdi Péter igazgatóhelyettes, testnevelő tanár, Göllé, Általános Iskola/

"A tanulók aktivitását kiváltotta, kedvvel és lelkesedéssel végezték a gyakorlatokat." Nagyon hasznosnak tartotta, hogy a táblákkal kapcsolatban "a tanulók önálló, ujszerü feladatot kaptak. A tanulók maguk is szerkesztettek rávezető és képességfejlesztő gyakorlatokat"./"Hasznos segitséget jelent a tanulás folyamatában." /Harangozó Zsigmond testnevelő tanár, Pápa/

Véleménye szerint a célnak megfelelően lehet használni a táblákat. Elterjesztése "csökkentené az iskolák közötti még meglévő elég nagy szinvonalkülönbségeket." "A tantervi anyag elemeinek kidolgozása hatalmas munka lenne, de megérné a fáradságot." /Villányi Géza igazgató, Pap, Általános Iskola/

A hatásfolyamat eredményérése helyett véleményeket idéztünk. E véleményekkel összhangban a gyakorlat tapasztalatai megerősitették elképzeléseinket arról, hogy a torna mozgáselemeinek oktatását eredményesebben lehet célszerü szemléltetőeszközök, oktatóprogramok alkalmazásával megvalósitani. Az iskolákban tanitó tanárok, vezetők, igazgatók véleménye szerint a tanulók szivesen használják az oktatótáblákat. A tananyag ilyen módon történő feldolgozá-

sa érdekessé, vonzóvá teszi a tanulást, illetve a gyakorlást. Az oktatótáblák alkalmasak arra, hogy a tanulás menetét megmutassák és az a körülmény, hogy a testnevelési órán kivüli gyakorlási formákban is alkalmazhatók, lehetőséget kinál az egész éves gyakorlásra, tanulásra. Igy a fejlesztő, nevelő hatás egész éven át érvényesülhet. Mivel a vizuális információ nincs időhöz kötve, és a tanulás időben nem korlátozott, a tanitvány képes a tanulási folyamatot leröviditeni, vagy hosszabb időn át folytatni. Fontos, hogy a saját képességeinek számbavétele után az optimális tanulási utat válassza. Ehhez kell a tanárnak segitséget nyujtania. Ez nem könnyü feladat, mert a mozgásanyag megtanulásának ilyen öntevékenységre épülő formája nem elterjedt az iskolai testnevelésben. Ez a módszer a hagyományos oktatás bizonyos elemeit módositja, bizonyos elemeit szükségtelenné teszi. /Például a közvetlen szemléltetés kiküszöböli a közvetett szemléltetés korlátozó körülményeit./ Azt is hangsulyozni kell, hogy az ismertetett eljárás egy tanulást segitő módszer, és az oktatótábla nem a tanárt helyettesiti, hanem olyan eszköz, melyet fel lehet használni a tanitás-tanulás folyamatában. A kipróbálásról eddig csak pozitiv vélemények érkeztek, és a módszer gyakorlati hasznáról, hatékonyságáról továbbra is folynak vizsgálatok. Ezért e dolgozat anyagát elsősorban tájékoztató ismertetésnek kell tekinteni, melynek végén ismételten szeretnénk megköszönni mindazoknak munkáját, akik a téma feldolgozásában bennünket segitettek.

IRODALOM

1. Ágoston Gy. - Nagy J. - Orosz S.: Méréses módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó. Bp. 1978.
2. Báthori B.: Testneveléselmélet. Tankönyvk. Bp. 1979.
3. Fuchs, W. R.: Uj tanulási módszerek. Közgazdasági és Jogi K. Bp. 1971.
4. Gaverdovszkij, Ju. K. - Zaglada, V.E.: Programmirovannoe obucsenie: ego szmüszl, principü, vozmozsnoszti. /=Gimnasztika. I. Moszkva. 57-67. p./
5. Gaverdovszkij, Ju. K. - Zaglada, V. E.: Obucsajuscsaja programma - rukovosztvo k dejsztviju. /=Gimnasztika. 1976. II. Moszkva. 2o-29. p./
6. Gyaraki F.: Az algoritmus fogalma, fejlődése és kiterjedése a didaktika területére. /Audio-Vizuális Technikai és Módszertani Közlemények, 1976. 6. sz./
7. Kiss Á.: Mérés, értékelés, osztályozás. Tankönyvk. Bp. 1978.
8. Kiss Á.: A tanulás programozása. Tankönyvk. Bp. 1973.
9. Kurjerov, N.: Nekotorüje voproszü algoritmizacii obucsenija gimnaszticseszkim uprazsnenijam. Fizkultura i Szport. Moszkva. 1969.

1o. Landa, L.N.: Az algoritmusok és a programozott oktatás. Tankönyvk. Bp. 1966.

11. Meusel, H.: Vom Schaukeln und Schwingen. Schorndorf. Stuttgart. 1972.

12. Meusel, H.: Vom Purzelbaum zum Salto. Schondorf. Stuttgart. 1971.

13. Nagy Gy.: Cselekvéstanulás és mozgástranszfer. Akadémiai K. Bp.1978.

14. Nagy S.: Középiskolai részletes követelményrendszer. /A Testnevelés Tanitása, 197o. 2., 3. sz./

15. Nagy T. - Nagy S. - Burka E. - Páder K. - Varga S.: Tantervi utmutató. Tankönyvk. Bp. 1978.

16. Szokolszky I.: Pedagógiai tanulmányok. Tankönyvk. Bp.1972.

17. Slemin, A.: Opüt primenenija metoda predpiszanij algoritmicseszkogo tipa pri abucsenii ditej i podrosztov gimnaszticseszkim uprazsnenijam. Fizkultura i Szport. Moszkva. 1969.

18. Szakály E.: Uj lehetőségek a sporttorna mozgáselemeinek oktatásában. /=A sport és testnevelés időszerü kérdései. 1974. 2. sz. 55-71. p./

19. Takács E.: Programozott oktatás. Gondolat. Bp. 1974.

2o. Wiemann, Klaus: Vom Kippen zum überschlagen. Stuttgart. 1968.

BÉKÉSI, Sándor - SZAKÁLY, Ernő

Modern visual teaching-boards for the teaching and mastering of school gymnastics material

The article makes known a method which is of help in the execution of the modern didactical exercises. Nowadays it is a very important requirement towards the teaching material, to assure the capacity based, personal timed learning to the students. To this task is the teaching-board of greet help, on which students can see the different steps of the teaching material. They can choose between the ways of acquiring the knowledge, and therefore the learning process happens with some kind of independence, which brings a change in somewhat in the original learning process. The teacher is no more educator, and students are no more acquirers.

The teaching-board can also be used besides the physical education classes in other forms of practising, and gives through this a possibility to learning and practising through the whole year.

БЕКЕШИ, Шандор - САКАЛЬ, Эрнё

Использование современных демонстрационных-учебных таблиц в обучении гимнастическому материалу и в его усвоении в физическом воспитании на школе

В работе представлен метод содействующий осуществлению современных дидактических задач. В разработке учебного материала является уже важным требованием обеспечивание для учащихся усвоения материала согласно их способностям и в индивидуальном темпе. К этому помогает учебная таблица, на которой представлены задачи учебного материала по отдельным шагам. Учащиеся имеют возможность выбирать из различных путей усвоения, а само усвоение происходит относительной самостоятельностью. Это условие изменяет традиционный ход усвоения материала. Изменяется усвоительная деятельность учащихся и в то же время и руководящая деятельность учителя. Учебную таблицу можно применять и в внеклассных формах физкультурной работы, она создаёт возможность круглогодично заниматься и совершенствоваться.

6 P 9.

KULCSÁR László

A KÖZVETLEN ÉS KÖZVETETT SEGITSÉGADÁS, HIBAJAVITÁS A TORNA OKTATÁSÁBAN

A segitségadás a gyakorlati mozgásoktatás nagyon fontos területe, a tanár /edző/ oktató munkájának szerves része. Alapvetően két feladatot old meg:

a/ biztositja a tanitvány egészségének megőrzését, a sérülések elkerülését;

b/ megkönnyiti a mozgások elsajátitását, megtanulását.

E két feladat, csak elméletileg különithető el egymástól, a valóságban mindig egyidejüleg jelentkezik. Ebből az következik, hogy a tanárnak /edzőnek/ pontosan és alaposan ismernie kell az oktatás tárgyát képező mozgás technikáját azért, hogy tevékenysége a segitségnyujtás során, mindkét feladat megoldásához hozzájáruljon.

A segitségadásnak azt a módját, mikor a tanár /edző/ tanitványát megfogva irányitja, vezeti annak mozgását, közvetlen segitségadásnak nevezzük. Ha a mozgás végrehajtása előtt, közben és azt követően megjegyzéseket tesz, utasításokat, hangjelzéseket ad, tájékozódási pontokat helyez el, vagy jelöl meg, akkor közvetett módon segit tanitványának abban, hogy gyorsabban alakithassa ki magában a mozgás helyes képét, pontosabban tájékozódhasson térben és időben stb.

A fentiekből következik, hogy a segitségadás, mint tanári, edzői tevékenység, szorosan összefügg az oktatás módszertanával - sőt, mi több: annak elválaszthatatlan része -, önmagában érthetetlen és értelmetlen. Ezt azért tartom szükségesnek megjegyezni, mert a tanárképzésben - tisztán elméleti meggondolásokból - létrejött és használatos hármas tagolás /technika-oktatás-segitségadás/ sokakat megtéveszt. Mechanikus szemléletet sugalmaznak a külön "segitségadás" cimszó alatt leirt - vagy elmondott - meglehetősen általános megfogalmazások is.

Vizsgáljuk meg a kérdést egy példán keresztül. A kelepforgás hátra viszonylag egyszerü - nyujtón vagy felemáskorláton végezhető - gyakorlatelem. Az oktatás során szükséges segitségadás módját - ahogy az előbb utaltam rá - eléggé általános megfogalmazásban határozzák meg: "...a segitő egyik kezével a tanuló egyik karját fogja, másikkal pedig csipőjét a nyujtóhoz szoritja..." /1/ Ez a mondat, bár igaz, mégis "a levegőben lóg". Ugyanis az, hogy "...a segitő egyik kezével a tanuló egyik karját fogja...", semmit nem árul el a segitségadónak az oktatás, az elem megtanitása érdekében végzett valóságos tevékenységéről. Ez a tevékenység mindenkor a tanitvány által elkövetett hibáktól függ. Ha a tanitvány a kelepforgást csipőben hajlitott testtel végzi, ez azért van, mert lebegőtámaszból a szerhez lendülve, késlekedik a vállak hátra forgásának meginditásával. Ebben az esetben a segitő - a kellő pillanatban - hátra kell, hogy billentse, huzza a tanuló karját... E hibának

szinte a "fonákja", hogyha a tanuló csipője elszakad a szertől azért, mert lebegőtámaszból lendülve, tulságosan hamar inditja meg vállal a hátra forgást. Ilyenkor a segitőnek a tanitvány karját előre tolva, visszatartva - a kellő pillanatig - késleltetnie kell a vállak mozgásának meginditását...

Az elmondottaknak, és ennek az egyszerü példának az alapján a következő tanulságokat szürhetjük le:

a/ a gyakorlati mozgásoktatás szempontjából nem elegendő egy bizonyos mozgáselem segitségadásának módját általában meghatározni;

b/ adott esetben a segitségadónak egy mozgás oktatásán belül, különböző tanitványoknál ellentétes tevékeynséget kell végeznie /pl. huzás helyett tolás/ a kivánt eredmény elérésének biztositása érdekében;

c/ a segitségadó konkrét tevékenysége a konkrét hibától, egy adott pedagógiai helyzettől függ;

d/ a segitségadás módját a mozgás tanulása során felmerülő leggyakoribb hibákkal összefüggésben, külön-külön kell meghatározni.

A közvetlen segitségadással kapcsolatos problémák közül, ugy érzem említést érdemel még egy - az előbbinél egyszerübben körvonalazható - kérdés. Két - a közvetlen segitségadás technikájának elsajátitását megkönnyitő, alkalmazását hatékonyabbá tevő - gyakorlati tanácsról van szó.

Kezdjük talán az általánosabb érvényüvel, mely általában vonatkozik a segitségnyujtás technikájára - a konkrét mozgáselemtől függetlenül.

A tanárnak /edzőnek/ minden esetben arra kell törekednie, hogy minél korábban bekapcsolódjon a mozgás közvetlen segitésébe. Igy ugyanis könnyebben, pontosabban tudja megadni a szükséges impulzusokat /gyorsitás, lassitás stb./, jobban át tudja venni, finomabban képes befolyásolni tanitványa mozgásának ritmusát. Az elkésett "benyulásokat" kisérő csattanások és sokszor fájdalmas ütések is azt tanusitják, hogy egy - már mozgásban lévő - test pályájának, sebességének módositása nehézségekbe ütközik. Ezért, ha erre lehetőség van, már a kiindulóhelyzetben - de mindenképpen a mozgás meginditásának korai szakaszában - kezdjük meg a segitségadást.

A második gyakorlati tanács, az elsővel bizonyos mértékig összefügg. A tanár /edző/ arra törekedve, hogy minél korábban bekapcsolódjék a mozgás közvetlen irányitásába, néha akadályozza tanitványa szabad mozgását. Ez a nekifutással, vagy helyből elugrással végzett - de mindkét esetben karlendítéssel járó - elemeknél gyakori.

Hogyan oldható fel ez az ellentmondás?

A tanácsolt helyes tennivalót egy példán keresztül próbálom megvilágitani. A mozgás, melyet e célból kiválasztottam, a kézenátforditás hátra helyből elugrással /flick/. Tudjuk, hogy e mozgás kiinduló helyzetében a kar mellső középtartásában, magastartásban, vagy e kettő közötti valamilyen rézsutos helyzetben van. Az előkészitő mozgásszakaszban a két kar hátsó rézsutos mélytartásba lendül, majd innen igen energikusan mozog magastartás felé. Ha a tanár /edző/ már eleve a tanitvány derekára "készíti" a kezét azért, hogy a mozgást, meginditásának pillanatától kezdve kisérni, segiteni tudja, akkor akadályozni fogja a tanuló egyik /felé eső/ karjának szabad hátra lendülését.

Hogyan kerülhetjük ezt el? Változtassuk meg tanitványunk lendületszerző karmunkájának technikáját - ahogyan ezt néhányan teszik? Tegyünk engedményt, és csak a mozgás egy későbbi szakaszában nyujtsunk segitséget? Egyik megoldás sem szerencsés. Ilyenkor az a teendő, hogy a tanár /az edző/ ugyan azt a karmozgást végezze el "kicsiben", alig láthatóan, amit tanitványa. Ez esetben biztos, hogy karjuk nem akad össze, a tanár keze pedig "célhoz ér", mielőtt a tanuló törzse elmozdult volna.

A közvetlen segitségadással kapcsolatos kérdéseket lezárva, a következőket kell megjegyeznem: a segitségadás technikáját, e technika változó helyzetekben való alkalmazását nem lehet, és nem elegendő könyvből megtanulni. Mozgásos tevékenységről lévén szó, csak megfelelő ideig tartó gyakorlással válhat készséggé - és állandó, rendszeres edzéssel tartható megfelelő szinten.

Áttérve a közvetett segitségadásra, vagyis az oktatónak a mozgást megelőző, kisérő és követő tanácsaira, megjegyzéseire, utasitásaira /a vizuális tájékozódás megkönnyitésével ezuttal nem foglalkozunk/ tekintsük át azoknak a hibáknak lehetséges okait, melyekre a szóban forgó utasitások vonatkoznak.

Mindenki előtt ismeretes, hogy a gyakorlatelem egy bizonyos pontján megnyilvánuló hiba okát, rendszerint a mozgás ezt megelőző valamelyik szakaszában kell keresnünk. Ilyenkor tehát a technika, a szóbanforgó végrehajtási kisérlet során végzett helytelen tevékenység következtében torzul, vagyis: a hiba oka közvetlenül a lezajlott végrehajtási kisérleten belül keresendő. Nevezzük ezt "A" helyzetnek.

Okozhat végrehajtási hibát az oktatás helytelen felépitése is. Ilyenkor, a hibás végrehajtási kisérleten kivül kell keresnünk az okot, vagyis: a mozgás egy - az oktatás folyamatában - korábban elkövetett tévedés következményeként szerveződött rosszul. Nevezzük ezt B helyzetnek.

Végül - de nem utolsó sorban - gyakran eredményes végrehajtási hibát a tanitvány hiányos fizikai felkészültsége, vagyis: az elkövetett hiba oka valamely - az adott technika szempontjából fontos - fizikai képesség szintjének elégtelensége. Nevezzük ezt C helyzetnek.

Ha ezt elfogadjuk kiindulási alapnak, akkor a következtetés magától értetődő: a hiba fajtájától /okától/ függően változik a tanár feladata. Ez nagyon egyszerünek és logikusnak látszik, a valóságban azonban annak megitéléséhez, hogy milyen természetü mozgáshibával állunk szemben, jó szem és szakértelem szükséges. Nem ritka ugyanis az olyan eset, amikor az egy és ugyanazon külső jelben megnyilvánuló hibának eltérőek az okai.

Ezt ismét egy példán keresztül próbálom megvilágitani. Legyen a példaként kiválasztott mozgáselem a bicskaátugrás, az elkövetett hiba látható, külső jele pedig térdhajlitás a karlökést követő második repülési szakaszban.

Első eset: láthatóan kissé lassu a nekifutás - vagy irányát, dinamikáját, technikáját tekintve rossz az elrugaszkodás. Igy tulságosan lapos és erőtlen az első repülési szakasz, s a tanuló ennek következtében képtelen két lábát térdben kinyujtva átvezetni a szer fölött. A fentiek alapján erre az esetre az A helyzetnél leirtak vonatkoznak, a tanár feladata pedig az, hogy a nekifutás vagy az elrugaszkodás megváltoztatására adjon utasitásokat /vagy végeztessen megfelelő gyakorlatokat/, mivel a térdhajlitás, az e mozgásrészek valamelyikében végzett helytelen mozgástevékenység következménye.

Második eset: bár a mozgás karlökést megelőző részei hibátlanok, a szóban forgó szakaszban a tanitvány térde mégis behajlik. Ha igy áll a helyzet, akkor valószinüleg a B helyzettel állunk szemben. Következésképpen más lesz a tanár feladata a látszatra azonos hiba kijavitását illetően. Ilyenkor felül kell vizsgálnia az oktatás felépitését. Lehetséges, hogy egyáltalán nem, nem elég alaposan vagy tévesen alakitotta ki a lebegőtámaszból lábfejjel inditott korbett-szerü csipőhajlitást./2/

Harmadik eset: a két fentebb leirt változattal ellentétben, a mozgásnak a karlökést megelőző részei hibátlanok, az oktatás felépitése is helyes volt,

de a csipőhajlitás megkezdésének pillanatában még nyujtott láb, e hajlitás fokozásakor térdben behajlik. Az ok nyilvánvalóan a képesség elégtelensége /lásd C helyzet/. A tanár feladata a combhajlitó izmok megnyujtása.

Az elmondottak alapján világossá válik, hogy egyetlen mozgáson belül, a példaként felhozott térdhajlitásban megnyilvánuló hiba okai nagyon is különbözőek lehetnek. Azt sem kell bizonyitani, hogy egy hiba kijavitása, csak okának feltárása, ismerete alapján lehetséges. A gyakorlati tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a hibajavitás cimén elhangzó tanári /edzői/ utasitások, megjegyzések gyakran elhamarkodottak, s nem egyebek sztereotip ténymegállapitásoknál /például "behajlitottad a térded"/ vagy fiktiv parancsoknál /például "nyujtsd ki a térded!"/. Nyilvánvaló, hogy ilyenkor a rendszerint rejtettebb hiba /ok/ látható, külső jelét /okozat/ tévesztjük össze magával a hibával. Ilyesmi időnként mindenkivel előfordulhat, de ha nem vigyázunk eléggé, a felületesség nagymértékben leronthatja munkánk hatásfokát.

IRODALOM

1. Kerezsi E.: Torna IV. Sport. Bp. 1966.

2. Kulcsár L.: Gondolatok a tornamozgások oktatása során elkövetett hibákról. /Testnevelés- és sporttudományos közlemények, 1979. 105-116.p./

KULCSÁR, László

Direct and indirect spotting, correcting in the teaching process of gymnastics

Spotting /direct, indirect/ has a double mission: to avoid of injuries and to make easier the acquisition of the movements. The article deals mainly with the latter one and also gives two concrete practical advices as to the spotting technique. Author speaks further about the correction of errors comitted in gymnastics and demonstrates by concrete exemples those errors which are appeared the same from outside, but are caused by different defects.

КУЛЧАР, Ласло

Непосредственная и посредственная страховка и исправление ошибок в обучении гимнастике

Страховка /непосредственная или посредственная/ имеет двойную задачу: избегать травм и облегчать усвоение движений. Статя трактует в первую очередь эту последнюю задачу и даёт два конкретных практических совета относительно техники страховки. - В дальнейшем автором изучается вопрос исправления ошибок и представляются по конкретным примерам различные причины ошибок появляющихся в том же внешнем признаке.

700.

JAKABHÁZY Lászlóné

HAT-TIZ ÉVES TANULÓK TÖRZSTARTÁSÁT JAVITÓ RITMIKUS SPORTGIMNASZTIKAI GYAKORLATOK

A felegyenesedéssel fokozottabb terhelés hárul a gerincoszlopra. Tehermentesitődött a kar, és a sulytöbblet igy a lábra helyeződött át. A kevesebb igénybevétel miatt gyengült a kar és a vállöv izomzatának tartó, támasztó szerepe, ezzel együtt az ereje is. A felegyenesedés feltétele az izom- és csontrendszer megfelelő fejlettségi foka. Amennyiben a testi fejlettség szintje és a mozgás között nincs kellő egyensuly, az tartási rendellenességekhez és hibás törzstartáshoz vezethet. A testi fejletlenség, vagy a biológiai aránytalanság és az erő egyensulyát kell a mozgással, mégpedig célgimnasztikával kompenzálni. A mozgáshiány késlelteti a testi fejlődés és az erő egyensulyát. Rendszeres igénybevétel nélkül az izomzat nem tölti be a gerincoszlopot tartó szerepét.

Az iskoláskort megelőzően /1970-től 1974-ig a Fővárosi Tanács és az Állami Könyvterjesztő Vállalat óvodáiban nagycsoportos óvodások kisérletképpen részt vettek ritmikus sportgimnasztika foglalkozásokon, hozzávetőlegesen 120-130 gyerek/ már az óvodai foglalkozásokon is olyan gyerekeket lehetett megfigyelni, akiknél bizonyos foku törzstartás-rendellenességek jelentkeztek, de ezek egyike sem mutatott még kóros elváltozást. Ha már láthatóak voltak a törzstartás hibái, akkor megelőzésük elkésett, de kijavitásuk érdekében olyan alapvető, egyszerü testképző gyakorlatok kerültek alkalmazásra, ahol a figyelem a törzstartás kivánatos helyzetére összpontosult. A gyakorlás során a helyes törzstartás kialakitása érdekében olyan gyakorlatokat végeztettünk, ahol az áll, váll, hát, has, mellkas, csipő helyzetének megérzése volt a cél, és ez a többszöri gyakorlás során vált egyre tudatosabbá. A ritmikus sportgimnasztika mozgásrendszer sajátossága, hogy benne a törzzsel végezhető gyakorlatok fontos helyet foglalnak el. Például: törzsdöntés, törzsdőlés, törzsiv, törzshullám, törzsforditás és törzshajlás. A törzzsel végezhető mozgáslehetőségek széles skáláját használja igy fel. Ebből a mozgásrendszerből származnak azok az alapvető egyszerü törzstartásjavitó gyakorlatok is, melyekkel a hibák megelőzhetők és kiküszöbölhetők. Törzstartás-rendellenességeket nem csak nagycsoportos óvodásoknál, hanem serdülő koru tornászlányoknál is lehetett észlelni. A nagycsoportos óvodások és a serdülő koru tornászlányok mozgásképzésekor észlelt törzstartás hibák a következők: a gerincoszlop természetes görbületei némely szakaszban eltérnek a normálistól. Felhuzott vállak, rövid nyak, előretolt és leengedett áll, horpadt mellkas és előre kiengedett has.

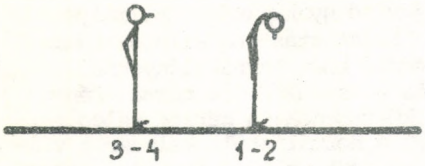
A helyes törzstartás jellemzői: a testtartás követi a gerincoszlop természetes görbületét. A fej emelt. A test hossztengelye merőleges a talajra. A csipő és a válltengely párhuzamos a talajjal és oldalsikban van. Az áll, váll, has, nyak, csipő testrészeket foglalkoztatják dinamikus mozgásos és statikus módon. A testrészek egymáshoz viszonyitott normális helyzetét kell

beidegzetté tenni. A testrészek egymáshoz viszonyitott normális helyzetében bekövetkező elváltozások, törzstartáshibák, torzulások kialakulásához vezethetnek. A későn észrevett vagy nem időben javitott törzstartáshibák rossz beidegződése később mozgáskorlátozottságot, fájdalmat, feszültséget vagy gátlásosságot okozhat.

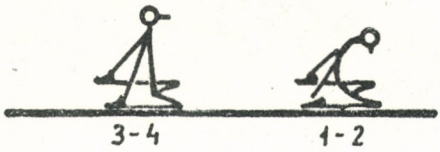
Több testnevelő alkalmaz - igaz, hogy csak ötletszerüen -, a testnevelési foglalkozásokon, ha nem is speciális törzstartást javitó ritmikus sportgimnasztika gyakorlatokat, de ez tananyagként nem szerepel. Ezek a hasznos, törzstartást javitó vagy a hibákat gátló gyakorlatok kiaknázatlanul maradnak az általános iskolák testnevelési óráin. A ritmikus sportgimnasztika sajátosan előkészitő gyakorlatait szükségszerü lenne beépiteni a testnevelési órák anyagába. A felsorolt alapvető, egyszerü törzstartást javitó ritmikus sportgimnasztika gyakorlatok és a később ezekre épülő összetett törzsgyakorlatok kedvező test-és törzstartást formáló hatása a lehető rövid időn belül a kivánt változást fogja mutatni. A hibás törzstartás kiküszöbölődött és a testrészek egymáshoz viszonyitva normális helyzetet vettek fel.

Az ismertetett törzstartást javitó ritmikus sportgimnasztika gyakorlatok általános érvényüek, relativ képességekre épülnek, nincsenek korhoz, nemhez, változó testfelépitéshez és előképzettséghez kötve. Rendszeres képzéssel hatásosan biztosithatják az egészséges, arányos testi fejlődést, a helyes, pontos törzstartás kialakulását. A gyakorlatokban egyszerü, alapvető mozgásformáknak kell érvényesülniök. A gyakorlatok végrehajtását többnyire nagy alátámasztási felülettel oldjuk meg. A sulypont rögzitésével /ülésben, térdelésben, fekvésben/ a helytelen irányu elmozdulások kiküszöbölése érdekében a gyakorlatok általános érvényéből következően elsősorban az általános iskola alsó tagozatának testnevelési óráin közös célunk legyen a törzstartást javitó tantervi gyakorlatok végeztetése, melyek a fejlődési rendellenességek korai megelőzését segithetik elő.

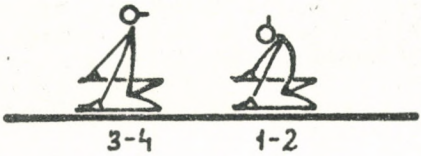
Törzstartást javitó ritmikus sportgimnasztika gyakorlatok



Kiindulóhelyzet /Kh./:
Szögállás.
1-2. ütem: erőteljes nyakhajlitás előre hátdomboritással, leszoritott vállal.
3-4. ütem: vissza kh.-be.

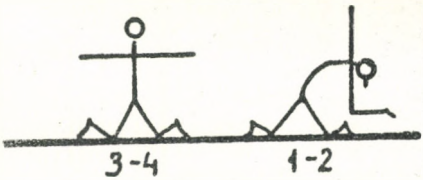


Kh.:ülés terpesztérdelésben a talajon sarokfogással. /A törzs alaptartásban./
1-2. ütem: törzsiv előre. /Domboritott ivelés, leszoritott vállal. A domboritásnál a váll és a csipő egymás fölött./
3-4. ütem: vissza kh.-be.

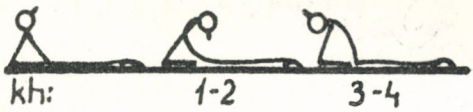


Kh.: ld. mint az előző.
1-2. ütem: törzsiv hátra. /Homoritott ivelés./ Erőteljes mellkastolás előre, leszoritott vállal.
3-4. ütem: vissza kh.-be.

Kh.: mint az előző.
1-2. ütem: törzsiv előre.
3-4. ütem: törzsiv hátra.

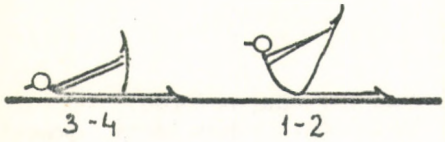


Kh.: ülés terpesztérdelésben, kar oldalsó középtartásban.
1-2. ütem: törzshajlitás balra alkartámasszal kifelé.Fejforditás balra. /Oldalhajlásnál a vállak és a csipő egy sikban marad.
3-4. ütem: vissza kh.-be.

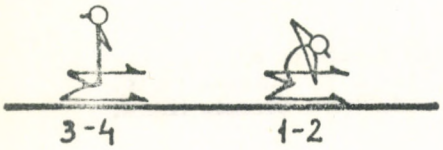


Kh.: nyujtott ülésben alkartámasz előre.
1-2. ütem: törzshajlitás előre a nyaki szakaszból, hátdomboritással, leszoritott vállal.
3-4. ütem: törzshajlitás hátra a nyaki szakaszból erőteljes mellkas emeléssel.

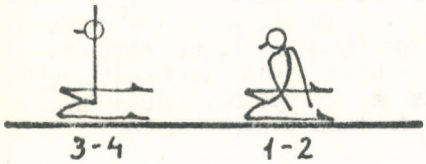
Kh.: nyujtott ülés, támasz oldalt.
1-2. ütem: jobb térdemeléssel törzshajlitás előre.
3-4. ütem: térdnyujtással a kh.-be törzshajlitás hátra.



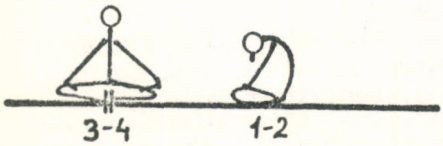
Kh.: hasonfekvés. Jobb térdhajlitásban bokafogás.
1-2. ütem: jobb lábemelés hátra térdnyujtással és törzsemeléssel.
3-4. ütem: ereszkedés kh.-be.



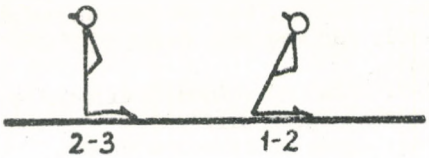
Kh. ülés terpesztérdelésben tarkótartással.
1-2. ütem: balra törzsforditásban hajlitás hátra. Bal könyökkel talajraérintés, fejforditással balra.
3-4. ütem: emelkedéssel vissza kh.-be



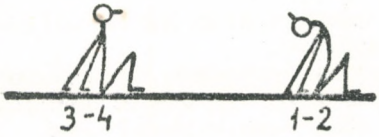
Kh. ülés terpesztérdelésben, kar magastartásban.
1-2. ütem: törzsforditás balra karleengedéssel támaszba, törzsiv előre. /Hátdomboritás leszoritott vállal./
3-4. ütem: kar- és törzsemelés forditással jobbra a kh.-be.



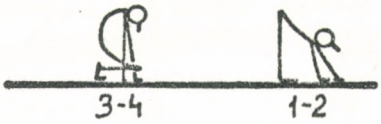
Kh.: fektetett ülés talpzárással. Kar ivestartásban kéztámasszal a térden befelé.
1-2. ütem: törzsiv előre.
3-4. ütem: törzsemelés kh.-be.



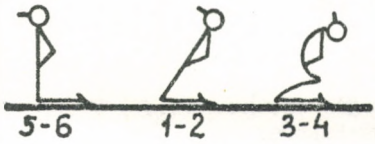
Kh.:térdelésben csipőretartás.
1-2. ütem: dőlés hátra.
3-4. ütem: emelkedés kh.-be.



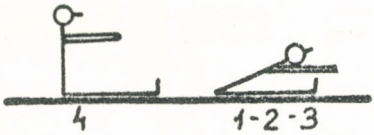
Kh.: hajlitott ülés, támasz hátul.
1-2. ütem: törzsiv hátra. Erőteljes mellkastolással és leszoritott vállal.
3-4. ütem: törzsemelés kh.-be.



Kh.: guggoló támaszban törzshajlitás előre.
1-2. ütem: térdnyujtással mély törzsdöntés.
3-4. ütem: ereszkedés kh.-be.

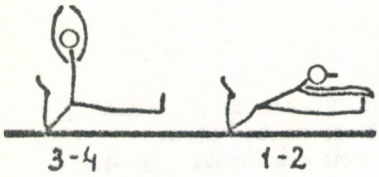


Kh. térdelésben csipőretartás.
1-2. ütem: dőlés hátra.
3-4. ütem: térdelőülésben törzsiv hátra.
5-6. ütem: emelkedés kh.-be.



Kh.: nyujtott ülésben bokahajlitás, kar mellső középtartásban ujjfüzéssel.
1-2-3. ütem: törzsdöntés előre háromszor rugózással.
4. ütem: törzsemelés kh.-be.

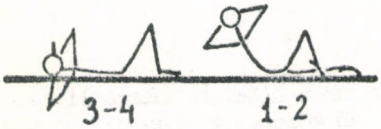
Kh.: zsugorülés sarokemeléssel, támasz hátul.
1-2. ütem: térdnyitással törzsiv hátra.
3-4. ütem: térdzárással törzsemelés kh.-be.



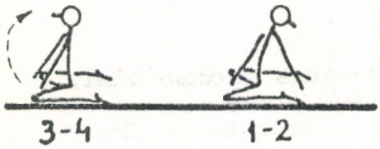
Kh.: gátülés, bal láb rézsut balra elöl, kar magastartásban ujjfüzéssel.
1-2. ütem: törzsforditásban balra döntés rugózással.
3-4. ütem: törzsemelés kh.-be.

Kh.: nyujtott ülés, kar mellső középtartásban.
1-2. ütem: karvezetés hátsó rézsutos mélytartásba, ujjfüzés és homoritás.
3-4. ütem: karnyitással kh.-be.

Kh.: nyujtott ülésben jobb térdemelés. Törzshajlitással előre jobb sarokfogás.
1-2. ütem: térdnyujtással jobb lábemelés előre és törzsemelés homoritással hátra.
3-4. ütem: törzs és jobb térdhajlitás kh.-be.

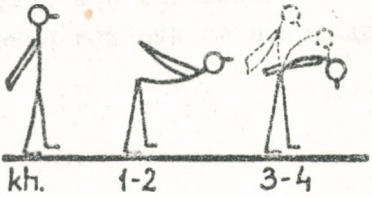


Kh.: hajlitott hanyatt fekvésben tarkóra-tartás.
1-2. ütem: bal térdnyujtással előre, törzsemelésben forditás jobbra, bal könyök érintés a jobb térden.
3-4. ütem: ereszkedés kh.-be.
1-4. ütem: ellenkezőleg.



Kh. ülés terpesztérdelésben a talajon. Kar mellső rézsutos mélytartásban, ujjtámasszal.
1-2. ütem: Törzs- és fejforditás balra, bal kar emeléssel magastartásba, leengedés bal oldalsó rézsutos mélytartásba, ujjtámasszal.
3-4. ütem: törzsforditás jobbra bal kar emeléssel és leengedés kh.-be.

Kh.: jobb térdelés bal térd hajlitással talpra, hajlitott karkeresztezés a fej fölött könyökérintéssel.
1-2. ütem: balra törzsforditásban törzsiv előre.
3-4. ütem: törzsemelés és forditás jobbra kh.-be.



Kh.: terpeszállás, ujjfüzés hátsó rézsutos mélytartásban.
1-2. ütem: mély törzsdöntés előre.
3-4. ütem: a gerinc keresztcsonti szakaszának inditásával a gerincszakaszok folyamatos egymást követő bekapcsolásával a mozgásba, törzsemelés kh.-be.

A legtöbb felsorolt gyakorlatot, hogy ne érezzék a gyerekek unalmasnak, különböző kéziszerekkel is végeztethetjük. /Labdával, karikával, szalaggal./ A kéziszerekkel végrehajtott gyakorlatok hatása változatlan.

JAKABHÁZY, Lászlóné

Exercises in rythmical gymnastics helping to correct body posture at pupils aged 6-10.

The exercises used in rythmical gymnastics being demonstrated in the article, and which help to acquire a right body posture are of general force, not bound to age or sex category, to changing body structure or any preformation in this field. A regular practice can be said efficient as to the healthy, proportional body development as well as the formation of the correct right posture.

ЯКАБХАЗИ, Ласлоне

Упражнения из рифмической спортивной гимнастики для улучшения осанки

Упражнения улучшающие осанку выбраны из материала рифмической спортивной гимнастики.Они имеют общее действие, построены на относительных качествах и независимы от возраста, пола, различий телосложения и от подготовленности. При регулярном применении они обеспечивают здоровое физическое развитие и правильную, точную осанку.

701.

MOCSAI Lajos

KÖRÜLHATÁROLT TÖRZSANYAG KORCSOPORTONKÉNTI KIJELÖLÉSE 8-18 ÉVES KÉZILABDÁZÓKNÁL

I. Bevezetés

Hazánkban a második legnépszerübb sportág a kézilabdázás. Iskoláink személyi és tárgyi feltételei kedvezően biztositják a kézilabdázás tömeges müvelését. Viszonylag sok hozzáértő testnevelő és edző foglalkozik e sportág fiataljaival. Ha sikerülne meghonositani a kézilabda nemzetközi gyakorlatából ismert, kicsinyitett pályán és csökkentett létszámmal játszott változatát /a "mini kézilabdát"/ az iskolákban ujabb tehetséges fiatalokat tudnánk megnyerni sportágunknak.

A játék azokkal az összetevőkkel rendelkezik, melyeket a modern ember magához közelinek érezhet. A technikai és taktikai elemek végrehajtása, test-test elleni küzdelemben történik. Győztes az lesz, akinek alkati és értelmi képességei párosulnak fizikai adottságaival.

Tehetségekben szerencsére nem vagyunk hiján, amit a különböző korosztályok hazai és nemzetközi eredményei is bizonyitanak. A fiatalok tömege és sikereink arra köteleznek, hogy szakmai területünkön és az élet más területein is felkészülten és lelkiismeretesen dolgozzunk.

A tanulmány megirása során a világ kézilabda-sportjában előljáró országokban tapasztaltakra /Románia, NDK, NSZK/, illetve hazánkban folyó munkára támaszkodhattam. Sajnos az emlitett országokkal ellentétben hazánkban nem folyik olyan egységes és szisztematikus képzés a fiataloknál, mint ezekben.

A testnevelők, az edzők, az egyesületek megelégednek a korcsoportok versenyében elért apró sikerekkel, nem törődve azzal, hogy a korosztályi követelményeket, az életkori sajátosságokat figyelembe véve a sportág élvonalának teljesitményszintjéből és teljesitményigényéből kell kivetiteni és levezetni.

A szemléletváltozásra szükség lenne azért is, mert a fiatal sportoló pályafutása során a korosztályváltásoknál többször kerül szinte megoldhatatlan helyzetbe. A legnagyobb törés a felnőtt mezőnybe történő beilleszkedésnél jelentkezik. A játékos ebben a közegben sem technikai, sem taktikai szempontból nem képes a követelményeknek megfelelni. Ennek döntő oka az, hogy a sportban eltöltött évek során a fiatal játékosok nem jutnak el a játékelemek olyan alkalmazási szintjére, hogy azt a gyakorlatban magas hőfoku küzdelemben alkalmazni tudják.

Szeretnénk a fiatalokkal foglalkozó testnevelők, edzők kezébe egy olyan segitséget adni, mely a hazai kézilabdázás jövőjét, lehetőségeit figyelembe véve támpontot jelentene egy nagy közös munkában, mely során a sportoló sportágválasztásától a felnőtt játékos pályáján elkiséri.

Tehát 8-18 éves koru fiatalokról lenne szó, kétéves bontásban tárgyalva a korosztályokat. A kétéves szakaszok nem önkényesen alakultak ki, a fiatal sportoló fejlődési ütemtervét tartalmazzák az elsajátitandó elméleti és gya-

korlati anyagból korosztályokra kijelölve. A didaktikai alaptörvényszerüségeket is figyelembe véve a korcsoportok folyamatos fejlődését, egymásba kapcsolódását, folytonosságát, a sportágismeretek nehezitésével, visszatérő ismétlésével érjük el. A kiválasztott és érdemesnek talált törzsanyag hozzájárulhat a meglévő szakosztályi beilleszkedés problémáinak csökkentéséhez, valamint egységes formai és tartalmi jegyei alapján az egész sportág előrelépését is szolgálhatja.

II. A játékosok sportágismeretének törzsanyaga 8-18 éves kor között

1. Első korcsoport /8-10 évesek/

Foglalkoztatottság: heti 2-3 edzés.

F ő f e l a d a t o k

A játékkészség alapjainak lerakása: Testnevelési játékok különböző feladatokkal, különös tekintettel a futómozgás csiszolására, a dobókészség fejlesztésére, a helyezkedési érzék megérzésére, társas, labdás feladatok végrehajtása változó sebességü futómozgás közben /pl.: adogató versenyek, labdahajsza, üldözőversenyek különböző alakzatban/.

A játékhoz elengedhetetlen a harcosság kialakitása, fejlesztése küzdő jellegü páros, csoportos játékokkal. Leegyszerüsitett kézilabdajáték, mely a megtanult elemeket és azok felhasználását tartalmazza megfelelő játékhelyzetekben. A szaggatott vonalon kivüli laza emberfogás elsajátitása, valamint a területvédelemben történő alapmozgások megismerése.

R é s z f e l a d a t o k

1. Technikai alapképzés: A labda fogásmódjai különböző helyzetekben, fej feletti, mell-magas és csipő alatti labda érkezésekor. Szemből és oldalról érkező labda elfogása és felkészitése a másik kéz segitségével. A labda adogatása folyamatos lábmunkával, de nem törekedünk a technikai végrehajtást rontó sebesség növelésére. /A gyakorlat 6-8 m távolságban történjék./

A szabályos futómozgás kialakitása, csiszolása, a futómozgástól független labdakezelés és továbbjátszás iskolázása. A labda adogatása kis távolságban párokban és hármasával, egy és két kézzel.

Az átadások kismérvü szélességi és mélységi változtatásával helyben és futómozgás közben. /A futómozgás közbeni átadások 4-5 m-ről történjenek./

A felsődobás helyes technikai végrehajtása, különös tekintettel a hajitómozgás tökéletes beidegzésére. A felsődobás végrehajtása keresztlépéssel, illetve más lépéskombinációkkal,valamint távolság mérésével is.

A játékban meglévő futómozgások egyszerü fajtái a gyors megállás, megindulás, irányváltoztatások könnyebb változatainak gyakorlása. Mozgás védekező alaphelyzetben, helyváltoztatások különböző irányba alapállásból. Nagy térnyeréssel történő magas labdavezetés megismerése, a figyelem és a perifférikus látás fejlesztésével.

2.Taktikai képzés: Fel tudja használni és eredményesen alkalmazza a ta-

nult technikai alapelemeket a játékhelyzetektől függően. Kezdeményezően lépjen fel a támadó- és védőelemek alkalmazásakor. Bátran és tudatosan keresse képzettségétől függően az összjáték, valamint az egyéni lehetőségek hasznos formáit. A különböző játékokban könnyen illeszkedjen be,és lényegét megértve aktivan vegyen részt azokban.

3. Képességfejlesztés: A korosztály testi és szellemi lehetőségeit figyelembe véve döntően és kiemelt módon az ügysség fejlesztésével kell foglalkoznunk. A mozgástanulás virágkora ez, mely a sportoló egész pályafutására hatással van. Az itt kihagyott mozgáskoordinációt, mozgásmüveltséget megalapozó képzés a későbbiekben be nem hozható sportági deficitként jelentkezik. Tehát az ügyesség magas szintü fejlesztésére kell törekednünk ugy, hogy rajta keresztül fejlesszük a többi képességet is. Olyan körültekintően kell gyakorlatanyagunkat összeállitani, hogy abban a sportág labdás és labdanélküli feladatainak általános és speciális ügyességet fejlesztő gyakorlatai szerepeljenek. Figyelembe kell vennünk a számunkra értékes torna és atlétikai mozgásanyagot is.

A sor- és váltóversenyek a testnevelési játékokkal bővitve igen értékes részét alkotják az ügyességfejlesztésnek. Bátran nyulhatunk már ebben a korban a testi ütközést nem igénylő, de nagy terhelést jelentő küzdőjátékokhoz. A 8-10 évesek korosztályában döntően az ügyesség által fejlesztjük a többi testi képességet is.

2. Második korcsoport /10-12 évesek/

Foglalkoztatottság: heti 3-4 edzés.

F ő f e l a d a t o k

A játékkkészség alapjainak lerakása: A testnevelési játékok különös tekintettel a labdakezelési és a hajitómozgás gyakorlására, különböző változatok felhasználásával, valamint a társas feladatok közös megoldásával.

Kézilabdajáték egyszerüsitett feltételekkel, különböző célfeladatokkal, törekvés a sokmozgásos játékra, valamint a tanult technikai elemek pontos végrehajtására. A szaggatott vonalon kivüli laza, kötetlen emberfogás továbbfejlesztése. Az ellenfél szándékainak gyors felismerése, kizárása, az egyéni felelősség és a kollektiv szellem javitása, emelése.

Területvédelemben történő a helyezkedés, az egyéni és közös mozgás törvényszerüségeinek megismerése. A mélységi és szélességi mozgás gyakorlása a felmerülő feladatok tisztázásával.

Mélységben tagolódott, laza emberfogás elleni támadás, kereszt irányu mozgásokkal, helycserékkel, elfutásokkal. A játékhoz szükséges agresszivitás fejlesztése, már a testtel való érintkezést megengedő játékokkel. Helyezkedési érzék támadásban és védelemben történő fejlesztése. Az előző korosztállyal megegyezően a gyakorlás, a tapasztalatszerzés leginkább játékos formában történik.

R é s z f e l a d a t o k

1. Technikai alapképzés: A labda fogásmódjainak különböző alakzatban történő iskolázása változó körülmények között. /8-10 m-es távolságban oldalról,

szemből, és a rézsutosan hátulról érkező labda biztos elfogása./ Labdaadogatás nagyobb mozgási sebességgel, különböző lépéskombinációkkal, váltakozó távolságra. /5-6 m-ről 10-12 m-ig./ Különböző sebességgel és irányba mozgó társak labdaátadási gyakorlatai.

A felsődobás tökéletesitése, hatékonyságának növelése, nehezitett szerek felhasználásával. /Az életkori sajátosságoknak megfelelő tömöttlabdával./

Vállmagas dobás további rávezető és előkészitő gyakorlatai, nehezitett szerekkel is. A beugrásos dobás technikájának megismerése. A beugrásos dobásnál a pontos és technikailag jó végrehajtás a követelmény.

Az egyéni sáncolás megismerése, gyakorlása és a vele járó fájdalom elviselése, türésszintjének emelése. A játékban meglévő futómozgások bővitett alkalmazása, futóiskola, szökdelőiskola, az irányváltoztatások egyszerü fajtái.

Magas és mély labdavezetés egyenes irányban, illetve irányváltoztatás közben, valamint a védőtől távol és közel. Védekező lábmunka kialakitása, ebből felugrások, megindulások végzése. Hosszabb távolságok és rövidebb védekező mozgások alaphelyzetben.

2. Taktikai képzés: A bővülő technikai elemek és elméleti ismeretek játékszituációban való helyes kiválasztása és alkalmazása mind támadásban, mind védekezésben vállaljon részt a közös taktikai feladatokból, segitse elő annak fegyelmezett végrehajtását. Próbáljon alkalmazkodni, és igy változtatni a játékban váratlanul felmerülő helyzetekben is. Helyezkedésével védekezés közben kedvező pozicióban tudja felvenni a küzdelmet támadójával szemben. A támadásnál ugy helyezkedjen, hogy a biztos labdafogást segitse, és rendezetlen, illetve felállt védelemmel szemben is tudja közelálló vagy mozgásban lévő társának passzolni a labdát.

3. Képességfejlesztés: Ebben a korosztályban már részben elkülönülhetnek a képességek fejlesztésére irányuló tudatos edzésprogramok. Bár maga a ráhatás komplexen jelentkezik, mégis érdemes kiemelni ebben az évjáratban is az ügyességet, valamint a gyorsaságot, mint legfőbb fejlesztendő képességeket. Természetesen nem feledkezhetünk meg az erőről és az állóképességről sem. Ezt az életkori sajátosságok is indokolják.

a/ Ügyességfejlesztés: Változó feltételeket jelentő labdás gyakorlatokkal a szer és körülmények módositásával. Fogójátékokkal tartalmát ugy választva, hogy egyéni, páros, csoportos kapcsolatokkal a játékban valósan meglévő helyzeteket modellezzük. Testnevelési játékok tárgyköréből pontszerzők /egyéni, csapat/ valamint kidobós játékok és a célzás pontosságát, erejét növelő játékok, kézilabdajáték módositott szabályokkal: könnyitéssel, illetve nehezitéssel, a hangsulyozni kivánt technikai és taktikai elemektől függően. Sor- és váltóversenyek ügyességi feladatokkal. Az ügyesség fejlesztését nem szabad korán specializálni, meg kell tartani az általános fejlesztés törvényszerüségeit.

b/ A gyorsaság fejlesztése: Rajtgyakorlatok különböző testhelyzetekből. Rajtgyakorlatok rövid távon, fordulatokkal is /15-30 m/. Gyakorlatok a sor- és váltóversenyek anyagából, melyek a gyorsaság fejlesztésére alkalmasak.Labdával végzett gyorsasági futó és technikai, taktikai gyakorlatok a lehető legrövidebb idejü végrehajtásra törekedve. A labdával és labda nélkül végzett gyakorlatokat csapat, csapatrész és egyéni formában végeztessük. Követeljük meg a nagy intenzitást, de ne feledkezzünk meg a szervezet számára szükséges pihenő időről. /Regenerálódási szakasz, az inditási gyakorlatoknál./

c/ Az erő fejlesztése: A fiatal sportoló saját testsulyával történő gya-

korlás közben a környezet adta lehetőségeket felhasználva fejleszti erejét. /Pl. terepen, az emelkedőn, a lépcsőn, vizben történő futással./ Könnyebb, kisebb ellenállásu szerek használhatók fel: kézi sulyok, tömöttlabda, gumikötél stb.Az arányos testalkat izomzatának kialakitása, a torna és az atlétika gyakorlatanyagának felhasználásával történik. /Támaszok, huzódzkodások, tornaszereken történő gyakorlások./

d/ Az állóképesség fejlesztése: Hosszu és közepes tempóju futások, a keringési és légzőrendszer fejlesztésére. A szivüregek térfogatának növelése, a tüdő kapacitásának emelése, az aerob állóképességi szint fokozása a feladat. A keringési állóképesség kialakitására elsősorban a hosszu, kitartó futásokat használjuk fel, de alkalmazhatjuk a 400-800 m-es futásokat, valamint a sokkal intenzivebb terhelést jelentő lüktető, iramváltásos futásokat is. Ebben a korosztályban ez utóbbiról csak alkalmanként lehet szó, mintegy szoktatásaként a szervezetnek a mérkőzésen előforduló anaerob körülményekhez is.

3. Harmadik korcsoport /12-14 évesek/

Foglalkoztatottság: heti 4-5 edzés.

F ő f e l a d a t o k

A játékkészség alapjainak bővitése: Azokat a testnevelési játékokat és sor-, illetve váltóversenyeket kell megtartani, amelyek a közös cselekvést, együttmüködést fejlesztik, és jellegükből adódóan a kombinációs, valamint helyzetmegoldó képességet segitik. Az edzések során továbbra sem tekinthetünk el a technika csiszolását és a játék lényegét visszaadó előkészitő játékoktól. El kell érni a társas kapcsolatok kibővitését és megszilárditását a védelemben és a támadásban egyaránt. Az emberfogásos védekezés és az ellene való támadás bővitésére kell törekedni.

A zártabb három-hármas védekezés, valamint a támadás rendezetlen védelem ellen, valamint a területvédelemben felállt csapattal szembeni akciók gyakorlása.

A területvédelem két alapvető formájának a hatos falnak és az egy zavaróval történő védekezési rendszerek bővebb megismerése. A testtel való játék tudatos alkalmazása a talajon, illetve a felugró játékossal szemben. Közelités a játékosok poszt szerinti kiválasztásához, megfigyelések, mérések a helyes "szakosodás" eldöntéséhez.

R é s z f e l a d a t o k

1. Technikai alapképzés: Labdakezelési gyakorlatok, az érkező labda legrövidebb időn belüli továbbjátszása változó módon a zavaró körülményektől függően /például kitámadó védő, ütközés stb./. Oldalról, szemből és hátulról érkező labda elfogása, gyors megjátszása. Ivelt vagy lőtt labda levegőben, felugrás közben történő elfogása, majd a talajra érkezés után szabályos továbbitása különböző módon. A támadó lábmunka sallangmentes összekötése mindkét irányból érkező labda megjátszásánál./A dobó kéz felől érkező labdát egy-két lépésből, mig az ellenoldalról érkezőt három lépésből kell megjátszani./

A felső, vállmagas, csipőmagas és beugrásos dobás iskolázása, és a beugrásos-felugrásos lövés szétválasztása, előbbinek helyes technikai megisme-

rése, és a megelőző lendületszerzési módokkal történő összekötése.

Cselezés labdával és labda nélkül, fajtáinak ismerete, egyszerü formáinak helyes végrehajtása, összetettebb változatainak alapfoku megismerése és gyakorlása. A labdaszerzés lehetőségeinek alapfoku elsajátitása /halászás, kisodrás és elütés/. Magasabb szintü játékhoz elengedhetetlen mozgáskultura fejlesztése, a mozgástanulási készség növelése, a futómozgás csiszolása a meglévő labdás és labda nélküli technika magasabb szintre juttatása.

2. Taktikai képzés: A folyamatos játék biztositása a megfelelő pillanat kiválasztása társas vagy egyéni akciók végrehajtására. Támadásban a társak helyzetbehozása, védelemben szoros együttmüködés a csapat tagjaival, a taktikai fegyelem kialakitása.

Taktikai játékok, a játéktér, a játékidő és a játékosok létszámának változtatásával.

3. Képességfejlesztés: Ezen korosztálynál a képességfejlesztésben további változatok szükségesek, az állóképesség kap fő hangsulyt, mig a gyorsaság és ügyesség fontossága mellett az erő gyarapitása jelentkezik plusz feladatként.

a/ Az ügyesség fejlesztése: Az elmult évek általános ügyességfejlesztéséről egyre jobban a speciális kézilabdás ügyesség fejlesztésére kell törekednünk. Eredményeinket döntően befolyásolja az ügyességi szint emelése, szinten tartása, ez a már egyre bővülő sportági tartalomból meritett gyakorlatanyaggal lehetséges. Időszakonként, de rendszeresen is alkalmazhatók a játék lényeges mozzanatait magukba foglaló testnevelési játékok, sor- és váltóversenyek.

b/ A gyorsaság fejlesztése: Repülő és fokozó futások, rajtgyakorlatok különböző változatai, váltóversenyek, futások fordulatokkal. Futó- és szökdelőiskolák. Labdás és futófeladatok összekapcsolásával egyes tenchnikai elemek lehető leggyorsabb végrehajtásával, erősitő programmal, a technikai elemek csiszolásával.

c/ Az erő fejlesztése: A sportoló izomzatának növelése már különböző kényszerek felhasználásával célirányosabban, erőteljesebben történik. Lehetőség nyilik az edző felkészültségétől függően, egy olyan általános erősitő program megkezdéséhez, mely a játékos izomzatát bevezeti a későbbi nagy megterheléshez. A sokoldalu ráhatást ugy érhetjük el legjobban, ha a kézisulyzó, homokzsák stb. könnyebb fajtáival szinte lokalizáltan végig skálázunk a test izmain. Igy együtt és külön-külön erősödik meg a váz- és az izomrendszer, a majdani nagy terhelést jelentő speciális munkának alapjául szolgálva. Természetesen az előző korosztályban megkezdett erősitő gyakorlatokat át kell vinni, és a terhelés növelésével, igazitásával folyamatossá kell tenni.

d/ Az állóképesség fejlesztése: A megkezdett munkát itt is tovább kell folytatnunk, de természetesen fokozatos terhelésemelés mellett. Használjuk bátran továbbra is a kitartó futásokat, intervallumos futásokat, terepen az emelkedőket, valamint a játék ritmusából összeállitott futáskombinációkat. Már merészebben alkalmazhatunk a szervezet kárositása nélkül az intenzivebb futómunkát is, hiszen a megnövekedett tüdő- és szivvolumen könnyebben alkalmazkodik ehhez a fajta terheléshez is./A keringési állóképesség növelése./

Ettől a kortól ajánlatos megkezdeni a kézilabda mozgásanyagából kiválasztott állóképességi, illetve gyorsasági állóképességi munkát is. Bár még nem ez teszi ki a munka jelentős hányadát, de igen nagy szükség van elkezdésére. Itt a szélirányban, kis pihenőkkel végrehajtott rövid távokra, a védekező alapmozgás időre történő végrehajtására, a kapuralövések nagyszámu ismétlésére és más komplex gyakorlatra is gondolhatunk.

Hangsulyozzuk, hogy ezt a korosztályt a legujabb sportági kutatások szerint az eddigiektől eltérően nem kimélni, hanem nagymértékben terhelni kell. Amennyiben ez a terhelésadagolás megmarad az egyén teherbiróképességén belül, akkor olyan hasznos szervi-funkciós előnyökkel és tulajdonságokat eredményez, amely a későbbiekben az egyén az élsportra való alkalmasságát segiti elő.

4. Negyedik korcsoport /14-16 évesek/

Foglalkoztatottság: heti 4-5 edzés.

F ő f e l a d a t o k

A játékkészség alapjainak bővitése: A testnevelési játékok olyan változatait használjuk, melyek különböző lehetőségeikből adódóan a csapatjáték kialakitását segitik, nehezitett, illetve könnyitett szabályokkal a sok mozgásra, cselező és helyezkedő képesség javitására szolgálnak. A technikai-taktikai feladatok e játékok során lehetővé teszik ezek gyors és gyakran ismétlődő végrehajtását, segitve a mérkőzésen csak alkalmanként meglévő helyzetek megoldását. A feladatok testreszabottságával növeljük az egyéni felelősséget, segitve a csapatmunka folyamatosságának kialakulását. A sor-és váltóversenyek értékes képességfejlesztő és a játékhoz szükséges motoros, valamint pszichikai tulajdonságokat fejlesztő részét, a visszatérő gyakorlás anyagaként használjuk fel. Játékosaink tudjanak alkalmazkodni a megváltozott körülmények között más és más technikai és taktikai lehetőségek végrehajtásához. A kollektiv szellem fejlesztése szükséges, hogy az egyéni kezdeményezéseket a csapat érdekében fel tudja használni a támadásban és a védekezésben egyaránt. Legyen képes részt venni a megtanult támadási és védekezési rendszerekben. Gyakorolni kell a támadást rendezetlen védelem ellen, valamint a területvédelemben felállt csapat ellen. Tudatosan alkalmazza a zárásokat és folytatásait a mezőnyben és visszarendeződött területvédelem ellen, otthonosan mozogjon egy- és kétbeállós, valamint helytartásos és helycserés játékban egyaránt. Saját térfelén és a szaggatott vonalon belüli emberfogást hatékonyan alkalmazza. Mélységben tagozódó, támadó jellegü területvédelem alkalmazási alapjainak lerakása, ismerkedés a vegyes védekezés zártabb formáival. A testtel való játék iskolázása, rendszeres gyakorlása, beépitése a védőmunkába. Feladatkörönkénti csoportositás a játékosok poszt szerinti kiválasztása előre elvégzett antropometriai, motorikus, pszichikai mérések, illetve állandók alapján.

R é s z f e l a d a t o k

1. Technikai képzés: Állandó gyakorlási anyagként megmaradnak a labdakezelési gyakorlatok, a felkészülési időszakoktól függő mennyiségben. Változó erősségü és irányu labda elfogása, majd a játékhelyzethez legjobban illő továbbjátszási mód törésmentes alkalmazása.

Az oldalról, szemből, hátulról érkező labda elfogás utáni megjátszásának iskolázása. Különböző távolságból ivelt vagy lőtt átadás levegőben felugrás közbeni birtokbavétele, és talajon történő továbbitása, a labda felugrás utáni elfogása és megjátszása a levegőben mozgó társhoz is. A különböző átadási formák gazdaságos, célszerü végrehajtása. Távolságra történő dobás esetén a 30 méteres szint elérése. Mindkét irányból érkező labda megjátszása az adott

helyzettől függően, a lehető legrövidebb idejü lábmunka és dobómozdulat felhasználásával. Labda nélküli helyezkedés, mely az átadás vagy kapuralövés sikerét teremti meg. Az átadási, labdakezelési feladatokat a már emlitett alakzatok felhasználásával gyakoroltatjuk, uj elemként a gyors futás közben végrehajtott irányváltoztatás, cselezés utáni átadások jelentkeznek. Összetett átadási gyakorlatok játékhelyzetekben, támadási modellek kialakitásával a kapuelőtér közelében. Posztok szerinti technikai követelmények: az átlövő játékos technikájának elsajátitása, tökéletesitése. A mozgási területek megismerése, a feladatok lehetőségeinek tisztázása. Társas kapcsolatainak felismerése, kiaknázása /szélső, beálló, irányitó játékosokkal./ Részvétele a rendezetlen védelem elleni támadásban, az ehhez szükséges technikai elemek gyakorlása és alkalmazni tudása. Összjáték a beálló játékossal, a bejátszások lehetőségeinek, kivitelezésének lehetőségei, változatai. A dobómozgást megelőző lépéskombinációk alkalmazása, átadási és lövőcsel tudatos felhasználása játék közben. Társas kapcsolatok felhasználásával egyszerü támadásvezetés. A beállós játékos technikai elemeinek megtanulása, tökéletesitése. A beállós játékos kapura lövéseinek megismerése, a dobó kézzel azonos és ellentétes oldalon is. Esések, gurulások, a bevetődések, dobások előkészitő gyakorlatainak megtanulása. Társas kapcsolatok kialakitása a szélsővel és az átlövővel. A beállós játékos helyzetbekerülési lehetőségei a különböző zárási módok alkalmazásával, valamint szervező feladatainak megismerése. A szélső játékos technikai elemeinek megtanulása, tökéletesitése. A pályán betöltött sajátos helyzetéből adódó átadási és cselezési megoldások a védő mindkét oldalán, valamint részvétel az összjátékban, de nemcsak helytartásos módon. Rendezetlen védelem tartalmából meritett, ellene való támadási elemek ismerete, alkalmazása. A pálya célszerü bejárása a védőfal előtt és mögött,mint a helyzetbekerülés és társ helyzetbehozásának lehetőségei. Társas kapcsolat és összjáték az átlövővel és a beállóval. A kapus technikai elemei.A szükségszerüen a korábbi időszakban kiválasztott kapusposzton az alapok lerakása után fő feladat a játékos antropometriai méreteiből, idegi-fiziológiás adottságaitól függő helyes támadó jellegü, korszerü védési technika kialakitása.

Alapállás, a kapuban történő mozgás, a tájékozódóképesség fejlesztése. A karral,lábbal, törzzsel történő védés beidegzése, technikai tökéletesitése. A kapus támadó tevékenységét jelentő inditási gyakorlatok pontos beidegzése. A kiválasztásnál vegyük figyelembe a kapus idegrendszeri mutatóit /például reakcióidő stb./, és korához mért testméreti adatokat, valamint a bátorsági és lazasági területeket.

2. Taktikai képzés: Az elsajátitott technikai elemek alkotó módon történő alkalmazása, hogy az a játékszituáció elemzéseként jöjjön létre, valamint az egyéni és társas kezdeményezések összehangolása. Zárások alkalmazása rendezetlen védelem ellen, a támadók több hullámban történő felzárkózása, pozició és mozgásos játék egy vagy két beállós támadójáték esetében. A védekező munkában ismerkedés a posztok szerinti általános és speciális feladatokkal a tanult szoros, illetve laza emberfogás állandó ismétlése, a testtel való játék bátor, ésszerü alkalmazása. A társas kapcsolatok továbbfejlesztése, védelemben, az együttmüködésre alkalmazott komplex gyakorlatokkal. A védekezési csapat taktikai alapelemei a kerülés, az átcsuszás és a váltás megismerése, felhasználása. Az egymás mellett védekező játékosok összehangolt közös tevékenysége, a kiválasztott és alkalmazott védekezési formációban. A védekezési rendszerek ismereteinek bővitése, mind mélységben tagozódó területvédelemben, mind vegyes védekezés esetén.

védekezés esetén.

3. Képességfejlesztés: Ebben a korcsoportban is megtartja vezető szerepét az állóképességi munka, az erőfejlesztés lényeges vonásaként megjelenik a tárcsás sulyző, és szétválik az általános és speciális munka. Ez azt jelenti, hogy a szervezet általános megerősitésén tulmenően a sportági technika eredményesebb végrehajtásáért ezekből megalkotott speciális gyakorlatokat is végezünk. Az ügyesség és gyorsaság fejlesztése a játékban egyre növekvő jártassággal, illetve a másik két képesség növekedésének eredményeként jelentkezik.

a/ Az ügyesség fejlesztése: Az általános ügyesség sokoldalu képzése mellett a kézilabdázás gyakorlatanyagával az egyre gazdaságosabb, eredményesebb és esztétikusabb végrehajtás a cél. Természetesen nem öncéluan jelentkezik az ügyességfejlesztés, hanem a többi képességgel összefonódva felöleli a labdás és labda nélküli gyakorlatokat. Mód és szükség kinálkozik más sportágak ügyességi feladatainak és egyéb játékok, versengések feladatainak felhasználására.

b/ Gyorsaság fejlesztése: Megtartva az atlétikai futógyakorlatokat, a játék lényegét jelentő gyorsaságfejlesztő gyakorlatok kerülnek előtérbe. Gyors futások 20 30 40 50 és 100 m-en, valamint hosszabb távokon is. Gyors futás közben különböző technikai végrehajtásu, nagy sebességü labdaadogatások, változó alakzatokban. Gyors labdavezetés, irányváltoztatásokkal, fordulatokkal. /Felhasználhatunk előre kiépitett gyorsaságot fejlesztő pályákat is./

Inditási gyakorlatok, gyorsasági feladatok a labdával mezőnyben és a kapu előtérvonala előtt. Az egyes technikai elemek végrehajtási idejének csökkentése, a mozdulatgyorsaság, illetve a technika csiszolása utján.

c/ Az erő fejlesztése: A nagyobb, sokoldalubb terhelés elérése céljából megjelenik a tárcsás sulyző. Felhasználásakor a kezdeti időszakokban kevesebb terheléssel dolgozunk, de több sorozatban nagyobb ismétlésszámmal, dinamikus módon. Fő cél az általános erősités, különös tekintettel a törzs,láb és a karok azon izomcsoportjaira, melyek meghatározzák a három legtermészetesebb mozgás eredményességét: a futását, ugrását és a dobását. Kisebb mértékben megjelenik a speciális erősités, melyet kétféleképpen értelmezünk: először is a posztok követelményeinek kielégitése, másodszor az egész sportág mozgásanyagát elősegitő erősitő munka.

d/ Az állóképesség fejlesztése: Itt is közelitünk a játék mozgásanyagából, tartalmából megalkotott, és eredményesen alkalmazható állóképességi munkához. Megtartva az előző korcsoport sokoldalu megalapozó gyakorlatait, nagyobb távon és időtartamban, bővül a képzés tartalma a posztok szerinti állóképesség növelésével. Az átlövő játékosok sorozatlövései a talajról és a levegőből, rövid pihenővel, nehezitett szerrel is.

A szélsők, beállósok egyéni technikájának állóképességi fejlesztése oly módon, hogy a mérkőzés folyamán a fáradság növekedése ellenére is biztosan tudják végrehajtani ezeket. Csapat szintü, komplex mozgásos gyakorlatok, védekező és támadó elemek felölelésével. A létszám és a pálya méreteinek, valamint szabályainak formálásával ugy, hogy az állóképesség szintjét a mérkőzés kivánalmaihoz igazitsuk, majd azon felül is terheljük a légzési és keringési rendszert. A szervezet szoktatása a változó ritmusu, nagy erőfeszitést is igénylő feladatokhoz. Az aerob és anaerob állóképességi szint emelése, az alapozó és intenziv munka növelésével. A szervezet felkészitése a gyorsasági-állóképességgel járó terhelés elviselésére.

5. Ötödik korcsoport /16-18 évesek/

Foglalkoztatottság: heti 6-8 edzés.

F ő f e l a d a t o k

A játékkészség magas szintü kialakitása: A felnőttkorba lépés előtt ez az utolsó időszak, melynek feladata egyrészt a már majdnem kiforrott játékos NB-s, illetve élsportolói szintre történő fejlesztése, valamint a kialakult antropometriai adatoktól elmaradó suly- és erőszint oly mérvü közelitése a felnőtt korosztályhoz, hogy ez ne jelentsen tul nagy problémát az uj, magasabb követelményeket támasztó közegbe való beilleszkedésnél.

Ebben az életkorban a játékosok bizonyos hányadának el kell jutnia a technikai-taktikai és emberi tulajdonságokban az élsportolói szintre. A korosztályonként lebontott törzsanyag következetes, becsületes végrehajtása során a játékosoknak kiemelkedő teljesitményt kell produkálniuk saját posztjukon, és jártasságot kell elárulniuk a többi poszt feladatainak végrehajtása során.

A felkészitési program módot ad a játékosok edzés és mérkőzés alatti feladatkörének változtatására is. Tudatosan éljünk ezzel a lehetőséggel, hiszen a taktikai tárházunk azonnal kiszélesedik, kibővül.

Bár a képzés mai tartalma nem teszi lehetővé a játékosok univerzális alkalmazását technikai és taktikai feladatoknál, erre a sportolók maguk sem alkalmasak. Azt azonban követelményként állithatjuk ebben a korosztályban, hogy a rokon feladatkörökben otthonosan mozogjanak.

Itt a szélsők és beállók cseréjére, átlövők helycseréjére, irányitó játékos, beállós, szélső, illetve átlövő pozicióban történő szerepeltetésére gondolunk.

Mércénk már komolyabb legyen, mint a lőtt gólok számából következtetett teljesitmény, követeljük meg az összjáték magas szinvonalát és a védekezés hatékonyságát is.

A versenyeztetés és a felkészités időszakai és terhelésbeli megoszlása erősen közelitsen az élsport hasonló felépitettségéhez. Igy megkönnyitjük az esetlegesen korán érő, tehetséges fiatalok az élsportban történő versenyeztetését.

Az edzéstervezésnek és az edzésvezetésnek meg kell felelnie az élsport feszességének, követelményeinek, szem előtt tartva a következetes szakmai munkát, és a magánéletben jelentkező mérsékletességet, fegyelmet.

R é s z f e l a d a t o k

1. Technikai képzés: A technikai képzésnél az előző korosztályok labdakezelési, labdavezetési, labdatovábbitási gyakorlatait megtartva, ugyanakkor tovább bővithetjük ezeket.

Megismerkedünk a légi dobások mindkét irányából érkező labda megjátszásának technikai elemeivel. Követeljük meg a képzés során a lépés- és időszabály tartalmas kihasználását, különböző egyszerü és összetett cselezési kombinációkkal.

Magas szintü átadási gyakorlatok, játékhelyzetekben, változó poziciós és mozgó rendszerekben.

Az átlövő játékos technikai szintjének emelése: az átlövő játékos feleljen meg a modern kézilabdázás követelményeinek, tudjon egyéni és társas kapcsolatokból, felugrásból és talajról egy-egy lövésfajtát biztosan és eredményesen alkalmazni. Ismerje és esetenként használni tudja a többi technikai elemet a játékszituációtól függően. Technikai-taktikai képességének megfelelő helyzetekbe tudjon kerülni, és ezeket a helyzeteket meg is tudja teremteni magának. Szélső társának, valamint beállósának és a többi játékosnak is tudjon direkt vagy indirekt gólszerzési lehetőséget biztositani.

A védekezésben határozott és kemény legyen, vállalva az ütközéseket a talajon és a levegőben. Ismerje meg és alkalmazza a sáncolás egyéni és közös formáit és a szerelési módozatok fajtáit. A szélső játékosok technikai szintjének emelése. Dobókézzel megegyező oldalon, illetve ellenoldalon ismerje a legfontosabb technikai elemeket. Ezek a következők: bevetődéses dobás mindkét oldalnál, kanyaritott dobás mindkét láb elrugaszkodása esetén, a leforgásokból és cselezésből adódó dobásmódok sikeres alkalmazása.

A játékban alkotó módon tudjon bekapcsolódni a mezőnyben, valamint helyzetbe tudja magát hozni a kapuelőtér vonala előtt és a védőfal mögött is. Ismerje és használja a légidobások egyéni lehetőségeit és esetleges folytatásait.

A beállós játékos technikai szintjének emelése. A beállós játékos valamennyi lövés fajtájának végrehajtása mindkét irányba. A helyzetbekerülés gyakorlatának elsajátitása. A helyzetteremtés és más posztok feladatának ismerete, szervező, irányitó készségek fejlesztése.

A kapus technikai ismereteinek bővitése. A testméretekhez és idegi sajátosságokhoz igazitott technika megszilárditása. Az előkészitő és speciális edzésgyakorlatok rendszeres alkalmazása külön kapusedzés keretében is. A támadó jellegü védési stilus megerősitése és a kapus védőtevékenységének a védési szituációhoz történő igazitása. A kapus akarati, pszichikai tulajdonságainak emelése. Izomzatának, dinamikájának és lazaságának növelése általános és speciális erősitő gyakorlatokkal, valamint rendszeres nyujtó-lazitó gimnasztikával.

2. Taktikai képzés: A társas kapcsolatok, csapatrészek együttmüködésének fejlesztése. Alkalmazkodó képesség, az ellenfél mindenkori védekezési felállásából adódó helyes támadásvezetés kialakitása. Helyzetteremtő képesség, a lehetőségekből adódó eredményes technika kiválasztása. Ismerje a védekezés alaptörvényszerüségeinek összefüggéseit. Alkalmazni tudja a váltást, átcsuszást, kerülést alkotó elemeket. Képes legyen segiteni védőtársának, jól alkalmazza a tanult védekezési formákból az edző által kialakitott és megkivánt tipust, tipusokat. Hamar tudjon az egyik taktikai variációról váltani egy másikra. Az ellenfél játékából adódó speciális feladatok megoldása. /Pl. szabaddobások/

3. Képességfejlesztés: A képességfejlesztés szervesen épül az előző évek munkájára. Minden lehetőséget megragadva törekedjünk a képességfejlesztés növelésére. Az általános ügyesség szintentartásán tulmenően még jobban előtérbe kerül a sportági technikai-taktikai elemek gazdaságos, eredményes végrehajtása. El kell érni, hogy játékosaink a játékszituációk megoldásában ügyesek legyenek. A gyorsaságfejlesztésnél a meglévő eredményeinkre támaszkodhatunk, mert ebben a korban már ez igen nehezen fejleszthető. Javulást csak az erőfejlesztéstől, a mozgások technikai tökéletesedésétől várhatunk, de csak kis mértékben. Az állóképességi szint és az erő egyes fajtáinak gyarapitása a fő cél. Az edzéstervezés időszaki feladatait szem előtt tartva el kell végeznünk azokat a gyakorlatanyagokat, melyeket a megelőző években esetleg külön-külön végeztünk. Itt már nincs mód arra, hogy kiemelten foglalkozzunk egy-egy ké-

pességfajtával, illetve annak egy részével. Egymásra épülően, logikus sorrendben a versenyidőszaktól függően kell felépitenünk az edzéstervet, az állóképességi és erőfejlesztési lépcsőfokokat süritve.

A sportoló eredményessége nagyban függ a helyes mennyiségi és minőségi munkától, és azok kapcsolatától. Nagyobb hangsulyt kell helyezni a gyorsasági állóképességi munkára, valamint a speciális erőfejlesztésre.

a/ Az ügyesség fejlesztése: A legkülönbözőbb labdaérzéket, mozgáskulturát javitó labdás és labda nélküli gyakorlatok. Összetett ügyességi feladatok, melyek teljesitését időhöz vagy ismétlésszámhoz kötjük.

Versengések más sportágak anyagából, valamint a kézilabdázás gyakorlatából kiemelt helyzetek megoldásában.

Ebben a kororsztályban már mutatkoznia kell a speciális ügyesség fokmérőjének, a játékintelligencia olyan szintjének, amely az eredményességet, valamint a társakkal alkotott kombinációs játék elemeinek nivóját tartalmazza, mind támadásban, mind védekezésben.

b/ A gyorsaság fejlesztése: Visszatérően és rendszeresen kell alkalmazni a rajtgyakorlatokat, a fokozó futásokat, fordulatokat. A pálya méretéből, a mérkőzések terhelésének elemzéséből kialakult távok intenziv teljesitése. 20, 50, 60, 100 m-es futások sorozatban, relativ nagyobb pihenőkkel. Használjuk az erősitő gyakorlatokat dinamikus munkavégzéssel, viszonylagos kis sullyal. /A maximális terhelés 30-40 %-ával./ Érjük el a csapatmunkában és az egyéni technikai végrehajtásban, hogy esetenként lehetőség legyen a ritmusváltásra, az egyre gyorsuló végrehajtásra. Ennek érdekében felhasználhatjuk a feladatok lefolyását segitő helyzeteket, illetve segédeszközöket. Komplex, összetett labdás gyakorlatok a mezőnyben és a "félkörön". Inditási és üldöző feladatok különféle gyakorlatai küzdő jelleggel is. Gyorsaságfejlesztés kiegészitő feladatokkal /a szituáció elemzése, a döntőképesség, a reflexgyorsaság stb./.

c/ Az erő fejlesztése: Tárcsás sulyzóval történő munka válik döntővé, de nem egyeduralkodóvá. A felkészitési időszak kezdetén több az erősitő edzések száma, elérheti a heti hármat is, mig a többi edzés is tartalmazhat erősitő jellegü gyakorlatokat. A korai időszakban az erőfejlesztés tartalmát az általános munka uralkodóvá válása jellemzi. Arányaiban ugy változik a folyamat, hogy közeledve a versenyidőszakhoz kiegyenlitődik az általános és speciális munka mértéke, mig az utolsó szakaszban már a speciális erőfejlesztés a mérvadó. Lehetőség nyilik még az erőfejlesztés speciális és általános fajtáinak párhuzamos fejlesztésére. A versenyidőszak közben se feledkezzünk meg rendszeresen és időszakonként az erőszint karbantartásáról, illetve fokozásáról. Az erősitő sulyzós munkánál, az általános erősitésnél vegyük figyelembe más sportágak igen magas szintü kidolgozott programjait, mig a speciális sulyzó munkánál a technikai elemek vezérmüveletének szem előtt tartásával, annak kiemelésével érhetünk el kedvező hatást. Nagyon lényeges, hogy a mozgás szerkezete a sulyzó terhelése folytán döntően ne változzon meg. A tárcsás sulyemelésen kivül használjuk a gumi-és ugróköteleket, a nehezitett szereket. A tereptárgyak /lépcsők, emelkedők kihasználása is/ ajánlatos. Egyéni és társas gyakorlatok felhasználása az erőfejlesztésben önálló módon is.

d/ Az állóképesség fejlesztése: Az állóképesség fejlesztésénél előtérbe kerül a gyorsasági állóképesség fejlesztése. Ez igényt a modern játék lüktetése, változatossága adja. A mérkőzések futómozgásainak elemzése során kiderül, hogy nem elég egyenletesen, rövid vagy hosszu távokat futnunk, hanem a futómunkába bele kell épitenünk a játék lényegét jellemző aciklikus indulásokat,

megállásokat, fordulatokat, felugrásokat, ütközéseket. Ez utóbbi nagyon lényeges, mert a küzdőállóképességi szint hiánya, a test-test elleni játék során döntően befolyásolja a többi állóképességi fajta teljesitményét. Az aerob állóképességi szint megtartása mellett az anaerob türésszint emelése az intenziv munkával arányosan növekedjen. A csapat szintü mozgásos gyakorlatok a támadó- és védőmunkában jelentsenek időben és intenzitásban állóképességi munkát is /a védekezési, támadási, mezőnyt átfutó feladatoknál/ az ismétlések számával az egyes végrehajtások idejének és intenzitásának szabályozásával. A játékosok a technikai elemek /dobásformák, cselezések/ ismétlésében a mérkőzés későbbi szakaszaiban is képesek legyenek az eredményes és technikailag helyes végrehajtásra. Még az is a célunk, hogy a szervezet a változó ritmusu terhelést megszokva alkalmas legyen sorozatmérkőzések, -terhelések elviselésére.

Természetesen ezt ugy érhetjük el igazán, ha az állóképességi munka azon részét sem hanyagoljuk el, amely az intenziv munkának alapjául szolgál. Igy minden évben az erő fejlesztéséhez hasonlóan, megfelelő időben el kell végeznünk az állóképesség megalapozását, nagy kiterjedésü hosszu távu futómunkával is.

IRODALOM:

1. Meinel, K.: Bewegungslehre. Berlin. 1971.
2. Martinov, N.N. - Szirisz, P. Z. - Katukov, Ju.V.: Oszobennoszti poszledejsztvija razlicsnüh szredsztv i metodov szilovoj trenirovki. Teorija i Praktika Fizicseszkoj Kulturü, 1977. 9. sz. 43-44.p./
3. Nádori L.: Az edzés elmélete és módszertana. Sport. Bp.1976.
4. Nádori L.: A gyorsaság fejlesztésének néhány pszichológiai vonatkozása. TTT. Bp. 197o.
5. Verhosanszkij, Ju. M. - Dobrovolszkij, Sz.N.: Faktornaja sztruktura szkorosztono-szilovüh kacsesztv u detej. /Teorija i Praktika Fizicseszkoj Kulturü, 1977. 1. sz. 4o-43.p./

MOCSAI, Lajos

The determination of specific basic exercises related to the age-groups young handball players aged 8-18.

The age-group basic exercises described in the study can serve as a base as far as the formation of young handball players. In Hungary there is presently no such a modern, unified requirement, which could be the base for the preparation of the different age-gropus. Therefore results obtained through the work with young age-groups can only be followed with difficulty. At the same time sudden results have more values for our clubs than the international level considered as a perspective object. Even the stimulating means of our sport do not help the realisation of this principle.

МОЧАИ, Лайош

Определение точно очерченного основного материала по возрастным группам для гандболистов до 8-I8-летнего возраста

Основной материал представленный в работе по различным возрастным группам может служить основой в подготовке юных гандболистов. В Венгрии до сих пор нет современных, единых требований по которым осуществлялась бы подготовка отдельных возрастных групп. Трудно оценивать успешность работы с молодыми возрастными группами. В то же время спортивные общества выше оценивают моментальные результаты чем международный уровень появляющийся в качестве перспективной цели подготовки. Даже и стимулирующие средства этого вида спорта не способствуют осуществлению этого принципа.

GERGELY Gyula

JÁTÉKRENDSZER-VARIÁCIÓK, MINT A VÉDEKEZÉS TAKTIKAI ALAPJAI A RÖPLABDÁZÁSBAN

Munkánk elkészitésében az a cél vezetett, hogy közelebb kerüljünk a játék lényegét meghatározó törvényszerüségekhez, s a sportág "anatómiája" alapján megpróbáljunk utalni a továbbfejlődés irányára.

Már régóta figyeljük a védekezési taktikákat, és irásos feljegyzéseket is készitünk a mérkőzéseken, amelynek az a célja, hogy a számadatok, a mutatók tükrében jobban megismerjük magát a játékot, ezen belül pedig a védekezés hatékonyságát. Eddigi megfigyeléseink, a kiértékelt adatok arra hivták fel a figyelmet, hogy röplabdajáték további fejlődése elsősorban a védekezés fejlődésén keresztül képzelhető el, amelynek a játékrendszerek tudatos játék - játszmán - belüli variációja lesz az alapja. Ezen véleményünk azon alapul, hogy jelenleg a támadás és védekezés egységes rendszerén belül a támadás van tulsulyban, ezért sokszor megszakad a játék, nem alakul ki folyamatos labdamanet, következésképpen csökken a játék látványossága. A szétugratott sánc ellen a mezőnyjátékosok tehetetlenek, annál is inkább, mert az ütők a védekező csapatok játékrendszeréből adódó gyenge pontokat hamar feltérképezik, és az üresen hagyott vagy kevésbé fedezhető játékmezőkbe zavartalanul üthetik a labdákat.

Munkánk a játékrendszer gyengeségeiből fakadó védekezéstaktikai hiányosságok megszüntetésére ad néhány ötletet, amelyeknek az a lényege, hogy adott játszmán belül két játékrendszer váltakozik, és ezáltal a játékmezők fedezése, tulfedése váltakozóan lehetséges, igy a védekezés eredményesebb lehet.

Mindezek alaposabb megértéséhez, tisztázni kivánunk néhány alapfogalmat:

Játékrendszer: ... "a játékrendszer - a röplabdázásban - olyan keret az elvi elgondolások megvalósitására, amely a csapat szerkezetét, a támadás és védekezés megszervezésének külső jegyeit tükrözi, ... és meghatározza a játékosok általános feladatait, a játéktér egyes területén." /3/

... "az erők, a játékosok elhelyezése, felállitása a játéktéren és általánosságban meghatározott feladatok teljesitése céljából." /1/

Tehát a játékrendszer bizonyos felállási cél által előre és általánosságban meghatározott feladat, a játék folyamatában pedig egy állandó viszonyulási rendszert foglal magában. A játékrendszer nem merev séma!

Taktika:"A taktika olyan elgondolás, amelyben az egyes technikai elemek különböző kapcsolata, azok változatos végrehajtása, a játék jellege és a szabályok által biztositott lehetőségek kihasználása valósul meg tervszerüen, a győzelem megszerzése érdekében." /3/

"... taktikán olyan tervszerü, ésszerü játékot értünk, amely a legjobb eredmény elérése céljából a körülményekhez alkalmazkodik." /1/

A rugalmas játékrendszerre épülő elgondolások, az egyes technikai elemek és a játékszabályok adta játékelemkapcsolatok, a győzelem érdekében tervszerü kölcsönhatás- és viszonylatrendszerét nevezzük taktikának.

Elsősorköteles játékosok azok, "akik a nyitás végrehajtása előtt a hálóhoz közelebb kötelesek tartózkodni, mint a közvetlen mögöttük lévők"../3/

Hátsősorköteles játékosok, az "elsősorköteles játékosok és az alapvonal között" helyezkednek el. /3/

Feladó, irányitó játékosoknak nevezzük "a támadást előkészitő, biztos labdakezelésü, mozgékony játékosok"/at/. /3/

Mezőnyjátékosok. "Védekezésnél a játékterületet fedezik az ejtésekkel és az ütésekkel szemben." "Nem vesznek részt a sáncolásban." /3/

A leütés a labda ellenfél térfelére juttatásának a leghatásosabb módja, a támadás taktikailag leghatásosabb eszköze.

A sáncolás az ellenfél ütéseinek felugorva történő elháritásának, a leütés zavarásának és akadályozásának, ezen keresztül a védekezésnek a fontos technikai eleme.

"Leszakadó játékosok azok az elsősorköteles játékosok, akik nem vesznek részt a sáncolásban, hanem a játéktéren védekeznek az ellenfél támadásaival szemben." /3/

Biztositó játékosok. "A játék különböző szakaszaiban egyesek biztositó szerepet töltenek be az akciók végrehajtásakor. Feladatuk az ütés és a sáncolás biztositása." /3/

Fedező játékosok. "A térfelük egyes részeit védik." /3/

Befutó játékos. "Azt a hátsósorköteles játékost, aki a nyitások fogadásakor, vagy játék közben feladást hajt végre, befutó játékosnak nevezzük."/3/

Sarkok."A játékterület hátsó része, az alap- és oldalvonalak találkozása környékén lévő terület. Megkülönböztetünk jobb és bal sarkot." /3/

Középterület. "A szögletek és sarkok közötti, azokat összekötő terület. A középterület lehet első és hátsó." /3/

Támadásterület."Közép- és az attól 3 méterre meghuzott vonalak közötti terület." /3/

Fedett terület. "Az a terület, amelyben egy játékos megakadályozza a labda talajra érkezését. Elvileg egy-egy játékosnak 3x4,5 méteres területet kell fedeznie." /3/

Tulfedés."Amikor az egy játékos által fedezhető területen több játékos tartózkodik, akkor tulfedésről beszélünk." /3/

Helycsere. "Ha két vagy több játékos egy-egy labdamenet idejére megcseréli eredeti tartózkodási helyét, helycseréről beszélünk." /3/

Egybőljáték. "Amikor az ellenféltől átkerült labdát első érintésre feladva a játékos, s azt átjuttatják az ellentérfélre." /3/

Nyitásfogadási alakzat. "A csapat elhelyezkedése a játékterületen, amikor az ellenfél nyit." /3/

Jelölések:

a labda utja = ⟶
a játékos utja = - - - →
folyamatos labdaadogatás = ⟷
játékos = O
játékos helyzetváltoztatás után = O
sáncoló játékos = O
labda kiindulási helye = •
leütés iránya = ⟹

A játékrendszerek

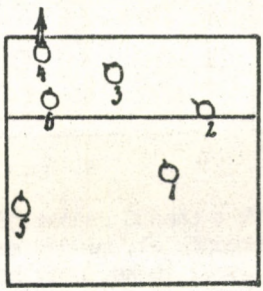
A röplabda-szakirodalom a csapatok szerkezete és a hátsó alakzatok összevonása alapján:

- sarkos,
- hátsós /a továbbiakban: középsős/,
- hármas-hátsós rendszert különböztet meg.

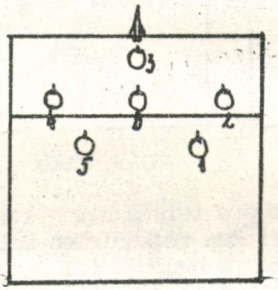
A leütők és a feladók arányától függően beszélhetünk 4:2-es vagy 5:1-es /4 ütő és 2 feladó vagy 5 ütő és 1 feladó/ sarkos, középsős vagy hármas-hátsós rendszerről. A továbbiakban minden esetben 4:2-es csapatszerkezet alapján vesszük szemügyre a játékrendszereket.

1. Sarkos rendszer: /hátsó-sarkos/ Nevét a játékosok pályán történő elhelyezkedéséről kapta, melynek a lényege, hogy a két sarokban lévő játékos /1-es, 5-ös/ ugy támadás, mint védekezés közben a sarkok felől indul, a többi csapattárs vonalánál hátrább helyezkedik el, mig a hátsósorköteles, középső játékos /6-os/ minden esetben előrehuzódik az ütő, illetve a sánc mögé a támadás, illetve a védekező sánc fedezésére.

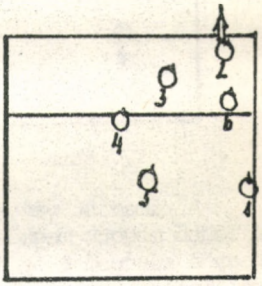
a/ Támadás esetén a játékosok elhelyezkedése és mozgási iránya:



1. ábra



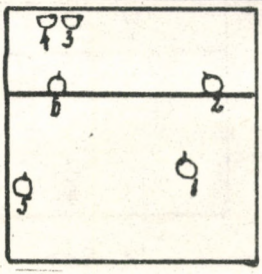
2. ábra



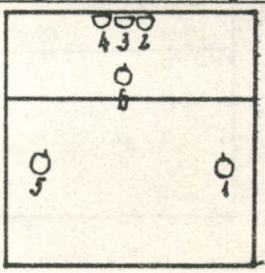
3. ábra

Mindhárom ábrán jól követhető a játékosok elhelyezkedése, az hogy - a játékrendszer a támadás irányát milyen rugalmasan követi - a sorköteles 5-ös és 1-es játékos minden esetben a hátsó vonalból, mig a hátsó középső játékos, a 6-os, egészen felhuzódik a leütő mögé, és közelről fedezi a támadást.

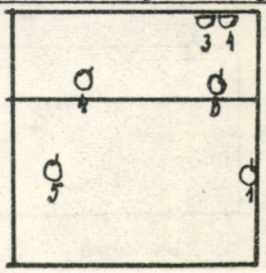
b/ Védekezés esetében a játékosok elhelyezkedése és mozgási iránya:



4. ábra



5. ábra

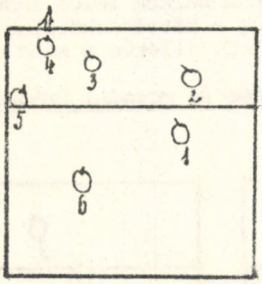


6. ábra

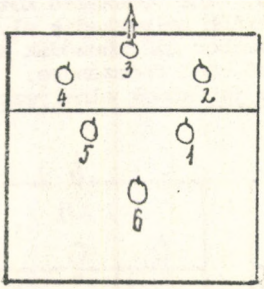
Az ábrákról leolvasható a játékosok helyezkedése a védekezés közben, a játékrendszer vonatkozásában az, hogy a sarkokat védő játékosok /1-es, 5-ös/ hátulról sulypontsüllyesztéssel a sánc szélét figyelembe véve lassan szembe mozognak az ütéssel, a 6-os játékos pedig bemozdul a sánc mögé a levágódó labdák és az ejtések védésére.

2. Középsős: Mint ahogy a játékrendszer elnevezéséből is kitünik, a hátsó középső játékos /6-os/ marad - akár védekezés, akár támadás esetén - a legutolsó vonalban, feladata a sánc felett vagy mellett /sarkokra/ hosszan leütött vagy a sáncról visszapattant labdák háritása, mig az 1-es és 5-ös játékos a támadás, illetve a védekezés sulypontjának megfelelően mozog a rövidebb vagy a sáncról levágódó leütések, ejtések és a sáncról visszapattanó labdák védésére.

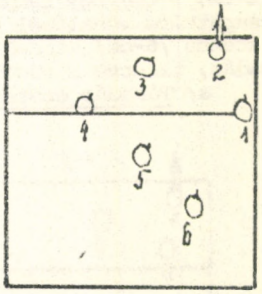
a/ Támadás esetén a játékosok elhelyezkedése és mozgási iránya:



7. ábra



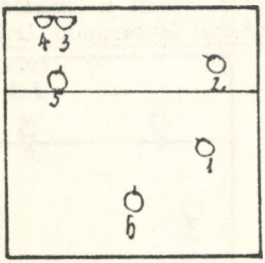
8. ábra



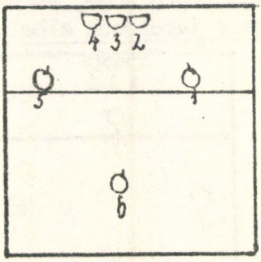
9. ábra

A támadást védekezésre felkészülten követik a támadó csapat játékosai, a leütő mögött megközelitően félkörivben helyezkednek el, minden esetben ugy, hogy a középső 6-os játékos huzódik fel a támadással legkevésbé, hogy a sáncról hosszabban visszavágódó labdát még menteni tudja. A 6-os játékos vonala előtt helyezkedik el az 1-es és az 5-ös játékos a pálya közepe vagy a szélei felé esetlegesen visszavágódó labda fedezésére. Az elsősorköteles játékosok abban az esetben ha nem támadók, erőteljesen süllyesztett sulypontu testhelyzetben, elsősorban a hármason belüli közvetlen ütő mögötti terület védésére mozognak amennyire szükséges az ütő mögé.

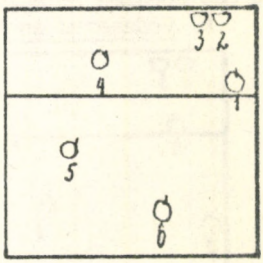
b/ A játékosok elhelyezkedése és mozgása a védekezésnél:



lo. ábra



11. ábra

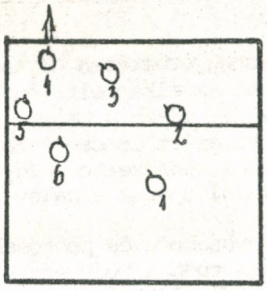


12. ábra

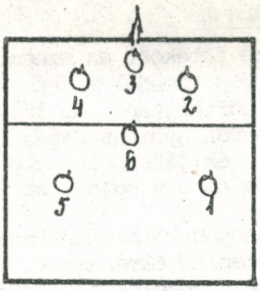
Az ábrákról leolvasható, hogy a védekező játékosok követik a támadás sulypontját, mégpedig ugy, hogy a hátsósorköteles játékos helyezkedik el a leghátsó vonalban. Valamennyi mezőnyjátékos körbefogja a sáncot és a játékhelyzetnek megfelelő ritmusu mozgással felkészülnek a leütés, a sáncról levágódó labda, ejtés vagy ivelés védésére.

3. A hármas-hátsós rendszer lényege az, hogy a hátsósorköteles játékosok a támadás sulypontjától függően, annak irányának megfelelően mélységi sávokat fedeznek, illetve biztositanak.

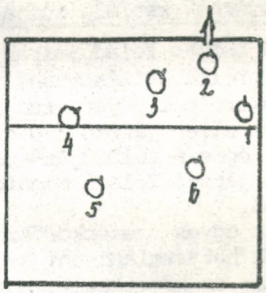
a/ Támadás:



13. ábra



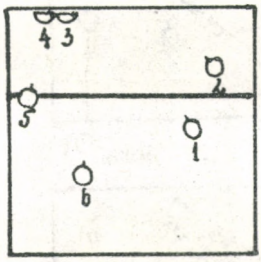
14. ábra



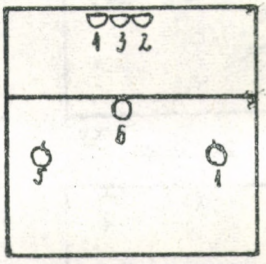
15. ábra

A 13. és a 15. ábrán az látható, hogy a támadással ellentétes sarokban lévő 1-es és 5-ös játékosok maradnak le, ők biztositják a nagy ivben visszapattanó vagy hosszan hátravágódó labdákat. Az ütés sikjába eső játékosok /például a 13. ábrán az 5-ös, 6-os/ a hármas vonal tájára huzódnak elő, mig a 3-as játékos a felezővonal és a hármas vonal középső területét fedezi.

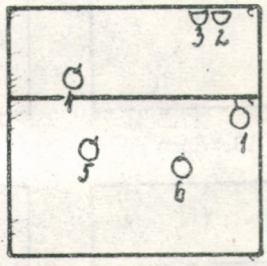
b/ A védekezésnél:



16. ábra



17. ábra



18. ábra

Védekezésnél mindig az ütéssel szemben, a sánc mögött lévő játékos mozog előre a sánc mögötti terület fedezésére, elsősorban arra figyelve, hogy a sánc szélén, a sánc között eljön-e a labda. A sánc mögé közvetlen ejtésre vagy a sáncon irányváltoztatott rövidebb ütésre - amelyet a sánc mégegyszer nem tud érinteni - mozog be. A 17. ábrán látható, hogy az 1-es és 5-ös játékos

a sánc szélét fedezi lassu előremozgás közben. A 16. ábrán ugyanez látható az 1-es és a 2-es játékos esetében.

Saját nyitás esetében a játékrendszereken belüli hátsósorköteles játékosok helycserés lehetőségei

A játékrendszereken belül, a jobb és eredményesebb mezőnyjáték érdekében - amelyet egyfajta specializálódással lehet elérni - a magasabb szinten játszó csapatok helycseréket hajtanak végre, amelyhez magasabb szintü technikai és taktikai ismeret, fegyelem, és nem utolsó sorban - az eredményes alkalmazáshoz - nagy összeszokottság szükséges.

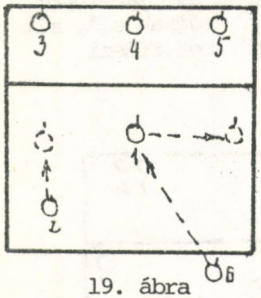
A helycseréknek kétféle célja van:

1. A befutó feladó, irányitó játékost az eredményesség érdekében olyan helyre cserélik nyitás után, hogy a támadás előkészitését az elképzelt, edzésen begyakorolt irányból tudja végrehajtani. Az 1978. VIII. 18-án a magyar válogatott ellen játszó 3:0 arányban győztes Japán csapat azért is cserélte mindig középre a feladójátékosát, és játszott végig sarkos rendszerben. Igy a középen játszó feladó mindig be tudott bujni, és remekül tudtak a hálón kombinálni.

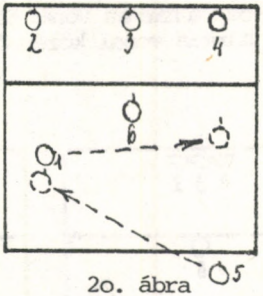
2. Az egyes szerepkörökre begyakorolt védők eredményesebben és pontosabban tudják hatástalanitani az ellenfél támadásait, jobban tudnak védekezni, ebből pedig az következik, hogy a védekezésből rövidebb idő alatt és sikeresebben tudnak átmenni támadásba.

Az 1. és 2. pontban leirtak szoros összefüggésben vannak, feltételezik egymást. Helycseréket a gátrendszerben játszó csapatok alkalmazzák.

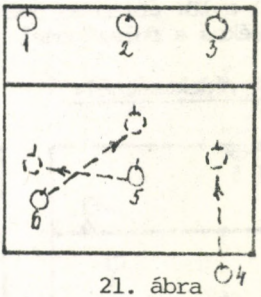
Helycserék sarkos játékrendszerben:



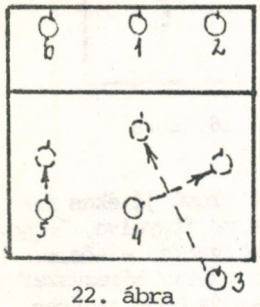
19. ábra



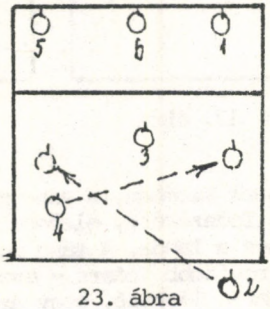
2o. ábra



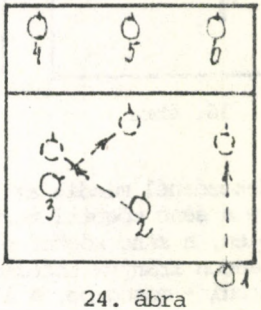
21. ábra



22. ábra



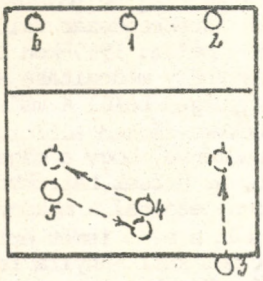
23. ábra



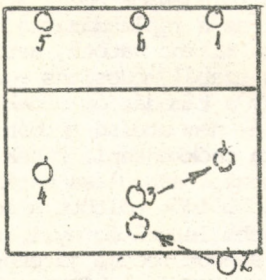
24. ábra

Azok a csapatok, amelyek sarkos rendszerben játszanak, a támadást is szem előtt tartva legcélszerűbben a 19-24. ábrán látott helycseréket alkalmazzák. Ily módon a két irányító /3-as és 6-os/ szerepkört is ellátni képes játékos mindig a pálya közepére kerül, a támadás előkészítéséhez könnyebben be tud lépni a hármas és a felezővonal közötti terület közepére, ahonnan optimális lehetőség nyilik a támadás sikeres irányítására, a feladási variációk alkalmazására.

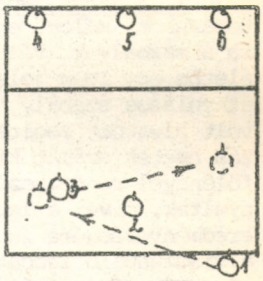
Helycserék középső játékrendszerben:



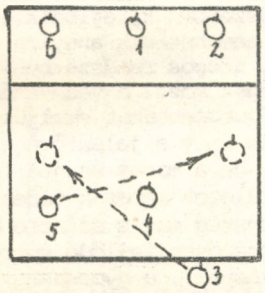
25. ábra



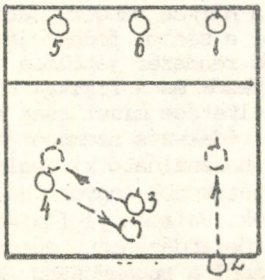
26. ábra



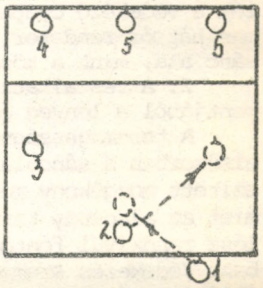
27. ábra



28. ábra



29. ábra



3o. ábra

Ugyancsak a 3-as játékos játszik feladót a középső rendszer szerint megrajzolt 25-30. ábrákon. Az ábrákról leolvasható, hogy a cserék mindig a jobb sarok felé történnek, mert ebben a játékrendszerben a szélekről nyilik legkedvezőbb lehetőség arra, hogy a támadást irányító játékos olyan helyzetbe kerülhessen, amelyből lehetősége nyilik a támadás megszervezésére. 4:2 középső rendszerben természetesen - a rajz szerinti 6-os - a másik irányító játékosnak is hasonló lehetősége nyilik a befutásokra. Ugyanezek a befutási lehetőségek és a helycserés megoldások a másik oldalra is elvégezhetők /28-30. ábra/.

A hármas-hátsós rendszerben, az alaphelyzetben ugyanazok a helycserék végezhetők el, amelyeket a középső rendszerben már leirtunk, ezért nem foglalkozunk vele részletesen.

A játékrendszer megválasztásának meghatározói: Azt, hogy egy csapat milyen játékrendszert játszik több tényező határozza meg. Ezek közül a legfontosabbak:

1. Játékszabályok /1/,
2. A játékosok testalkati sajátosságai és fizikai képességei,
3. A játékosok technikai és taktikai érettségének, képzettségének szintje /1/,
4. Az ellenfél taktikája /1/,

1. A játékszabályok mindenkor hozzájárulnak a sportág fejlődéséhoz, változásához, különösen áll ez a röplabdázásra. Hogy a játékrendszer változására a szabályok változása miként hatott, arra néhány példa: 1965-ben lépett életbe egy igen jelentős szabálymódositás - a sáncszabály módositása - az átnyulásos szabály, amely a támadás és védekezés egységén belül a védekezést volt hivatott segiteni, és nem utolsó sorban a játékvezetésben előforduló vitás esetek számát kivánta csökkenteni. Ennek az eredménye, hogy a magassági fölénnyel rendelkező csapatok sáncolása hatásosabb, az ütések hátrábbra irányultak, mivel a labda több időt töltött a levegőben, ezáltal a mezőnyjáték eredményességére is nagyobb lehetőség nyilott. Miután a sánc ismét érintheti a visszahulló labdát, a sáncot fedező játékosoknak nem kell annyira felhuzódni a sánc fedezésére, mint az uj szabályt megelőző időszakban. Ugyanez a szabálymódositás meggyorsitotta a támadási kombinációk alkalmazását azért, hogy a most már átnyuló, igen hatásos sáncot szétugrassa, aminek egyik legszembetünőbb eredménye az, hogy napjainkban - magasabb szinten - elvétve alkalmazzák a védekező csapatok a hármas sáncot. Játékrendszerben kifejlődik a hármas-hátsós rendszer, ahol a sáncot fedező játékos nem huzódik annyira fel a sánc alá, mint a középsős rendszer játékosa teszi, azonos rendszerben.

2. A testalkati tényezők és a fizikai képességek közül a védekezés szempontjából a lényeg érzékeltetése miatt csak a legfontosabbakat emeljük ki.

A testmagasságnak a védekezés szempontjából is nagy a jelentősége, ami elsősorban a sáncolásnál használható ki leginkább, de a magas és jól felkészitett mozgékony mezőnyjátékosok nagyobb pályaterületet képesek fedezni, mint az alacsony termetüek. Valamennyi fizikai képesség magas szintre emelése rendkivül fontos a röplabdázásban, ebben a rohamosan fejlődő sportágban. Védekezés szempontjából a ruganyosság /sáncolásnál/, a gyorsaság, az állóképesség és az ügyesség /mezőnyjáték/ a legfontosabbak, de mindegyik kiemelt képesség feltételez valamilyen mértékü speciális erőt is, és nem utolsó sorban valamennyi fizikai képesség kölcsönhatását.

A játékrendszer szempontjából a fizikai képességek és a testalkati tényezők olyan értelemben meghatározőak, hogy ezek szem előtt tartásával hatékony játékrendszert lehet kialakitani. Ez ilyen mértékben egyik labdajátékra sem jellemző. Például: ha alacsonyabb és rendkivül mozgékony 2 feladó mezőnyjátékosa és viszonylag lassu és magas 4 támadó játékosa van egy csapatnak, akkor célszerübb sarkos rendszerben játszani, mert a középre behuzódó mezőnyjátékos a pálya középső nagyobb, ez ellenfél támadásaitól jobban veszélyeztetett területét biztosabban tudja fedezni, mintha azt az egyik vagy másik sarokból tenné, a középsős játékrendszerben. Hasonló érveket és példákat lehetne hozni a többi rendszer mellett is.

3. A játékosok technikai és taktikai érettségének, képzettségének szintje ugyancsak meghatározó a játékrendszer eredményes alkalmazása szempontjából. Köztudott, hogy a röplabdajáték abban is különbözik a többi labdajátéktól,

hogy amig a tanitvány el nem ér egy - játékhoz szükséges - minimális technikai szintet, addig képtelen játszani, számára nem érdekes a játék. Következésképpen a játékrendszerben taktikai feladatot sem tudnak ellátni, ugyanugy, mint bármilyen labdajátékban. Az életkornak megfelelő technikai tudás melletti csapatépitésnél is végig kell venni az oktatás folyamatában azokat a lépcsőfokokat, amelyek a játékrendszer megértéséhez és eredményes alkalmazásához vezetnek. De a taktikailag érettnek mondható, egy, középsős rendszert játszó csapat esetében is időt kell forditani arra, hogy a hármas-hátsós rendszert is megértsék, sőt még játék közben is alkalmazni tudják, pedig a két játékrendszer nagyon hasonlit egymásra.

4. Minden labdajátékban a játékrendszer alkalmazásánál figyelembe veszik az ellenfél taktikáját. A röplabdajátékban - hazánkban - ezt még teljességében nem mondhatjuk el, bár egyre inkább bővül azon csapatok száma, akik a saját játékrendszerük kialakitásánál figyelembe veszik az ellenfél taktikáját. Általában jellemző, hogy a csapatok évről-évre azt a játékrendszert játsszák, amit az edző szimpatikusabbnak talál, vagy amelyiket a játékosok többsége elfogad.

Hogy viszonylag egysikuan játszuk a csapatok hagyományainak megfelelő játékrendszereket, annak a következő oka lehet:

a/ Szegényes az egyes edzők rendelkezésére álló játékosanyag, ily módon képtelen betanitani például 2 játékrendszert, mert nincsenek meg hozzá a megfelelő sportolók.

b/ Elméletileg sem ismerjük - különösen védekezés vonatkozásában - a játékrendszerekben meglévő lehetőségeket.

c/ A játékosok nálunk későn kezdik el a röplabdázást, ezért gyakran még a felnőtt keretekben is sok a technikailag még kiforratlan játékos. Még kevesebb az irányitó képességü, karmester szerepét betöltő röplabdázó, akinek a "vérében" van a játék. Játékosaink akkor érnek be - általában - amikor már a visszavonulás gondolatával foglalkoznak.

Ilyen körülmények között örül az edző, ha egy játékrendszert viszonylag jól tud és ismer a csapat és erre tud a csapat számára megfelelő - elsősorban támadó - taktikát kialakitani.

A leirtakból következik, hogy a csapatok már a mérkőzés előtt tudják, hogy az ellenfél milyen játékrendszert játszik, milyen taktikát kell alkalmazni, a pálya melyik területét kell keresni, hova kell ütni a labdát. Arról nem is beszélve, hogy a kis létszámu játékosgárda egymást, egymás gyengéit is jól ismeri /például már előre tudják kire kell nyitni/.

A játékrendszerek összehasonlitása a védekezés szempontjából

110 csapat 55 mérkőzésen, összesen 416 játszmában figyeltük meg, hogy a csapatok milyen játékrendszert alkalmaznak leginkább, és ezen belül milyen sikeresen védekeznek. A csapatok 85,75 %-a középsős rendszerben játszott, tehát a sarkos rendszert játszó csapatok /14,25 %/ vannak kisebbségben. A megfigyelések szerint mérkőzésen belül - egy csapatot kivéve /litván szakszervezeti válogatott/ -, a csapatok nem változtatnak a játékrendszerükön.

Az alábbiakból kitünik, hogy a játszmákat is figyelembe véve a középsős rendszert alkalmazzák a csapatok nagyobb arányban, ezen belül is különbség mutatható ki a két nem vonatkozásában a női csapatok javára.

1. táblázat

A játékrendszerek alakulása játszmák szerint, /%/

Játékosok	Középsős rendszer	Sarkos rendszer
Férfiak	80,4	19,6
Nők	91,3	8,7
Összesen:	85,75	14,25

2. táblázat

Összesitő táblázat a játékrendszerek alkalmazásáról

Megfigyelés éve	A mérkőzések jellege	A mérkőzések száma	Középsős rendszer csapatok száma	Középsős rendszer játszmák száma	Sarkos rendszer csapatok száma	Sarkos rendszer játszmák száma
FÉRFIAK						
1972/73	I. oszt. bajnokság	9	16	56	2	6
	nemzetközi	2	4	2o	-	-
1978	I. oszt. bajnokság	9	14	6o	4	18
	I. oszt. junior bajn.	5	1o	38	-	-
	nemzetközi	1	1	4	-	-
	nemzetközi junior	9	11	34	7	28
Összesen		35	56	212	13	52

2. táblázat /folytatás/

Összesitő táblázat a játékrendszerek alkalmazásáról

Megfigyelés éve	A mérkőzések jellege	A mérkőzések száma	Középsős rendszer csapatok száma	Középsős rendszer játszmák száma	Sarkos rendszer csapatok száma	Sarkos rendszer játszmák száma
NŐK						
1972/73	I.oszt. bajnokság	5	10	36	-	-
1978	I.oszt. bajnokság	3	5	16	1	4
	I.oszt. junior bajn.	2	4	14	-	-
	nemzetközi	1	-	-	2	6
	nemzetközi junior	9	17	69	1	3
Összesen		20	36	135	4	13
Mindösszesen		55	92	347	17	65

Megjegyzés: + 1 mérkőzés /4 játszma/ középsős, illetve sarkos rendszerben.

A 2. táblázatból egyértelmüen kitünik, hogy a vizsgált időszakban a magyar csapatok - elsősorban a nők - milyen nagy arányban játszanak középsős rendszert, kis hiján azt is lehet mondani, hogy a középsős játékrendszer központi helyet foglal el a magyar röplabdasportban.

A megfigyelt nemzetek közötti mérkőzéseken a női csapatok 88,5 %-a hátsós /hátsó-középsős/, 11,5 %-a sarkos rendszert, a férfi csapatok 54,2 %-a hátsós /hátsó-középsős/, 45,2 %-a sarkos rendszert játszott.

Összesen: a 19 válogatott csapat 66,8 % hátsós /hátsó-középsős/, 33,2%-a sarkos rendszerben játszott.

A magam részéről hazai vonatkozásban is ez utóbbi arányt tartanám elfogadhatónak a játékrendszereket illetően.

A játékrendszerek összehasonlitásánál elkerülhetetlen az a kérdésfeltevés, hogy melyik játékrendszer jobb, a korszerübb, az eredményesebb. A sokféle számadat védekezés szerint való összevetése, ezen belül az eredményesség összehasonlitása további vizsgálódás tárgyát képezheti. Önmagában az a tény, hogy napjainkban a hátsós-középsős rendszer alkalmazásának gyakorisága nagyobb - amint azt az előzőekben láttuk - még nem jelenti például azt, hogy eredményesebben lehet védekezni - esetleg támadást szervezni - ebben a játékrendszerben.

Vizsgálatainkkal a játékrendszert meghatározó tényezőkből indultunk kiamelyeket az előzőekben átfogóan, lényegre szoritkozva leirtunk - de a játékrendszernek eredményességi, alá- fölérendeltségi viszonyára vonatkozóan számtanilag nem találtunk egyértelmü, megnyugtató különbséget. Ennek okát abban látjuk, hogy a játékrendszereket játszó csapatok között alapvető különbségek vannak, amelyek - a játékrendszerek meghatározói alapján - indokolttá teszik egyik vagy másik játékrendszer alkalmazását. Végezetül nem tudjuk a számadatok alapján megállapitani azt, hogy a középsős rendszert játszó csapat ugyanazon ellenfél ellen, egyazon térben és időben - számtanilag - milyen eredményesen játszaná valamelyik másik játékrendszert, és forditva.

Játékrendszer-variációk

A röplabda sportág - a támadás és védekezés egységes rendszerének -, továbbfejlődése szempontjából rendkivül fontosnak látom a játékrendszerek adott mérkőzéseken, játszmán belüli váltakozásának játékot formáló lehetőségeit.

A játékrendszer-variációk - elsősorban a védekezés fejlődésére lesznek nagy hatással, következésképpen a saját csapat támadáselőkészitése és a támadás befejezése is pontosabb és eredményesebb lesz, mert a változó játékrendszerekre épülő védekező és támadó taktika sokkal szinesebb, nagyobb választási lehetőségeket tesz lehetővé.

A játékrendszer-variációk feltételei:

a/ a játékrendszer meghatározó elemei,

b/ megfelelő képességü és tudásszintü cserejátékos/ok/,

c/ legalább 2 játékrendszert is jól alkalmazni tudó csapat.

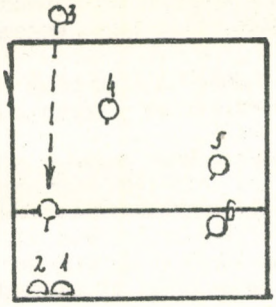
/A játékrendszer-variációk alkalmazhatók:

- időkérést követő taktikai megbeszélés után,
- cserejátékos/ok/ pályára küldése után,
- a játszma végén történt megbeszélést követően a következő játszmában./

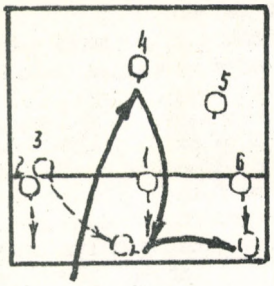
Játékrendszer-variációkról csak akkor beszélhetünk, ha adott játszmán belül 2 vagy 3 játékrendszert váltakozóan alkalmaz a csapat, és erre építi fel taktikáját.

A sarkos-középsős rendszer jelen esetben a középsős rendszerből indul ki, majd az eredményesen elháritott támadás után a 32. ábrán látható 3-as irányitó játékos szélről befut, felad, és bent marad a középen, fedezi a leütést. /33. ábra./ /Az ábrákat lásd a 113. oldalon/

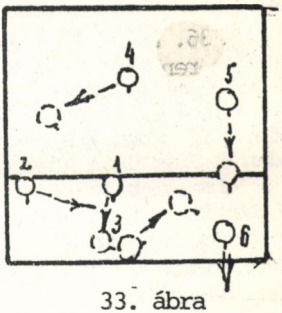
A sarkos és a középsős rendszer változatai:



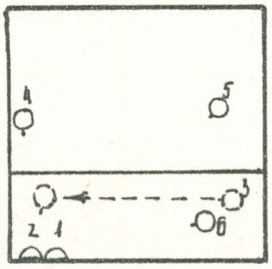
31. ábra



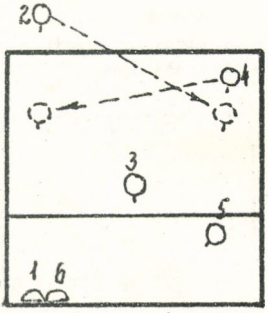
32. ábra



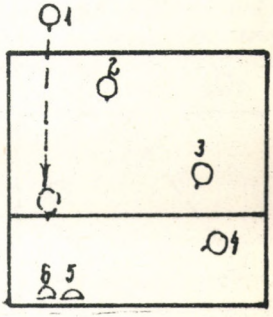
33. ábra



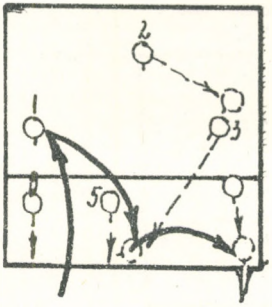
34. ábra



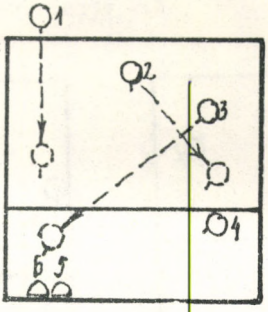
35. ábra



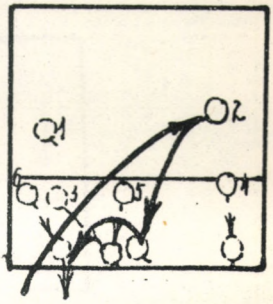
36. ábra



37. ábra



38. ábra



39. ábra

Ebben a pillanatban áttér a csapat a sarkos rendszerre, a 3-as feladó játékos bent marad a sánc mögött, a lepattanó labdák és ejtések fedezésére. /34. ábra./ A 35. ábrán látható, hogy a forgás után a 2-es játékos

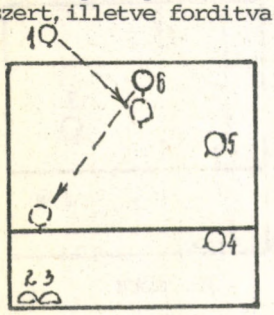
nyit, a 3-as irányító bent marad középen, és az előzőekben tárgyalt sarkos rendszert játsza a csapat. Ki lehet azonban indulni a középső rendszerből oly módon is, hogy a 3-as játékos hátul marad védekezésben, és a labda megszerzésének pillanatában előre fut feladni.

A 36. ábrán az 1-es játékos nyit, majd előre huzódik a sánc mögé - ismét középsős rendszer - és a sikeres védekezés után a 3-as feladó játékos a szélről bujik be feladni.

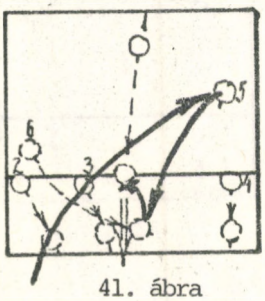
Változik ismét a játékrendszer, és a 3-as irányító bent marad a pálya közepén. /37. ábra./ A 38-39. ábra azt mutatja, hogy nem feltétlen szükséges minden forgás után középsős rendszerből kezdeni a játékrendszer-változtatást.

Természetesen a 6. számu feladó játékos viszonylatában a másik sor is elvégezheti a fent leirt játékrendszer-variációt. Az ábrákon látható variációk mindegyike az irányító játékos helyzetének szem előtt tartásával történtek. Hasonló módon játszott a litván szövetkezeti válogatott 1978. augusztus 20-án Budapesten.

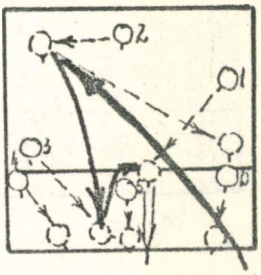
A támadó játékos támadást erősitő pozicióhelyzete miatt is lehetséges a játékrendszer-variációt eredményesen, a védekezés szempontjait figyelembevéve végrehajtani. Ebben az esetben az egyik sarkos, a másik sor középsős rendszert, illetve forditva játszhat. Például:



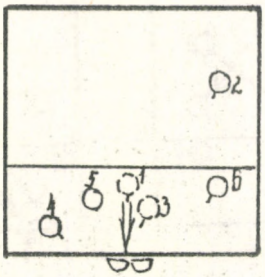
4o. ábra



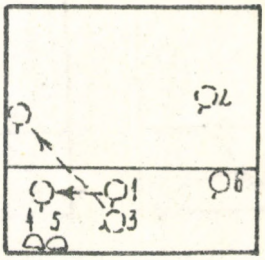
41. ábra



42. ábra



43. ábra



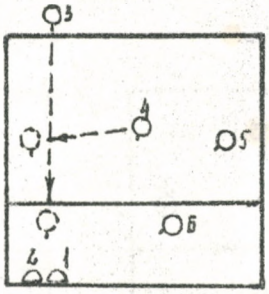
44. ábra

Az 1-es, első ütő játékos nyitás után becserél középre, a 6-os feladó, a középsős rendszernek megfelelően befut, és középre a 3-as vonal fölé kiemeli a labdát az ütőnek./40-41. ábra/ A 42.ábrán elforgás után védekezés közben lát-

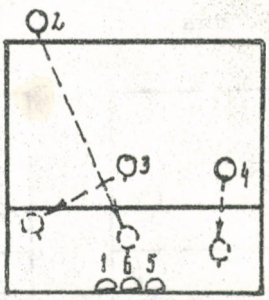
juk a csapatot, ekkor cserél be középre az 1-es, és huzódik ki a helyére a 2-es, a 3-as irányitó játékos befut.

A 43. ábra az ütést, a 44. ábra a védekezést a sánc fedezését mutatja a sarkos rendszer szerint.

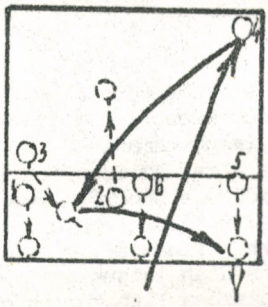
Ezt a megoldást csak akkor érdemes alkalmazni, ha a forgás folytán a hátsó sorba kerül a rendkivül kiemelkedő képességü ütőjátékos, akinek az ütőerejét a csapat hasznositani kivánja a hátsó sorból is. Mint azonban a rajzokból is kitünik, valamennyi játékosnak a hátsó alakzatban igen sokat és jól kell mozognia. Korszerübb változata ennek az, amikor a labdát a 3-as légtérben üti meg a hátsósorköteles játékos, mintegy 3. "emelet"-ként. Ebben az esetben azonban gondot okoz az ütés fedezése. /43. ábra/ A sarkos-középsős rendszer indulhat sarkos rendszerből is.



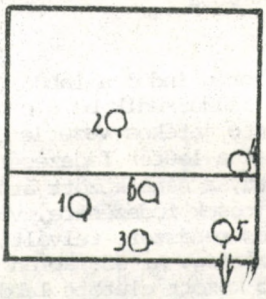
45. ábra



46. ábra



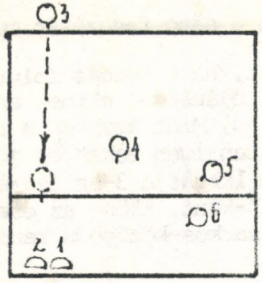
47. ábra



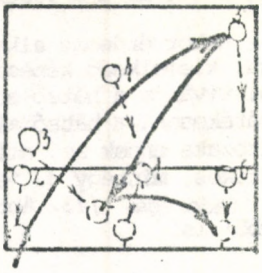
48. ábra

A 45. és 46. ábra mutatja a nyitás utáni sarkos rendszert, amelyből /46. ábra/ a 2. számu játékos hátra lép, ez idő alatt a már előzőleg vele helyet cserélt 3-as feladó játékos szélről befut, és szervezheti a támadást. /47. ábra/ Ily módon jó lehetőség nyilik a sulypontképzésre. A 48. ábra az ütés fedezését mutatja. Ez a rendszer akkor játszható jól és eredményesen, ha mindkét sor szélére jó képességü - egy csapatban 4 -, jó feladó játékos van. A támadásokat a hálóhoz viszonyitott szélső harmadokból kitünően lehet szervezni ezzel helyet csinálni a hátsósorköteles játékosok 3-as légteréből történő - sánc nélküli - ütéseihez is.

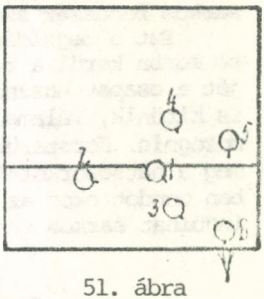
Hármas hátsós-sarkos rendszer: Ebből a két játékrendszer-kombinációból lehet végrehajtani a legtöbb taktikai variációt.



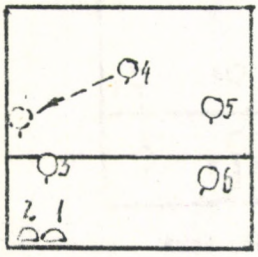
49. ábra



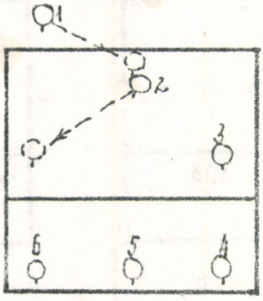
5o. ábra



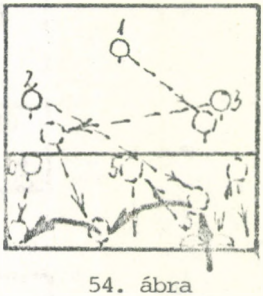
51. ábra



52. ábra



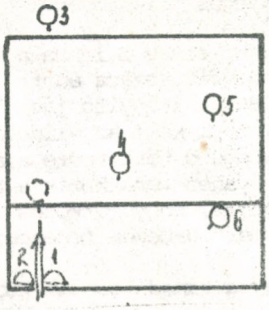
53. ábra



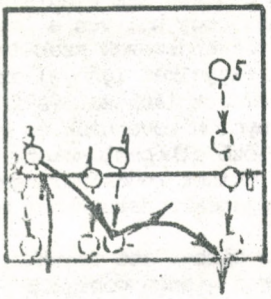
54. ábra

A 49. ábrán indul a labda utjára, ezt követően hármas-hátsós rendszerben védekezésre rendezkedik be a csapat. Védekezésből - a sánc mögé előrehuzódó 3-as, irányitó játékos vezérletével - átmegy támadásba /5O. ábra/, és felkészül a csapat a leütés fedezésére. /51. ábra/ Az irányitó játékos bent marad a sánc mögött, a sánc között átjövő labdák, a sáncról levágódó labdák és az esetleges ejtések fedezésére, védésére /52. ábra/, és ebben a pillanatban a hármas-hátsós rendszert felváltja a sarkos rendszer, a labdamenetig, a nyitásjog megszerzéséig. Az 53. ábrán elforgás után látjuk a csapatot, majd az 54. ábrán a sánc között elütött labda megjátszása látható. Az ellenfél támadásszervezési ideje alatt a 3-as, irányitó játékos cserél a 2-essel, aki bemozog a sánc mögé, az 1-es a sánc felett hosszan elütött labda fedezésére felkészül, majd bemozog a 3-as helyére. A 2-es játékos védi az ütést, a 3-as befut középre feladni, feladás után a labdamenetig, bent marad középen, és igy a hármas-hátsós rendszer átalakul középsős rendszerré. Az 54. ábrán látottak a másik oldalon is lejátszódhatnak, abban az esetben a 2-es játékos adja fel a labdát. Ily módon elérhető az, hogy minden esetben három játékos üthet hálónál, csökkenteni lehet azon esetek számát, amikor az elsősorköteles játékos kényszerül a feladásra.

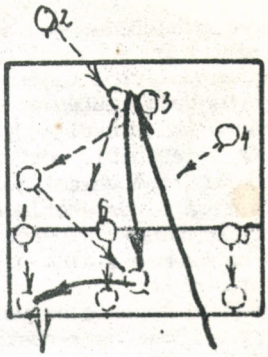
Hármas hátsós-középsős rendszer:



55. ábra



56. ábra



57. ábra

Rendkivül nagy összeszokottságot, jó taktikai érzéket és hallatlan fegyelmet és nagy mozgékonyságot igénylő játékrendszer. A jövő játékrendszere, amikor is a pályán lévő játékosok mindegyike ütőt és feladót is képes lesz játszani, tehát a játékhelyzet fogja eldönteni, hogy a hátsósorköteles játékosok közül ki lép vagy fut be, hogy a feladást végrehajtsa. Az 55. ábra a nyitás utáni sáncolást, az 56. ábra a sáncon átütött labda megjátszását mutatja, amikor a 3-as feladó játékos nem tud a feladásra befutni, mert az átütött labdát kénytelen háritani. Ekkor a hármas-hátsós rendszer szerint előrehuzódó hátsó középső, 4-es játékos bujik be, és adja fel a labdát, amelyet a 6-os játékos üt meg. Az 57. ábrán a középsős rendszerből indul a játékrendszer-változat, és a sánc fedezése hármas-hátsós rendszer szerint történik. Helycsere után a 3-as játékos szélről fut be, és kis kiemelt labdát ad az 1-es játékosnak.

Az itt leirt játékrendszer-változatok mindegyike a másik oldalon is végrehajtható, és az erre épülő taktikai változatok száma ugyszólván megszámlálhatatlan. Egy dologra azonban a játékrendszer - taktika - változása miatt nagymértékben figyelni kell, hogy ne legyen tul bonyolult, mert akkor az eredeti elképzelésünkkel ellentétes hatást - sikertelenséget - válthatjuk ki.

Mi jellemzi a jó játékrendszert?

1. Egyszerü.
2. A támadás és a védekezés kiegyensulyozott.
3. A védekezésből támadásba való átmenet zökkenőmentes.
4. A játék menete rugalmas.
5. A csapat erőviszonyai egyenletesen oszoljanak meg.
6. A közösség érdekei az egyéni érdekek felett állnak.

Az előzőekben, a nagyon a lényegre szoritkozó leirás jelentős mértékben hangsulyozta a támadás-szervezés kérdését és összefüggéseit, ami érthető is, mert a jó védekezés alapja a hatásos és eredményes támadásnak. A védekezést tekintve ez igy igaz, de természetesen megforditva is. A játékrendszer-változa-

tok azonban elsődlegesen a védekezést szolgálják, elsődleges jelentőségük abban van, hogy a támadónak ez esetben nem elég a mérkőzés előtt vagy az első játszma során arról tájékozódni, hogy hol van a legnagyobb esély a labda a játéktérbe való beütésre. A játékrendszerek szabálytalan váltakozása adott játszmán belül sokkal nagyobb figyelmet igényel az ellenfél irányitó játékosától és a leütőtől, mert megosztott látással és figyelemmel kell az ellenfél térfelén történő változásokat nyomon követniük és a másodperc tört része alatt kell korrigálni az esetleges előző elképzeléseket. De ugyanez vonatkozik a támadó csapat minden játékosára, akiket rendkivül zavarhat az, hogy mérkőzés közben nehéz megtalálni az alapjátékrendszereknél megismert nehezen fedezhető játékterületeket.

Mindeddig ugyanis az volt az elfogadott taktika, hogy a támadó csapat tudta, hogy a középsős rendszernek a gyenge pontjai:

- a pálya közepe, mert viszonylag nagy terület marad szabadon, sok esetben azért, mert a felhuzódó játékosok egymást zavarták a védekezés, a labdamentés közben. Például az ejtéseknél;
- a sarkok az előrehuzódó védők miatt ugyancsak nehezen védhetők, mert ezeket az ütéseket a hátsó középső az esetek kis számában tudja védeni.

Ennek szem előtt tartásával, elsősorban a rutinos csapatok tudták igen eredményesen befejezni támadásaikat.

Hasonlóképpen vannak gyenge pontjai a sarkos rendszernek is:

- a pálya közepét egy ember nem tudja fedezni, a sánc szélére történő ejtéseket - akár kifelé, akár befelé történik - nehéz háritani;
- a pálya hátsó középső része üresen marad, és a pontosan középre történő ütéseknél nem könnyü a játék lendületében eldönteni, hogy kié a labda.

A hármas-hátsós rendszer gyenge pontjai:

- elsősorban a sánc mögötti hátsó területek fedezése nehéz abban az esetben, ha sánc felett el tudnak ütni;
- ha a sánc között eljön a labda, és a sánc nem tud mégegyszer érinteni, akkor kicsi a valószinüsége, hogy az előrehuzódó játékos ezt védeni tudja;
- miután hátul középen /2-es, 4-es helyről történő ütéseknél/ is feljebb, az ütéssel szemben befele huzódik a játékos, a mögötte lévő terület védése ugyancsak nehézséget okoz.

E felsorolt három alapvető játékrendszert összevetve elviekben a hármas-hátsós rendszer biztositja legkedvezőbben az eredményes védekezés, elsősorban a sikeres mezőnyjáték feltételeit. Vizsgálataink szerint ez a játékrendszer nem elég elterjedt, aminek az lehet az oka, hogy nem ismerik a szakemberek magát a játékrendszert sem eléggé, nem tudják, hogy milyen védekezés- és támadástaktikai lehetőséget hord magában.

A középsős-sarkos és a hármas-hátsós-sarkos, a hármas-hátsós középsős rendszer az előzőekben leirt egy-egy játékrendszer gyengéit, hibáit próbálja oly módon csökkenteni, hogy kétféle játékrendszert variál a legegyszerübb módon.

Meggyőződésem, hogy az eredményesebb és sikeresebb mezőnyjáték alapjául, a leirt játékrendszer-variációk szolgálnak majd és alapjai a jövő rohamléptekben fejlődő röplabdázásának.

Összefoglalás

A röplabdajáték további fejlődése a védekezési lehetőségek jobb kihasználásában, hatékonyságának fokozásában rejlik, amelynek magját az alapjáték-rendszerek /legalább kettő/ folyamatos váltakozására épülő védekezéstaktika képezi.

Ilyen módon alakul ki:
- a sarkos-középsős
- a hármas hátsós-sarkos,
- a hármas hátsós-középsős

játékrendszer, amely magában hordja a játékmezők váltakozó fedezésének és tulfedésének a lehetőségét, ezáltal csökkenti az ellenfél támadásainak hatékonyságát, és egyidejüleg a védekező csapat védekezésből-támadásba történő átszerveződését segiti elő.

IRODALOM

1. Csanádi Á.: Labdarugás. I-II. köt. Sport. Bp. 1960. 319-325., 341. és 369. p.
2. Golián, B.: Obrenné kombinacie vo vollejbale. /Tréner, 1973. 4. sz. 165-166. p./
3. Tarnawa F. - Porubszky L. - Kiss L.: A röplabdázás oktatása. Sport. Bp. 1967. 166-230. p.

GERGELY, Gyula

Variations of game-systems as the tactical ground of defense in volley-ball

The further development of the volley-ball game lies in a better using out of the defense possibilities as well as in the increasing of its efficacy too. It has for base the three basic game systhems - from which two are built upon the defense tactic applied in variations inside the game. This is the way that come about the systhems called respectively back-middle cornered, three back-cornered and three back-middled, which carry in themselves the possibility of alternate linings and overlinings of game's fields.

This systhem, while decreasing this way the efficiency of the adversary's attacks, helps at the same time the defending team in reorganising its lines when passing from defense into attack.

ГЕРГЕЙ, Дюла

Варианты игровых систем как тактическая основа защиты в волейболе

Дальнейшее развитие волейбола состоит в лучшем использовании и повышении эффективности возможностей защиты. Основой для этого служит тактика защиты строящаяся на вариации трёх основных игровых систем - двух из них внутри игры. Так возникают игровые системы с задним центральным-угловым, с тримья задними-угловыми и с тримья задними-центральными, включающие в себе возможность чередования страховки и перестраховки игровых зон. Уменьшая тем самым успешность нападения противника они содействуют и переорганизации защищающейся команды с защиты в нападение.

703,

LUKOVICH István

OKTATÁSI TAPASZTALATOK A TF-ES HALLGATÓK VIVÁS KÉPZÉSÉBEN

A vivás hazánkban generációkon keresztül változás, változtatás nélkül örökitette át a csoportos oktatás módszereit.

Az eljárások megcsontosodásának oka elsősorban a tulzott hagyománytisztelet volt. Ez a gyakorló edzőket és a teoretikusokat egyaránt visszatartotta a csoportos oktatással kapcsolatos elvi álláspont s az alkalmazott eljárások felülvizsgálatában.

25 - 30 évvel ezelőtt a vivást abszolut mümozgásként kezelték, és ugy is tanitották. A sportág megközelitésének egyetlen lehetséges módja volt a direkt ut. Ennek a metódusnak alkalmazását lehetővé tették:

a/ a kezdő 13 - 14 évesek vivás szempontjából kedvezőbb életkori sajátosságai; fejlettebb fizikumuk /sokan már a vivást megelőzően is sportoltak/, érettebb szellemük, fejlettebb idegrendszerük,

b/ az a nagyfoku, saját elhatározáson alapuló belső érdekeltség és inditék /nem egy embert éppen a más sportágakban ért csalódás vagy sikertelenség vitt a vivás táborába/, amivel egy kezdő abban az időben nekilátott a vivás tanulásának.

Ma, amikor:

- a vivás is rákényszerül az optimálisnak semmi esetre sem mondható korai kezdésre;
- a 9 - 10 évesek esetében inkább külső, semmint belső tényezők játszák a motiváló szerepet;
- az oktatással párhuzamosan azzal a majdnem azonos arányban nevelni is kell, a régi metódus - legalábbis önmagában - tarthatatlannak bizonyul.

A felgyorsult életritmus, a korai siker vágya, számos a sportnál, igy a vivásnál vonzóbb, kézzelfoghatóbb elfoglaltság és szórakozási lehetőség is ösztönöz bennünket a csoportos oktatásban polgárjogot nyert és egyeduralkodóvá vált módszer, s az ezzel kapcsolatos álláspont és szemlélet felülvizsgálatára.

Ének-zene oktatásunk reformja előkelő, sőt vezető helyet vivott ki számunkra a világban. A matematikában, de más tudományágak területén és a nyelvek oktatásában is sorra jelentkeztek a kor követelményei sürgette szükségszerü változások.

Vivó versenysportunk nagy eredményekkel körülbástyázott zárt világát ezek a változások nemigen érintették annak ellenére, hogy az élet tulajdonképpen már régen megkérdőjelezte az uralkodó oktatási mód és forma egyedüli helyességét.

Miután a Testnevelési Főiskolát az eredmények nem kötötték, vivótanárai nyugodtan tekinthették a főiskolát, az ott folyó tanárképzést egy uj metódus kisérleti mühelyének. Erre inditékot és bátoritást elsősorban néhai Duronelly László munkássága adott. Törekvése, koncepciójának lényege - szellemi örökségként - rövid lélegzetü, tömör megfogalmazásban egy, az érdeklődők által

ma már sajnos, hiába keresett jegyzetben, irásban is napvilágot látott.

Duronelly módszere, mellyel már-már iskolát teremtett, oly annyira kötődött vitalitással teli szuggesztiv egyéniségéhez /lebilincselő előadásmódja, stilusa - abban az időben a vivásban még elméleti óra is volt -, és fantasztikus gyakorlatvezető képessége ma is elevenen él tanitványai emlékezetében/, hogy utódai legfeljebb külsőségekben tudták volna őt jól-rosszul utánozni. Ezért az általa megkezdett ut, kezdeményezett módszer folytatásáról szó sem lehetett.

A kisérletező kedvet - évekkel Duronelly halálát követően - elméleti elgondolásainak teljes kibontakoztatása, megértése és az oktatás körülményeinek megváltozása lobbantotta fel. Az eredetileg másféléves vivásoktatás ugyanis egy évre csökkent, sőt egy időben kötelező jellege is megszünt. A rövid oktatási idő lehetetlenné tette az időigényes klasszikus módszer alkalmazását /nem lehetett például ömlesztve, egyszerre minden lábgyakorlatot megtanitani, hosszu ideig abszolut technikacentrikusan csakis lábmunkával foglalkozni, az akciőelrendezés és nomenklatura elveit mindig és mindenben követni stb./. Azt is számitásba kellett venni, hogy hallgatóink vivásról alkotott képe évről-évre egyre kevésbé felelt meg a valóságnak.

Olyan utat - módot kellett keresni, mely ilyen változott körülmények között is alkalmas a vivás oktatására. Továbbra sem mondhatunk le ugyanis arról a közvetlen és közvetett segitségről, amit egy, a vivás lényegét érző, értő, eszközeit és összefüggéseit pedig legalább nagy vonalakban ismerő, jól képzett testnevelő tanár a sportág számára nyujthat.

A főiskola vezetése az ujra törekvést azzal honorálta, hogy a vivást az I. évfolyamra tette át. Eredetileg ugyanis a IV. évfolyam órarendjében szerepelt. Ez nagymértékben megkönnyitette a dolgot. Egy elsőéves TF-hallgató izomzata ugyanis a vivás szempontjából még mindig jóval kedvezőbb állapotban van, mint negyedéves társáé, akinek egy irányba erősen beállt, elkötelezett, egyébként pedig szinte maximálisan hipertrofizált izomzata a vivás eredményes és élvezetes elsajátitását nemcsak megnehezíti, hanem sok esetben szinte meg is akadályozza.

A következő lépés a vivás irodalmában és gyakorlatában egyaránt mostohán kezelt előkészitő gyakorlatok kidolgozása. Ezen a cimen eddig mindössze néhány gyakorlatot tartottak számon. Ezek is kivétel nélkül mind a láb előkészitését szolgálták.

Az előkészitő gyakorlatok szegényes volta egyenes következménye a kor divatjának /13 - 14 éves kor előtt nemigen kezdtek el vivást oktatni/.A kamaszok fejlettebb izomzata - érthető módon - kevésbé igényelte a speciális előkészitést. Ezért is kezdhettek neki azonnal a szigoru technikai dresszurának, illetve annak a szemléletnek, mely a viváshoz szükséges képességek fejlesztését is elsősorban vagy szinte kizárólag a technika hosszadalmas és preciz gyakorlásán keresztül kivánta elérni.

Az előkészitő gyakorlatok korabeli háttérbe szorulása tehát érthető.

A korai kezdés kényszerito hatása elsődleges követelményként, mintegy az uj metodusra történő átállás előfeltételeként állitotta elénk a gazdag, változatos, minden szempontra kiterjedő vivascentrikus előkészitő gyakorlatanyag megteremtését. Ilyesfajta gyakorlatokra a tanitási fogásokban szükségszerüen gazdagabb komplex oktatásnak óhatatlanul szüksége van.

A gyakorlatok megalkotásánál a vivás követelményeiből, jellemző sajátosságaiból, technikai normáiból indultunk ki. Először az általános gimnasztika a-

daptálásra alkalmas gyakorlatait formáltuk a vivás képére és hasonlatosságára. Számos uj gyakorlatot is alkottunk.

A speciális gyakorlatanyagot - ez látszott a legkézenfekvőbbnek - a kiinduló pozíciók szerint csoportositottuk. Beszélünk tehát vivó alapállásban, illetve vivó alapállásból, vivó alapállásban, illetve vivó állásból, és kitörésben, illetve kitörésből végezhető célgimnasztikai gyakorlatokról.

Az egyébként is bő példatár, melyet előbb jegyzet, később könyv formájában is közreadtunk, jelentősen bővithető /a gyakorlatok szimpla formái e variációk, a szinonim gyakorlatok pedig a kombinációk révén/.

A gyakorlatok - a normál gimnasztikához hasonlóan - ütemezhetők, vezényelhetők is. Tekintettel azonban arra, hogy a kizárólag vezénylésre épitett gyakorlatvezetői eljárás elkényelmesiti a vivót /leszoktatja őt az önálló gyakorlásról/, a mindig azonos ütemben történő cselekvés pedig egy idő után már nem foglalkoztatja eléggé a figyelmet, nem veszi igénybe a koncentrálóképességet, az akaraterőt, vagyis a vivásban oly fontos szellemi tulajdonságok segitő erejét /ez a leendő vivót helytelenül és eléggé el nem itélhető módon már eleve mechanikussá teszi/, tanácsos a gyakorlatok helyes formai végrehajtását követően /ez a vivásra történő előkészités során is döntő követelmény/ áttérni a szabad, kötetlen végrehajtásra, a gyakorlatokban rejlő egyéni ütem- és ritmusváltási lehetőségek kimunkálására. Egyazon gyakorlaton belül változtatni lehet a mozgás vagy a mozdulat:

- amplitudóját,
- sebességét,
- és az egyes részek közé iktatott szünetek időtartamát.

/A dinamikai töltés, a mód és a forma változtatása, változása vivóilag még a legszimplább gimnasztikai gyakorlatot is értelmessé teheti./

A gimnasztikai jellegü gyakorlatok mellett igen nagy sulyt helyeztünk a formailag kötetlenebb, a vivás sajátos belső világához közelálló, eszközökkel és eszközök nélkül végezhető egyéni, valamint páros-társas gyakorlatok és játékok kidolgozására is.

Eszközként a teniszlabdát választottuk. Ezt is mint annyi mást,a véletlen adta a kezünkbe. Hozzájutottunk ugyanis a selejtezésre váró, lejátszott teniszlabdákhoz. Ez adta az ötletet.

A teniszlabda - meglepetésünkre - igen használható eszköznek bizonyult. A vivás eszköz- és ingerszegény időszakában /bármilyen rövid időt tegyen is ki ez/ a fegyvert helyettesiti.

A labda mozgása élő, valóságos szignál. A vele végzett gyakorlatozás elősegiti a kéz, a kar, az ujj finom izmainak kidolgozását /ezek régebben teljesen hiányoztak az előkészitő gyakorlatok közül/, fokozza a kéz, a kar gyorsaságát, a törzstől független gyors, pontos és helyes ritmusu végrehajtásra késztet. A láb mozgásaival kapcsoltan pedig alkalmas a két végtag mozgásainak függetlenitésére, illetve az alapvető koordináción belül jelentkező kötelező sorrend kialakitására, beidegeztetésére.

A páros-társas gyakorlatokban és játékokban döntő szerepe van a taktikának. Vivásban az erre való nevelést nem lehet elég korán kezdeni.Ezért ezek a gyakorlatok igen hasznosak az előkészités, a viváshoz szoktatás időszakában és a technikai alapozás idején. A taktikára nevelés mellett motiváló szerepük nem lebecsülendő. Alkalmazásuk változatossá teszi, élénkiti az edzést, ami elsősorban a gyermekvivásban döntő fontosságu.

A célgyakorlatok felhasználhatók:

- bemelegitésre,
- képességfelmérésre,
- képességfejlesztésre,
- kontrollképpen, és
- módszeres eljárásként.

Speciális bemelegitésre kezdők, haladók és versenyvivók egyaránt az egyszerübb szerkezetü, lazitó jellegü gyakorlatokat használják. A legpregnánsabbak önmagukban, általános bemelegités nélkül is képesek elérni a kivánt hatást. Ezeket elsősorban a versenyvivók alkalmazzák az egyes körök, illetve asszók között a bemelegités felelevenitésére.

Komplex képességfejlesztésre a vivással leginkább rokon aszimmetrikus és a páratlan ütemü egyéni, valamint az eszközökkel és az eszközök nélkül végezhető páros-társas gyakorlatok és játékok alkalmasak. Segitségükkel számos olyan, vivásban fontos tulajdonság és képesség is "mérhető", amely a gyakorlatban - legalábbis egyenlőre - még tesztelhetetlen.

A páros-társas gyakorlatok - természetüknél fogva - önkéntelenül is testközelbe hozzák, kézzelfoghatóvá teszik és megértetik, még a legfiatalabb évjáratuakkal is, a legfontosabb s egyben legbonyolultabb vivói fogalmak mibenlétét és összefüggéseit, például a tempó és a tempóérzék fogalmát és kapcsolatát más tulajdonságokkal. Rászoktatják a kezdőket - még mielőtt vivni kezdenének - az alkalmas pillanatban történő cselekvésre, az észrevétlen indulásra, a rendelkezésre álló időtartam kihasználására, az adott szituációban lehető legszükebb amplitudóju mozgásra stb. A tanitványok maguk is érzik, menynyit érnek az első bátortalan kisérletek alatt, és mennyit a hosszabb időn keresztül történő gyakorlás eredményeként. Ezért ezek akár önkontrollra is alkalmasak az edzéseken kivüli időszakban.

Számos, elsősorban egyéni gimnasztikai gyakorlat segitheti elő a technika gyorsabb, jobb megtanulását, mint rávezető gyakorlat, illetve mint a helyes mozdulatot kiváltani képes kényszerito helyzet és feladat.

Tekintettel arra, hogy egy iskolában a testnevelő tanár csak a legritkább esetben kezdhet neki személyesen a technika effektiv oktatásának /ehhez ugyanis szakképzést is kellene végeznie, a felszerelésről nem is beszélve/, az iskolai testnevelés körülményeit, lehetőségeit figyelembe véve ma az a testnevelő hajt nagyobb hasznot a vivásnak, aki ezeket a fajta gyakorlatokat ismeri, jól ismeri és alkalmazza is az óráin anélkül, hogy ez akár erőltetett lenne, akár más oktatási feladat rovására történne.

Az előkészitő gyakorlatok és játékok sok esetben ujszerü volta, szokástól eltérő jellege önmagában is képes az arra hajlandóságot érzőkben a vivás iránti érdeklődést felkelteni. A kisérőszövegként elhangzott néhány megjegyzés pedig szinte biztos, hogy a sportiskolai toborzók kezére játsza a vivás sportággal próbálkozni szándékozókat.

☆

Az előkészitő gyakorlatok kidolgozását követően került sor annak kikisérletezésére, milyen eljárásokat, elveket kövessünk a jövőben a technika oktatása során. Ezen a téren tett lépéseink a következők voltak:

1. A tanitandó anyagot megrostáltuk. /Erre a rövid oktatási idő kénysze-

ritett rá bennünket./ A vivó alaki kiképzését szolgáló gyakorlatokat teljes egészében elhagytuk. A formailag azonos akciókat összevontuk. Igyekeztünk az anyagot egyszerübbé, könnyebben megközelithetővé, és elsősorban a taktika érdekében áttekinthetőbbé tenni a tanitványok számára.

2. Felülvizsgáltuk az oktatásra kerülő anyag eddig szokásos tanitási sorrendjét. /Az akadémikus felfogás sok olyan poziciónak, mozdulatnak, vivói megnyilvánulásnak, akciónak tanitási elsőbbséget adott, amit egy leendő testnevelő tanárnak sem kell feltétlenül már az első lépcsőben megismernie. Ugyanakkor számos, önkéntelenül is előbbre kivánkozót mesterségesen visszatartott, késleltetett./ A technikai anyagot a vivás természetének, logikájának, az oktatási alapelveknek és az alapvető taktikai elgondolásoknak egyaránt megfelelő praktikus sorrendbe állitottuk.

3. A technika tényleges oktatását megelőzően beiktattuk az un. viváshoz szoktató időszakot./Az erre forditott idő a mi esetünkben 2-4 óránál több nem lehet. Sportiskolákban, gyermekvivóknál ez az idő természetesen ennek többszörösét teheti ki./ Nem mindjárt a szigoru értelemben vett vivói mozgásokra tanitjuk tehát főiskolásainkat. Először a konkrét, az általános emberi mozgás /természetes mozgás/ és a vivói mümozgások között próbálunk átmenetet, kapcsolatot teremteni.

Miután hallgatóink vivással kapcsolatos ismeretei általában felszinesek, semmitmondóak /sok a téves, hibás nézet/ a sportágat a karakterisztikus vonások kidomboritásával előzetesen mintegy bemutatjuk nekik. Először a vivás lényegét, sajátos belső világát és törvényszerüségeit, az egyes összetevők sulyát, hatását és összefüggéseit, a szükséges képességek és tulajdonságok felhasználási és alkalmazási módját vetitjük a tanitványok elé játékos formában, mindenki által jól ismert természetes páros-társas gyakorlatok segitségével. Ezek a vivás keresztmetszetét nyujtó ügyeskedések alkalmat adnak a vivásról alkotott kép reálissá tételére, a képességek felmérésére, a vivói fantázia felébresztésére, a sportág iránti érdeklődés felkeltésére, illetve fokozására, a vivás iránti elkötelezettség elmélyitésére, megszilárditására.

A sportággal való barátkozásra legalkalmasabbak azok a leegyszerüsitett, egyszerü vagy ismert technikai megoldással teljesithető feladatok, melyek egy-egy domináns képességre támaszkodva a viváshoz hasonló szituációkba helyezik a feladat teljesitésével próbálkozókat.

Minden olyan játékos feladat, ügyeskedés alkalmas erre a célra, mely valamilyen összetevő vonatkozásában hasonlit a viváshoz. Paradox módon éppen a legszimplább, legjelentéktelenebb gyakorlatok alkalmasak a legelvontabb vivói fogalmak tisztázására.

Olyan ügyeskedéseket, gyakorlatokat, játékokat alkalmazunk, melyek a képességek lényegét, fogalmát, mibenlétét vetitik a kezdők elé, melyek sajátos vivói miliőt, küzdelmi atmoszférát teremtenek, tehát magukban hordozzák a küzdelem csiráit, s amelyekben már az alapvető technikai elemek is előrevetitik árnyékukat.

Ezeken a gyakorlatokon keresztül a kezdő egyszerre, illetve felváltva foglalkoztatja testét és szellemét, fizikai képességeit és pszichikai adottságait, általános és speciális tulajdonságait. Amellett, hogy a viváshoz fokozatosan közeledő mozgásokban egyre nagyobb jártasságra tesz szert, tehát javul, differenciálódik ügyessége, az egyes képességeket és azok kamatoztatási lehetőségeit is mérlegeli, sőt már a taktikával is kacérkodik. Vagyis tulajdonképpen - bár a mozdulatokat a technikai normákat még nem ismeri - magát a vivást, a vivás lényegét izlelgeti.

Az előkészitő gyakorlatok lehetnek gimnasztikai alapformák és szabad, kötetlen, játékos megoldások, szerrel és szer nélkül végezhetők.

A gimnasztikai alapformák az eltelt idővel variánsokkal bővüljenek. A feladatok egyre összetettebbek, sokrétübbek legyenek; ebben is hasonlitsanak a viváshoz. Az alapformák elsajátitása után vonjuk össze a gyakorlatokat. Tegyük sokrétüvé, bonyolultá, nehezen megoldhatóvá őket.

A nehezités módjai a gyakorlatösszevonáson, több gyakorlat egymásba épitésén tul a gyakorlatok aszimmetrikussá tétele legyen, az ütem- ritmusváltással, eltérő dinamikai szinezettel történő végrehajtás, az alternativ feladatoknak, lehetőségeknek szabad választás utján történő teljesitése. A vivás bonyolult céljainak megfelelően törekedjünk komplexicitásra, több képesség egyidejü foglalkoztatására, a szellemi képességek fokozódó igénybevételére, az alapvető taktikai formulák beiktatására.

A variációk felkeltik, ébren tartják, sőt fokozzák az érdeklődést, működésbe hozzák a fantáziát, tehét szellemileg is bekapcsolják a hallgatót a vivásba. A kezdő maga is rájön idővel bizonyos megoldásokra, változatokra, s ezzel alkotó módon kapcsolódik be önmaga edzésébe.

A vivásra történő előkészitésben nagy szerep vár az iskolai testnevelési játékok vivásra adaptált változataira. A játékokat az oldott keretek és a magasfoku emocionális töltés alkalmassá teszi a tanult technikai elemek változó körülmények és feltételek, illetve zavaró momentumok és gátló tényezők közepette történő kipróbálására, a küzdelemhez nélkülözhetetlen, fontos tulajdonságok felszinre hozatalára, a küzdőszellem fokozására, a feladatok egyéni uton-módon való megközelitésére és megoldására, továbbá a száraz technikai gyakorlás okozta idegi feszültség és fáradság feloldására. A játék ezért egyetlen óráról sem hiányozhat.

4. Nem mindig, nem minden esetben oktatunk a cselekvés történésének sorrendjében. Ha kell, mert ez igy célszerübb, itt is formabontáshoz folyamodunk.

5. Balettintézeti tapasztalataink alapján többet támaszkodunk a hallgatók utánzóképességére, mint elődeink bármikor.

6. Hallgatóink az első perctől fogva tükör előtt dolgoznak.

7. Az uralkodóvá vált globalitás mellett a parcialitás inkább már csak reflexszerüen és refrénszerüen visszatérő motivuma oktatásunknak.

8. Élő, valóságos, a vivásban is előforduló szignálokra indittatjuk már a lábgyakorlatokat is. /A vezényszót szinte teljes egészében mellőzzük. Ezt, szükség esetén utasitás helyettesiti./

9. Nem riadunk vissza a hibás, a helytelen technika szemléltetésétől, esetenként a hiba felnagyitásától, kipoentirozásától sem. Sok kezdő ugyanis csak a jó és a rossz között jelentkező differencia alapján képes technikai téren elfogadhatót nyujtani.

10. Bővitettük a hibajavitás lehetőségét. A verbalitással szinkronban és egyenes arányban rátértünk a hibák manuális uton és pengével történő javitására is. Az ezen a téren jelentkező komplexicitás hibajavitó ténykedésünk hatását fokozza.

11. Verbálisan ma már nemcsak a mozgást megelőzően vagy követően, folyamatosan is lehet hibát javitani. A vezényszó eltörlésével a tanár akár az egész órát is végigbeszélheti hibajavitás cimén.

12. Paralell tanitjuk a kéz- és lábmozgásokat, a technikát és a taktikát.

13. Komplex képességfejlesztésre törekszünk.

14. A multnál bőségesebben élünk a módszeres fogások adta lehetőségekkel. Paradox módon sokszor éppen egy, a régi metódus szerint magasabb rendűnek itélt és később is tanitott akció vezeti rá a hallgatót az alapvető technikai elem helyes végrehajtására /például a félkör, illetve a körátvitelek a félkör, illetve kör háritására/.

15. Vivástanitásunkban e körben bővülő oktatás dominál annak ellenére, hogy ez, főleg kezdetben együttjár bizonyos fajta, vivásban kevéssé kivánatos technikai nagyvonalusággal. A részleteket menet közben - a témára többször visszatérve - finomitjuk.

16. Hallgatóink legtöbbször párokban gyakorolnak. Ez életszerü feltételeket, asszószerü körülményeket kölcsönöz a gyakorlásnak, és jobban megfelel a vivás természetének, mint a tradicionális oktatásban elsőbbséget élvező együttes munka.

A hallgatók egymásnak adnak pengét, és felváltva játszák el a támadó és a védő szerepét. Ezért már korán megtanulnak viszonylatokba gondolkozni.

☆

A módszertan nem lezárt ismeretrendszer. Tartalma a mindenkori körülményeknek és korszellemnek megfelelően változik. A fejlődést a vele kapcsolatban álló határtudományok korszerü ismeretanyaga is sürgeti.

Minket a Testnevelési Főiskolán bizonyos körülmények nemcsak késztettek, hanem kényszeritettek is arra, hogy másképpen tanitsunk, mint ahogy azt eddig nagyszerü elődeink tették.

Módszereinkkel, anélkül hogy megoldásainknak egyedül üdvözitő jelleget tulajdonitanánk /tökéletes módszer nincs, még a legjobbaknak is van gyenge, támadható pontja, negativuma éppugy, mint ahogy egy orvosságnak is van mellékhatása/, egy Magyarországon még közel sem elterjedt koncepció kibontakoztatásához és meggyökeresedéséhez szeretnénk hozzájárulni.

A csoportos oktatásban az utolsó tiz évben világszerte jelentős változások történtek. Ezt külországot járt edzőink személyesen is tapasztalták. Mi - ugy tünik - egyelőre inkább csak meditálunk a lehetőségek felett. Adósságaink törlesztését sürgeti az a körülmény, hogy ma még tömegével oktatunk gyermekeket a felnőttoktatásban elfogadott módszerek segitségével.

A Testnevelési Főiskolán folytatott szerény kisérleteinkkel elsősorban gyermekvivásunk oktatásmetodikai problémáinak megoldásához kivánunk segitséget nyujtani.

LUKOVICH, István

Teaching experiences in the fencing formation of students at the College of Physical Education

In the first part of his study author reminds of those consequences, which change brougt the necessity of the fencing teaching reform at the University of Physical Education. He deals further with the concrete realisation of this new conception, its methods, exercises, these all in a thematical arrangement. He finally makes us attentive to a rapid working out of the teaching method in children's fencing from the viewpoint of theorical as well as practical experts of this sport.

ЛУКОВИЧ, Иштван

Опыты обучения фехтованию студентов Института Физической Культуры

В вводной части работы опишены изменившиеся условия которые обязательно вели к реформе обучения фехтованию в Институте Физической Культуры. В дальнейшем автор - группировано по отдельным темам - в пунктах представляет конкретное осуществление, методы и упражнения новой концепции. В конце он обращает внимание специалистов теории и практики на необходимость скорой разработки методики обучения детей фехтованию.

704.

MONSPART Gábor

MIT VÁR A LOVASSPORT A GYERMEKLOVAGLÁS FELKAROLÁSÁTÓL?

I. Bevezetés

A versenysport mindennapos jelensége, hogy a serdülő koru versenyzők néhány sportágban, igy a mükorcsolyázásban, a futásban és az uszásban világraszóló eredményeket érnek el. A fejlődés általános, és a lovassportra is jellemző. Számtalan példa igazolja, hogy a lovassport minden ágában, az olimpiákon és más világversenyeken is, junior koru versenyzők eredményesen szerepelnek.

Napjainkban mind szélesebb körben érvényesül az az edzői felfogás, hogy az eredményesség érdekében minél fiatalabb korban kell a gyermekek edzését megkezdeni. Ez a törekvés széles körü vitát váltott ki, amelyet a következő szempontok köré lehet csoportositani:

- Milyen életkorban kell megkezdeni az edzést és a versenyzést?
- A felkészülés két utja közül melyiket válasszuk: a sportági szakosodásnak kell-e kezdenie a munkát, vagy ezt előzze-e meg a szervezet általános erősitése, tehát a távlati eredményességre való törekvés?
- A gyermeksport alkalmas-e a sporttehetségek kiválasztása révén az utánpótlás problémáinak megoldására?

A helyes válasznak igen nagy jelentősége van, ez a teljesitmény fokozását is jelenti, amely a világ élvonalához való felzárkózást is eredményezheti.

A szakirodalomban található cikkek inkább versenycentrikusak. Azt vizsgálják, hogy a különféle terhelésekre hogyan válaszol a fejlődő szervezet. Okoz-e károsodást a serdülőkori sporttevékenység, és milyen összefüggés található az eredményesség, illetve a csucseredmény elérése között.

II. Mi a jelentősége a gyermeklovaglásnak a lovassportban?

Bennünk - akiket elsősorban a lovassport problémái és a sportág jövője érdekelnek - felmerül az a kérdés, hogy érdemes-e a gyermeklovaglással akkor foglalkozni, amikor a minőségi javulás lenne az elsődleges cél?

A hadsereg lovasalakulatainak feloszlatása után ugy tünt, megszünik a lovasutánpótlás forrása, és ennek következményeként elsorvad a lovassport. Nem ez történt. Napjainkban a lovassport soha nem remélt mennyiségi fejlődésével és minőségi eredményeivel nemcsak reneszánszát éli, hanem egyes országokban szó szoros értelmében tömegsport lett.

Baden-Württemberg tartományban /NSZK/ 9 millió lakos közül 7o ooo embernek van kapcsolata a lovassport valamelyik ágával. Körülbelül 4o ooo lovas rendelkezik licenccel, vagyis a lovaglásból jártassági vizsgával. A licenc a lovasversenyeken az indulás feltétele.

A gyermeklovaglásnak az ad jelentőséget, hogy aki kora ifjuságában megismerkedik a lovaglás szépségével, az megszereti és ehhez egész életében hü marad. Igy ezek jelentik a sportág legfőbb utánpótlás bázisát.

A statisztikai adatok szerint az ifjusági lovasok többsége nő. Igen sokan üzik a lovaglást csupán a szabadidő eltöltése céljából. Ők nem akarnak versenyszerüen lovagolni, nem is szerzik meg a lovaglás jártassági vizsgáját. Baden-Württembergben ezek számát 3o ooo főre becsülik.

A lovassportban élenjáró nemzetek a sportágat a gyermeklovaglás intenziv és széles körü megszervezésével mentették meg. A gyermekek érdeklődése biztositja az elvesztett tömegbázist. A katonai tömegkiképzést felváltotta az egyénre szabott és tudományos alapon nyugvó felkészülési módszereknek pedagógiai szempontu oktatása, abban az életkorban amikor azt a legkönnyebben lehet elsajátitani. A gyermeklovaglás fizikai hatásánál sokkal jelentőségteljesebb annak pszichikai eredménye. Ez meghatározója lehet az egyéniség fejlődésének. Az urbanizáció negativ hatása az ifjuságnál is felismerhető.

A lovaglás utján kapcsolatba kerülnek a természettel. Megismerik a lovat, és a lovaglás önfegyelemre, szorgalomra, önuralomra neveli őket. A sportolás hatására reflexeik és elhatározó képességük gyorsul. A lovassport egyéniségformáló erejét, rendkivüli hatását Hamburgban a vak gyermekek lovagoltatásánál hasznositják.

A lovaglás hozzátartozik a gyermekek oktatásához. Tapasztalataink szerint nagy mértékben hozzájárul az önállóság kifejlődéséhez, erősiti az egyensulyérzéket, bátorságot és harmonikus mozgásbiztonságot fejleszt ki. A gyerekeket "feldobja" a lovaglás élménye, és a mozgásritmust oly mértékben fejleszti, hogy akadályok ugratására és a tereplovaglás örömeinek élvezetére is képessé teszi őket.

A serdüléssel együtt járó kisebbségi érzést teljesen megszünteti. Elfogultság nélkül állitható, hogy a gyermeklovaglás pszichikai és fizikai hatásával egyik sportág sem vetélkedhet. Ennek bizonyitéka, hogy az NSZK-ban miniszteri szinten foglalkoznak az "iskolai lovaglás" fakultativ megszervezésével.

1. A gyermeksport és az élsport összefüggése

A gyermeksportban a következő kérdéseket kell tisztázni:

- milyen életkorban érett a fejlődő szervezet a sportterhelésre,
- milyen életkorban fejleszthetők legeredményesebben a sporttevékenység alapját képező képességek /erő, állóképesség, gyorsaság, mozgásügyesség, hajlékonyság/,
- edzői szempontból mikor kell megkezdeni a felkészülést a hivatalosan szervezett ifjusági versenyeken való részvételre.

2. Milyen életkorban alkalmas a fejlődő szervezet a sportterhelésre?

A kérdés nagy nemzetközi vitát váltott ki. Ezeknek a hatására megindult tudományos kutatómunka a versenysportban minőségi változást eredményezett. Szép számmal voltak ellenzői a serdülőkori sportolásnak, de ezeknek az érveknek a sporteredmények - elsősorban uszásban és futásban - ellent mondanak. A sporteredmény sok tényező találkozásából keletkezik. Ezek közül a legfontosabbnak számit a technika és a mozgástulajdonságok fejlődése.

A sportágak besorolását a mozgástulajdonságok különbözősége alapján lehet elvégezni. Ezek tipusosak és sportági sajátosságuak.

A mozgástulajdonságok kifejlesztése minden sportág részére alapvető fontosságu. Aki magas sporteredményt akar elérni, annak korán kell elkezdenie a mozgástulajdonságok intenziv fejlesztését.

Ennek a megállapitásnak fokozott jelentősége van a lovassportban. A legfontosabb követelménynek és az eredményesség feltételének a ló mozgását ritmikusan és hajlékonyan követő ülés, illetve a ló mozgásával összeforrott mozgássorozat számit. Rudi Stemmler szerint a technikai képességeket már gyermekkorban lehet tervszerü munkával fejleszteni. Ez a folyamat hosszu ideig tart. A lovassport technikájának alapját a mozgásképességek alkotják, igy a technikát és a mozgáskészséget egyszerre lehet fejleszteni. Igy a távlati edzéstervezés a gyermekedzés első lépcsőjét képezi.

3. Irodalmi áttekintés

Korobkov szovjet főedző az USA sporterejét az intenziv iskolai sportban látja. Ugyanő statisztikai alapon állapitotta meg az egyes sportágak befutási korát. Igy, például ez az idő a mükorcsolyázásban 16-19 év, ami azt jelenti, hogy a rendszeres edzést legkésőbb 6-9 éves korban meg kell kezdeni.

Filin tudományosan alátámasztott adatai szerint már 7-11 éves korban meg kell kezdeni a mozgásügyesség fejlesztését, a 13-14. életévben mozgásfrekvencia és a 16-18. évben az állóképesség edzését.

Thiess és Siebmann tanulmányaikban kifejtik, hogy a csucsteljesitmény elérésére már gyermekkorban el kell kezdeni a felkészülést.

Jurinovics a mozgásképességek fejlesztésére már 12-13 éves korban biztositottnak látja az összes feltételt. Szerinte az izomerő fejlesztését a 17. életévben kell kezdeni, az állóképességet pedig a 18. életévben.

Dreschel arra figyelmeztet, hogy a gyermekek edzésénél ne kövessük a felnőttek edzési tervét.

Nöckler professzor kimutatta, hogy a gyermek szervezete a felnőttekével megegyezően, jól alkalmazkodik a terheléshez.

Collin szovjet sportkutató kimutatta, hogy élettani szempontból az edzésterhelés a növekedés és a szervezet fejlődésének ösztönzője. A mai középiskolások edzésintenzitása nagyobb, mint az egyetemistáké volt 15 évvel ezelőtt.

4. Mire kell figyelni a gyermeksportban?

A fiatal szervezet egyenletes és harmonikus fejlődését sokrétü mozgástevékenység határozza meg. A csucseredményre törekvő szemlélet szerint olyan mozgást, amelyik nem szolgálja a sportágat, el kell kerülni, sőt a tulzók károsnak is tartják. Az ilyen tipusu képzést Feige helytelennek tartja. Szerinte ez a módszer egyoldalusághoz vezethet, és a fiatalok neveléséhez olyan fontos sokszinüség háttérbe szorul. Az egyoldalu képzés nem elégiti ki a fejlődés céljait, és csak sportági képzést szolgál.

Ha minden "szükségtelennek" tartott gyakorlatot elvetnek az a mozgáskorlátozottság veszélyeit hordozza magában.

A korai szakosodáshoz Neumann szerint nem a naptári éveket, hanem a biológiai érettséget kell figyelembe venni.Ugy véli, hogy a sporttechnika oktatását legkésőbb a pubertás előtt kell elkezdeni. Vizsgálatai szerint ez a lányoknál 10-11, a fiuknál a 11-12 éves kor.

Példák hosszu sorával bizonyitja, hogy a kora ifjuságában üzött sport milyen hatással volt a későbbi eredményekre.

Nurmi orvosi tanácsra 11-12 éves korában kezdte el az intenziv futóedzést.

Polak 184 csucstartó futó felkészülését figyelte meg. Közülük gyermekkorban labdarugást üzött 64, sizett 24, kézilabdázott 19, amerikai futballt játszott 14, kosárlabdázott 14 és uszott 9.

5. A gyermeklovaglás a lovassportban

Milyen életkorban kell elkezdeni?

Vallario olasz sportorvos munkatársaival tudományos vizsgálatot végzett több sportágban, köztük a lovaassportban is. Azokat a szervrendszereket figyelték meg, amelyeket az intenziv teljesitmény a legjobban vesz igénybe. A sziv és vérkeringési, valamint a légzőszervi funkciókat vizsgálták. A kisérleteknek az volt a végső eredménye, hogy a lovassportban a cardio-vascularis rendszerek terhelése mérsékelt. Ennek ellenére szükségesnek tartják a rendszeres sportorvosi ellenőrzést.

Az izom működését két fázisra oszthatjuk ugy mint az összehuzódás /megrövidülés/ és az elernyedés. A munkavégzést az izom összehuzódásakor teljesiti. Az edzés közben az izom - alkalmazkodik - igy tömege megnő. Az izom eredési és tapadási pontja az izületek áthidalásával a megfelelő csonthoz illeszkedik, és összehuzódása következtében jön létre a mozgásmechanizmus. A csontrendszer is alkalmazkodik a terheléshez, megvastagszik.

Vallario munkatársaival azt vizsgálta, hogy az 1. táblázaton feltüntetett sportágakban a terhelés folytán milyen elváltozások keletkeznek. Ugy találta, hogy a lovaglásnál a gerincoszlop, a térd, a boka és a lábfej csontjai vannak igénybe véve. A lovassporthoz való alkalmazkodás során a fiatal szervezet alakitható csontrendszerében a legkönnyebben sérülő izületek és azzal összefüggő csontok erősödnek meg. A lovaglásnak ezt az igen fontos, és a fejlődő szervezetre előnyös hatását nem szokták emlegetni.

Filin és Korobkov nézetével minden szakvélemény megegyezik abban, hogy a mozgásügyességen alapuló sportágakban 7-11 éves korban kell megkezdeni az edzést. A szervezet ebben az életkorban a legfogékonyabb a sportmozgások magas foku elsajátitására.

A szakvélemények és a gyakorlati tapasztalatok alapján az állapitható meg, hogy a gyermeklovaglást 7-10 éves korban a legjobb elkezdeni.

Felmerülhet az a vélemény, hogy nem rendelkezik minden gyermek ebben a korban a korban a segitségek adásához szükséges erővel, esetleg fel sem éri a lovat. Nagy kár lenne az ilyen aggodalmak miatt lekicsinyelni a gyermeklovaglás jelentőségét.

Minden sportágnak, igy a lovassportnak is megvan a maga kiegészitő sportja. A képzést ezekkel a játékos sportokkal kell megkezdeni. Egyrészt már itt elbirálható a gyermek alkalmassága, másrészt a terheléssel járó lemorzsolódás következtében csak azok maradnak meg a sportági képzésre, akik magukban kedvet, tehetséget és kitartást éreznek. Ilyen sportok a mülovaglás és a talajtorna.

6. A gyermeklovaglás kapcsolata a lovas élsporttal

Minden sportág éltető eleme - kovásza - a verseny. A verseny velejárója az izgalom, a versenydrukk. Az ifjuság gyakran választ élversenyzőt példaképnek. A példa magával ragadja, és a sport büvöletébe vonja az ifjuságot. Az egészséges versenyszellem kialakitja a bajtársiasságot, növeli az összetartozás érzését, fejleszti a közösségi szellemet, és a jó értelembe vett nemzeti érzést.

A lovassportot tekintve a versenyeknek még népgazdasági vonzata is van. A versenyekben elért teljesitmények a lótenyésztés reklámját szolgálhatják.

1. táblázat

A támasztó rendszer sportági igénybevétele, és azok ellenőrzésére szolgáló sportorvosi vizsgálatok

Sportágak	Röntgenvizsgálatok									
		Gerincoszlop szakasz								
	Koponya	nyaki, háti	ágyéki, keresztcsonti	Vállízület	Könyök	Csukló	Kéz	Medence	Térd	Boka és lábfej
Birkózás	-	Igen	Igen	Igen	-	-	-	-	-	-
Sulyemelés	-	-	Igen	-	-	-	-	-	-	-
Judó	-	-	Igen	-	-	-	-	-	-	Igen
Ökölvivás	Igen	-	-	-	Igen	Igen	Igen	-	-	-
Labdarugás	Igen	-	-	-	-	Igen	Igen	Igen	Igen	Igen
Rögbi	Igen	-	-	Igen	-	Igen	Igen	Igen	Igen	Igen
Lovaglás	-	-	Igen	-	-	-	-	-	Igen	Igen
Torna	-	-	Igen	Igen	-	Igen	-	-	-	-
Vizilabda	-	-	-	Igen	Igen	Igen	-	-	-	-
Vizisi	-	-	Igen	Igen	-	Igen	-	-	Igen	Igen
Télisportok	-	-	Igen	Igen	-	Igen	-	-	Igen	Igen
Motorsportok	-	-	Igen	Igen	-	-	-	-	-	-
Futás és ugrás	-	-	-	-	-	-	-	Igen	-	Igen
Dobás	-	Igen	-	Igen	-	-	-	-	-	-
Kosárlabda	-	-	-	Igen	-	-	-	-	-	-
Uszás	-	Igen	-	-	-	-	-	-	-	-
Vivás	-	Igen	Igen	-	Igen	-	-	Igen	-	-
Evezés	-	-	Igen	Igen	-	-	-	-	-	-
Tenisz	-	-	-	Igen	Igen	-	-	-	Igen	Igen

7. A gyermeklovaglás helye a versenyfelkészülésben

A lovassportban a következő korcsoportokban rendeznek nemzetközi versenyeket:

Ifjuságiak: ezeken a versenyeken a 14-18 életévüket betöltött lovasok indulhatnak. Hazai viszonylatban 12 évesek is versenyezhetnek. A dijlovaglásban a korhatár a 22. életév.

- A juniorok részére kiirt versenyeken a 18-22. életévet betöltött versenyzők indulhatnak. Mindhárom sportágban főiskolai versenyeket is rendeznek EB-szinten.

- A felnőttek indulását a 22. életévtől korhatár nélkül engedélyezik. Azonban ifjusági versenyző is indulhat idősebb kategóriában. Például az 1976. évi olimpiai military mezőnyben indult a 18 éves Silvia Luna.

A felkészülési idő jelentősége

A távlati felkészülési terv elkészitésénél figyelembe kell venni azt az időt, ami ahhoz szükséges, hogy a versenyző a siker reményével vehessen részt a versenyen.

Filin és munkatársai 3217 élsportoló adatai alapján - sportágankénti bontásban - megállapitották, hogy hány év felkészülési idő szükséges ahhoz, hogy a III. osztályu versenyző az élsportolói minősitést megszerezhesse.

A csucseredmény eléréséhez szükséges idők között nagy különbségeket láthatunk. Leghosszabb időt találunk a mozgásügyességet, a koordinált hajlékony ritmikus mozgást igénylő sportágaknál. A lovaglás adatait a reflektorfényben levő élversenyzők felkészülési módszere szolgáltatta. A 2. táblázatban található idő - véleményünk szerint - csak az egészen kiváló tehetségek részére elegendő.

Edzői szempontból érdekes ennek az időnek a tanulmányozása, mert támpontot nyujt a személyekre lebontott felkészülési terv megszerkesztéséhez. Különösen az ifjusági versenyekre való felkészüléskor kell figyelembe venni azt, hogy a női versenyzőkkel lényegesen rövidebb idő alatt lehet elérni azt a felkészülési szintet, amivel eredményes szereplésre lehet számolni. A női lovasok világversenyeken elért kimagasló eredményei erre a bizonyitékok.

Wasilewski az 1964. évben szerkesztett táblázatát, amiben az olimpiai győztesek átlagéletkorát mutatja be, a Testnevelési Főiskola kutató kollektivája 173 kiválasztott személy véleményével egészitette ki 33 sportágban a legjobb eredmények elérésére alkalmas átlag életkorával.

A sportágakat a következő csoportositásban lehet felsorolni:

- Olyan sportágak, ahol a sportoló saját testének megfelelő mozgatásával végez. Ilyenek az uszás, a futás, a mükorcsolyázás, a müugrás stb.

- Azok a sportágak, amelyekben valamilyen sporteszközt használnak. Ezek: a diszkoszvetés, a sulylökés, a jégkorong, a sielés stb.

- A versenyző valamilyen géppel versenyez: repülőgép, autó, motorkerékpár stb.

- Végül, egyedül a lovassportban - élő sporttárssal - a lóval versenyeznek. A ló nem sporteszköz, hanem versenyző, amelynek felkészitési munkája nagyon hasonlit az atlétáéhoz.

A lovassportban ez, a felkészüléshez szükséges idő férfiaknál 5-6, nőknél 4-4,5 évre tehető. Wasilewski az élsportoló átlagéletkorát állapitotta meg sportágankénti bontásban. Az uszókat találta a legfiatalabbnak 19,9 évvel, a lovasok 3,9 évvel a legidősebbek.

2. táblázat

Az élsportolói szint eléréséhez szükséges felkészülési idő III. osztályu versenyzők esetében

Sportágak	A szükséges felkészülési idő években	
	férfiak	nők
Atlétika	7,1	5,2
Müugrás	5,9	3,2
Uszás	6,0	4,7
Torna	6,8	6,1
Lovaglás	5-6	4-5,5
Mükorcsolyázás	6,9	5,9
Evezés	3,4	3,6
Sportlövészet	3,8	-
Sakk	7,4	5,0
Vivás	5,7	6,0
Kosárlabda	-	4,5
Röplabda	-	3,6
Asztalitenisz	-	2,5
Ökölvivás	3,7	-
Sulyemelés	3,8	-

Megjegyzés: A mükorcsolyázásra vonatkozó adatok Korobkovtól származnak, a lovaglásra vonatkozóakat pedig néhány "csodagyerek"-nek számitó élsportoló adataiból állapitották meg.

3. táblázat

Az élsportolók átlagéletkora Wasilewski és 173 megkérdezett véleménye szerint

Sportág	Átlagéletkor /év/
Uszás	19,77
Mükorcsolyázás	20,17
Müugrás	21,27
Kézilabda	21,99
Asztalitenisz	22,63
Gyorskorcsolyázás	22,73
Vizilabda	23,03
Kosárlabda	23,17
Röplabda	23,25
Kerékpározás	23,58
Szertorna	23,74
Ökölvivás	23,77
Atlétika	23,86
Labdarugás	23,87
Sizés	24,10
Cselgáncs	24,29
Rögbi	24,40
Szánsport	24,41
Jégkorong	24,50
Vivás	24,51
Kajakozás	24,65
Gyeplabda	24,94
Tenisz	25,01
Evezés	25,09
Birkózás	25,71
Vitorlázás	26,15
Motorsportok	26,22
Sulyemelés	26,68
Ijászat	26,36
Vitorlázó repülés	27,67
Céllövészet	27,75
Alpinizmus	28,96
Lovaglás	33,39
Átlagéletkor:	24,43

4. táblázat

A fiatalok helyezései az 1972. és az 1976. évi olimpiai lovasversenyeken

Versenyek	A 25 évnél fiatalabbak		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Átlagéletkor	Az első 10 helyezett átlagéletkora /év/
	száma	helyezése	helyezés											
Military														
1972	13	2	34	35	28	24	31	57	25	23	32	33	30,77	31,2
1976	14	3	21	36	38	37	30	61	24	26	24	26	30,08	32,3
Ugratás														
1972	9	1	35	22	27	26	30	31	34	37	34	32	31,74	29,4
1976	13	2	39	22	31	19	26	4o	44	33	29	50	32,13	33,3
Dijlovaglás														
1972	4	2	45	31	60	44	34	45	32	25	36	24	38,48	37,6
1976	3	1	29	43	40	23	33	36	29	33	42	32	36,63	32,3

A lovaglást, mint a legöregebbek sportágát szemlélni megtévesztő. A fiatalodásról akkor kaphatunk képet, ha sportáganként vizsgáljuk meg az indulók életkorát. Minden idők legfiatalabb olimpiai lovas versenyzője az 1976. évben militaryban induló 18 éves lovas volt. /Lásd a 4. és 5. táblázatot./

Az eredményes lovasok átlagéletkorát nem lehet megállapitani azért, mert a 18. életévtől 60-70 éves versenyzőket találunk a világversenyeken, mint eredményes szereplőket. A lovassport az egyetlen, ahol két élőlény munkája határozza meg az eredményt. A lovas fizikai terhelése alacsony, mert az erőnek kevés jelentősége van az eredmény szempontjából. Ezért versenyezhetnek a nők egy csoportban a férfiakkal, és a tuledzés még a serdülő szervezetnek sem árt meg. A versenyeredményhez szükséges erőt, állóképességet a ló adja. A tuledzéskor nem az ember, a ló károsodik.

Figyelemre méltó a lovassport "gazdaságossági" oldala. Egyetlen sportágban sincs olyan hosszu ideje a versenyzőnek arra, hogy minél hosszabb időn át törleszthesse a felkészülésre forditott költségeket, mint a lovassportban.

III. A fiatalok előretörése a lovassport élvonalába

Az ujkori olimpiák lovasversenyzői 1912-től 1936-ig majdnem kizárólag katonák voltak. A rendfokozataikból kitünik, ebben az időszakban a 25. életév alatti koru versenyző rendkivül ritka volt.

A fiatalodást szemléltetően mutatja az 1976. évi olimpiai military csapatok átlagéletkora is. A győztes USA-csapat tagjainak átlagéletkora 25,7 év volt /20-21-26 évesek voltak a lovasok/. Anglia csapattagjainak átlagéletkora ugyanakkor 28 év volt /18-25-37-22 év/.

Az egyéni győztes Edmund Coffin 21 éves volt. Lucinda Palmer 19 éves korában - a világ eddigi legnehezebb military EB-jén, Kievben - bronzérmet nyert.

5. táblázat

A versenyzők átlagéletkora, a legfiatalabb és legidősebb versenyzők helyezése az 1972. és 1976. évi olimpiai lovasversenyeken

Versenyek	Átlagéletkor /év/	A legfiatalabb versenyzők		A legöregebb versenyzők	
		életkora /év/	helyezése	életkora /év/	helyezése
1972 München					
Military	30,77	21	23.	57	6.
Ugratás	31,74	20	47.	48	22.
Dijlovaglás	38,48	20	26.	70	12.
1976 Montreal					
Military	30,08	18	feladta	61	5.
Ugratás	32,13	18	4.	50	10.
		19	20.		
		19	22.		
Dijlovaglás	36,63	21	22.	60	23.

A felkészülés megkezdésének helyes időpontját tehát akkor kapjuk meg, ha a 18-19 évből levonjuk az 5-6 évi felkészülés idejét. De ehhez még hozzá kell adni az alapkiképzés 1-1,5 évét, mert ennyi idő szükséges a III. osztályu szint eléréséhez.

Tehát nem tévedünk ha a lovassport speciális felkészitésének idejét - a világ élvonalába tartozó nemzeteket tekintve - már a 10-11. életévben megkezdjük. A kiválasztásnak meg kell előznie a speciális szakkiképzést. A kiválasztás azonban csak akkor lehet eredményes, ha van miből válogatni, tehát ha a lovassport "tömegbázissal" rendelkezik.

A gyermeklovaglás jelentősége

A lovassport "tömegbázisát" a gyermeklovaglás révén lehet kialakitani. Külföldi példák azt mutatják, hogy ugy a gyermeklovaglást, mint a gyermekek versenyeztetését gondosan támogatják. Annak a lehetőségét igyekeznek megtalálni, hogy ez az időszak a gyermekeknek élményekben és sikerekben gazdag legyen.

"Szabályok" bevezetésével igyekeznek ezt biztositani, igy meghatározzák az akadályok magasságát, az iramokat, a pályák vonalvezetését stb.

Különös figyelmet forditanak arra, hogy a helytelen és hibás beidegzéseket elkerülják. Ezért hibátlan lovaglás esetében náluk nincs összevetés. Ha 10 hibátlan lovaglás volt, akkor 10 elsőt hirdetnek.

Szakitottak avval a hibával, hogy a gyermekeknek jó akármilyen edző. A legjobban képzett edzőket foglalkoztatják, akiktől a magas szakmai képzettségen kivül, a rátermettséget és a pedagógiai képesitést is megkövetelik. Egészen természetes, hogy a sikeres oktatáshoz megfelelő mennyiségü és minőségü poniló álljon rendelkezésre.

IV. Összefoglalás

A gyermeklovaglás megkezdésére a 10-11. életév a legalkalmasabb. Ebben a korban fejleszthetőek legeredményesebben azok a képességek, amelyek a sikert igérik.

A gyermekkorban nem szükséges különös erőkifejtés a lovassporthoz, ezért az edzés nem jelent veszélyt a fejlődő szervezet számára.

A sporteredmény elérése csak az erő, az állóképesség, a gyorsaság és a mozgásügyesség fejlesztése révén valósitható meg. A képességek megosztása a lovas és a ló "együttesben" az erő, az állóképesség és a hajlékonyság fejlesztése a lónál történik. A lovasnál a hajlékony, simulékony ülés a döntő tényező, amellyel minden helyzetben követi a ló mozgását, egyszóval nem zavarja az erő kifejtésében a lovat.

Ha a továbbképzés, versenyzés intézményes megoldást nyer, akkor bizhatunk abban, hogy a gyermeklovaglás beválthatja a hozzáfüzött reményeket.

IRODALOM

1. Frenkl R.: A sport közelről, Sport. Bp. 1974.

2. Kereszty A.: Élettan-sportélettan. Sport. Bp. 1967.

3. Klimke, R. - Stecken, A. - Müller, H.: Montreal '76. Olimpische Reiterspiele. Aschendorf, Münster.

4. Majer, H. - Wagner, H.: Olimpische Reiterspiele, München. 1972. Lappverlag Münchengladbach.

5. Nádori L.: Edzés-versenyzés. Sport. Bp. 1962.

6. Nádori L.: Edzéselmélet és módszertan. Tankönyvk. Bp. 1971.

7. Polak, H.: Wczesna specjalizacja. /Lekka Atletika, 1968. 3. sz. 6-7.p./

8. Stemmler, R.: Zum Begriff "Kindertraining" oder "frühzeitige Spezialisierung. /Theorie und Praxis der Körperkultur, 1959, 7. sz. 642-645.p./

9. Thiess, G.: Die Bestimmung der Trainingsetappen als Grundlage der Trainingsplanung im Aufbautraining. /Wissenschaftliche Zeitschrift der DHfK, Sonderheft. 17-26.p./

10. Vallario, D.: Criteri valutativi per l'idoneita specifica allo sport. /Medicino dello Sport, 1967. 2. sz. 132-139. p./

11. Wasilewski: Az életkor és a sportolás /Kultura Fizyczna, 1964./

MONSPART, Gábor

What is awaited by riding from the children-riding?

The most appropriate time to initiate children to the sport of horseback-riding is the age between 10 and 11. That is namely the age, at which the capacities required to the success can be developed at a highest level.

In childhood riding doesn't need any special strength output, and therefore doesn't mean any kind of danger for the organism either, this even when overtraining it.

Successful results are hoped to be obtained only through the development of the four basic capacities, i.e. - strength - endurance - speed and skillfulness in the movements as well as flexibility. The horseman is principally required to have flexible, smooth horsesit, this in order to be able to follow the horse's movenments in every positions.

Children-riding can fulfill the hopes put into it only when factors like continuousness in education, organisation of competitions etc. are sponsored institutionally.

МОНШПАРТ, Габор

Что ожидает конный спорт от обучения верховой езде в детстве?

- Для начала верховой езды наилучше подходит 10-11 летний возраст. В этом возрасте можно развивать качества обещающие успех.

- В детстве к верховой езде не требуется особого усилия, поэтому нет опасности для организма даже и при перетренировке.

- Достижение спортивного успеха возможно только путём развития четырёх основных качеств, силы, выносливости, скорости, двигательной ловкости и гибкости. Решающим фактором является гибкое, покладистое сидение, следующее во всех положениях движению коня.

- Детский конный спорт будет оправдывать надежды только если дальнейшая подготовка, соревнования и т.д. проводятся организовано.

705.

NYERGES Mihály

HELYZETELEMZÉS A TF SPORTSZERVEZŐI SZAK LEVELEZŐ TAGOZATÁNAK TANTERVI REFORMJÁHOZ

I. Bevezetés

A Testnevelési Főiskola Sportszervezői Szak Levelező Tagozata az 1968-ban jóváhagyott tanterv és felvételi vizsgakiirás után az 1969/70-es tanévtől kezdve képez sportszervezőket 4 éves tanulmányi időben. Az eltelt 10 év oktatási-nevelési tapasztalatai, a felgyorsult társadalmi fejlődés, a társadalmi elvárások változása indokolja, hogy a szak képzési rendszerében, tantervi alapelveiben, tantárgystrukturájában lényeges változások következzenek be.

Helyzetelemzésünkben, vizsgálatunkban olyan lényeges tényeket szeretnénk feltárni, amelyek ismerete segitséget nyujthat a szak kialakitandó tantervéhez.

II. A vizsgálat módszere

Tényfeltáró munkánkban a legtöbb adatot kérdőives felméréssel szereztük /lásd: az 1. mellékletben/. A kérdőiv kialakitásánál a Testneveléselméleti Tanszék oktatói is közremüködtek szaktanácsaikkal. Vizsgálati mintaként - teljes körü felvételt terveztünk - a szakon végzett összes hallgatók /173 fő/, a jelenlegi III-IV. évfolyamos hallgatók, a szakon tanitó tanárok, gyakorlatvezetők és sportvezetők szerepeltek. A sürgető idő és a számitógép-kapacitás hiánya miatt véletlen mintavételi eljárást alkalmaztunk. Végül 12 e szakon főiskolánkon tanitó tanár és oktatási kérdésekben érintett sportvezető, 8 gyakorlatvezető, 4o e szakon végzett, már dolgozó hallgató és 3o fő III-IV. évf.-os szervezői szakos hallgató /összesen 9o fő/ válaszait dolgoztuk fel. A kérdőives interjut e szakon tanitó tanárokkal, gyakorlatvezetőkkel, oktatási kérdésekben érintett sportvezetőkkel folytatott beszélgetések és saját oktatási tapasztalataink egészitették ki.

A következőkben kiemeljük a vizsgálat megitélésünk szerint jelentősebb tényeit. A tárgyalás során nem a kérdőiv kérdéseinek sorrendjét követjük, hanem a témakörök logikai összefüggéseit. Előbb a felvételi rendszerrel, a tantárgystrukturával, a szakmai gyakorlat rendszerével, majd a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságával foglalkozunk. A számszerüsithető vélemények mellett természetesen a kérdések indoklásait is elemezzük.

III. A felvételi rendszer

Alapvető jelentőségünek tartjuk a szakon folyó oktatás eredményessége szempontjából a helyes, átgondolt felvételi rendszer kialakitását. Hiába a legtökéletesebb tanterv, tantestület, ha már eleve gyenge, alkalmatlan, rossz beállitódásu hallgatók nyernek felvételt.

Az előzetes tapasztalatok szerint komoly problémák jelentkeznek a felvételi rendszer körül, s ezt jelen vizsgálatunk is megerősitette.

A megkérdezettek a következőképpen értékelték a felvételi rendszert:

1. táblázat

Válaszok	Tanár /%/	Gyakorlatvezető /%/	Végzett hallgató /%/	III-IV. évf.hallgató /%/	Σ	%
Jónak tartja	16,7	25	30	40	28	31,1
Nem tartja jónak	50	25	50	40	40	44,4
Nem tudja	33,3	50	20	20	22	24,4
	100	100	100	100	/N=90/	100

A válaszadók többsége /44,4 %/ nem tartja jónak a jelenlegi felvételi rendszert, s irásos megjegyzéseiket elemezve sok hasznos információt kaphatunk megjavitásához.

1. Nemleges válaszaikat az alábbiakkal indokolták:

- Nem azt méri a felvételi rendszer, amit kell,olyat is megkövetel ami szabálytalan, sőt törvénytelen;
- az élettan és egészségtan nem alapvető tárgyak a szakon, miért ez az irásbeli?
- minden része zavaros, nem világos mennyit számit a munkahely, mennyit a felvételi eredmény, nem szüri ki a "diploma-szerzőket", igy a TF adminisztrátorait sem, divat lett;
- a felvételi tárgyak nem jók, nem követelik meg a megelőző gyakorlati tevékenységet, vagy legalábbis nem mérik ezt megfelelően, nem veszik figyelembe az alap- és középfoku sportszervezői végzettséget;
- sokszor a még képesités nélküli beosztás számit, tekintet nélkül a munkahelyi szakmai eredményekre;
- az élsportolók nem kapnak elég támogatást, eleve rossz ponttal indulnak, pedig a sportban már bizonyitották, hogy képesek az átlag feletti megpróbáltatásokra;
- nem szükséges a külön tárgyakra bontott felvételi, legyen komplex, de alapos;
- a már sport területén dolgozók behozhatatlan előnnyel birnak, ez a demokratikus felvételi rendszert sérti;
- a jelenlegi felvételi rendszer olyan tárgyakból is követel magas szintü ismereteket, amelyek később a szakon alacsonyabb szinten kerülnek oktatásra.

2. Javaslatok a felvételi rendszer megváltoztatására:

- A középiskolai tantárgyakból kiindulva határozzák meg a felvételi követelményeket;
- a felkészülés a felvételi vizsgára a későbbi képzést alapozza meg;

- sportismereteket követeljenek az élettani ismeretek helyett;
- valamilyen előselejtezőt kell tartani, eldönteni ki jöhet, ki nem! Bizonyos szintet elérteket mind fölvenni, ha nem lehet, legyen köztük verseny, de ne két tantárgyból hanem szélesebb körben;
- életszerübb, szervező, vezetői munkához közeledő tárgyakból álljon, valamint az általános müveltség, beszédkészség, helyesirás is kapjon sulyt a felvételin;
- az előzetes elméleti és gyakorlati képzettség megkövetelése, a pálya iránti nagyobb, odaadóbb érdeklődés és hivatástudat megkivánása,
- objektivebb, egységesebb és szakszerübb elbirálás az egyes felvételi szakbizottságokban;
- tudatos káderutánpótlással a "kiöregedett" élsportolókat előnyben kell részesiteni;
- rátermettséget, vezetői alkalmasságot lemérő tesztet is kellene alkalmazni a felvételin;
- csak fő- vagy mellékfoglalkozásu sportvezető kerüljön a szakra, és aki a káderfejlesztési tervben szerepel, annak a felvételi csak beszélgetés legyen.

Fentieket mérlegelve megállapitható, hogy a felvételi rendszer gyökeres változtatásra szorul, a következőket kiemelten szem előtt tartva: pontosan meg kell határozni, kik jöhetnek a szakra felvételi vizsgát tenni; felül kell vizsgálni a felvételi tantárgyakat, és ezek formai és tartalmi követelményeit; biztositani kell a felvételi bizottságok egyöntetü, elvszerü, következetes müködését.

IV. Tantárgystruktura

Vizsgálatunkban központi probléma volt a jelenlegi tanterv tantárgyainak, tantárgycsoportjainak, ezek óraszámának tartalmi és formai értékeinek megismerése, s egyben jövőirányultságuk kibontása.

Először az iránt érdeklődtünk, hogy a szak jelenlegi képzési rendszere egyáltalán megfelel-e a jelen és a jövő társadalmi igényeinek. A válaszokat az alábbi táblázatban foglaljuk össze:

2. táblázat

Válaszok	Tanár /%/	Gyakorlatvezető /%/	Végzett hallgató /%/	III-IV. évf.hallgató /%/	Σ	%
Igen	33,3	75	80	30	51	56,6
Nem	33,3	0	20	40	24	26,6
Nem tudja	33,3	25	0	30	15	16,6
	100	100	100	100	/N=90/	100

Az összesitésből kitünik, hogy a megkérdezettek nagy százaléka /56,6/ alapvetően megfelelőnek tartja a képzési rendszert e szempontból. Persze sokkal árnyaltabb betekintést engednek a számok mögé az "igen" és "nem" válaszok utáni megjegyzések.

1. Indoklások "nem" válasz esetén:

- Fel kell számolni a tárgyi széttagoltságot, tantárgyi integrációra kell törekedni, a tantárgyakat reálisan kell értékelni, szelektálni kell;
- a szervezési tárgyak tartalmi átalakitására lenne szükség, egyes tárgyak jelenlegi formában csaknem feleslegesnek tünnek;
- tul sok az elméleti anyag a képzésben, főleg a vezetési és szervezési tárgyakat kellene gyakorlatibbá tenni;
- igen kis mértékben koncentrálnak a tárgyak a tömegsport, a rekreáció kérdésköreire, pedig a jövő igénye e témakörökben jelentős, akár az élsport kárára is;
- nem felel meg a tanterv a társadalmi elvárásoknak, mivel ezektől függetlenül, föntről jövő elhatározásra, alapos, elemző munka nélkül hozták létre, s utólag mesterkélten töltötték meg tartalommal;
- rossz a kiválasztás, gyenge az előképzettség;
- az itt szerzett képesitéssel a működési terület nagyon szük, behatárolt, a megszerzett ismeretek nem biztositják a fokozódó társadalmi elvárásokat.

2. Indoklások "igen" válasz esetén:

/Érdekes, hogy az "igen" válaszok esetén is nagyon gyakran megjegyzik: "de tovább kell fejleszteni", "apróbb modositásokat kell végrehajtani" stb./
- Van igény rá a társadalmi elvárás szintjén, a hallgatók el tudnak helyezkedni /persze erre pontos mérőszámaink nincsenek/;
- főleg a sportmozgalom területén dolgozók veszik nagy hasznát az elméleti és gyakorlati ismereteknek;
- nagy hiányt pótol, hiszen a sportegyesületek élén még ma is vezetési, szervezési ismeretekben járatlan vezetők állnak;
- a szakon a hallgatók elsajátitják a korszerü vezetési ismereteket, s ennek birtokában a kor követelményeinek megfelelő vezetőkké válhatnak;
- a sportvezetői funkciók betöltéséhez elengedhetetlenül szükségesek a szervezési, vezetési, elméleti és gyakorlati ismeretek, folyamatosan törekedni kell azonban a legujabb módszerek megismertetésére.

Kiváncsiak voltunk a továbbiakban azokra a tantárgycsoportokra, amelyek a négyéves képzés során a leghatékonyabb segitséget nyujtják a "jólképzett" sportvezető-sportszervező felkészitéséhez.

/Rangsorolni kellett a tantárgycsoportokat 1-6-ig, igy egyértelmü: a legkisebb összesitett rangsorszám a leginkább fontosnak itélt tantárgycsoport, a legnagyobb rangsorszám a legkevésbé fontosnak itélt./

Természetesen mindegyik rangsorolás a tantárgycsoportok között szükség szerint sántit, s ezt több válaszadó is megjegyezte. A válaszok összesitése után egy viszont kétségtelen, hogy a szervezési, vezetési ismeretek ezen a szakon különös jelentőséggel birnak, óriási különbséggel került az 1. helyre. Végül is a szaknak ez adja a profilját. A marxizmus-leninizmus tantárgycsoporttal kapcsolatban több válaszadó jelezte, hogy a vezetői munkában jelentősége vitathatatlan, s a tantárgycsoport amugy is megkülönböztetett védettsé-

get élvez, az óraszámokban kötelezően előirt normákhoz kell igazodni. Közel sem ilyen egyértelmü a másik négy tantárgycsoport státusza, különösen nem az orvostudományok tantárgycsoporté. Erre még később vissza fogunk térni.

3. táblázat

Tantárgycsoportok	Rangsorszámok
1. Vezetési ismeretek	102
2. Marxizmus-leninizmus	164
3. Speciális vezetési ismeretek	171
4. Sportismeretek	172
5. Neveléstudományi ismeretek	176
6. Orvostudományi ismeretek	208
	993

Egyes tantárgyak jövőbeli jelentőségét keresve megállapithatjuk, hogy a vizsgálati személyek 87,8 %-a itéli meg ugy, hogy ilyen tantárgyak vannak. A konkrét válaszokat az alábbiakban közöljük:

"Igen" válasz esetén a tárgyak:

	Tantárgy	hányszor jelölték
1.	Vezetés- és szervezéselmélet és módszertan	22
2.	Sportszervezési ismeretek a tömegsporttal és a rekreációval bővitve	20
3.	Neveléstudományi ismeretek	17
4.	Szociológia	14
5.	Edzéselmélet	13
6-8.	Népgazdaság tervezés és irányitás	8
6-8.	Speciális vezetési ismeretek	2
6-8.	Sportági ismeretek	2

Egyszer jelölték: sportpolitika, testnevelés- és sporttörténet, jogi ismeretek, matematikai statisztika, a tudományos kutatás módszertana, orvostudományi ismeretek tantárgyakat.

Fenti számok sok figyelembe veendő támpontot nyujthatnak a szak jövendő tantárgystrukturájának meghatározásához. Érdekes, hogy a neveléstudományi ismereteket, amely az előbbi rangsorolásban kisebb jelentőséget kapott, itt sokan emlitik. Elsősorban a vezetéshez kapcsolódó, a vezetői munkához szükséges "emberekkel való bánásmód" megismerése miatt.

Külön kértük a vizsgálati személyek véleményét az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban. Az összetett válaszokat a következő táblázat foglalja össze:

4. táblázat

Válaszok	Tanár /%/	Gyakorlatvezető /%/	Végzett hallgató /%/	III-IV. évf.hallgató /%/	Σ	%
Szükségesnek tartja	58,3	50	50	50	46	51,1
Nem tartja szükségesnek	41,7	37,5	50	50	43	47,7
Nem tudja	0	12,5	0	0	1	1,1
	100	100	100	100	/N = 90/	100

Az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban megoszlanak a vélemények. Legtöbben szükségesnek tartják még a "nem"-et válaszolók is, de sokan megoldhatatlannak tartják a levelező oktatás kereteiben.

"Igen" válasz esetén a következő megoldási módot javasolják:

- Vizsgázni kötelező, de mindenki maga gondoskodik a tanulásról, esetleg a nyelvi lektorátus konzultációs segitséget nyujt;
- egyénileg iratkozzanak be a hallgatók valamilyen nyelvtanfolyamra;
- az egész országban folyik nyelvoktatás, elsősorban a szakirodalom olvasását kellene megoldani magántanulás utján;
- az adott tankönyvek, a nyelvi lektorátus tematikája alapján, egyéni tanulás, félévi, évvégi szóbeli és irásbeli beszámoltatás;
- elsősorban a forditási készség kialakitása;
- önálló egyéni tanulás, konferenciánként irásos és szóbeli ellenőrzéssel;
- a felvételinél meg kellene jelölni azt a nyelvet, amelyikben alapismeretekkel rendelkezik a hallgató, s ezt egyéni uton továbbfejleszteni, de beszámoltatás, ellenőrzés mellett;
- a gyakorlat mintájára, félévenként egy-egy hetes intenziv nyelvtanfolyam.

A vizsgálati személyek a konkrét tantárgyi struktura óraelosztásával kapcsolatban megkapták a szak jelenlegi óra és vizsgabeosztását, és ezt figyelembe véve javaslatot tettek egy ugyanilyen üresen hagyott táblázaton. Alábbiakban közöljük az összesitett javaslatokat tantárgycsoportos beosztásban:

5. táblázat

Tantárgycsoportok	Jelenlegi össz-óraszám	Javasolt össz-óraszám
1. Marxizmus-leninizmus	130	130
2. Orvostudományi ismeretek	88	70
3. Sportismeretek	110	100
4. Szaktárgyak	108	118
5. Vezetési ismeretek	186	204
6. Speciális vezetési ismeretek	50	50
Összesen:	672	672

A javasolt tantárgyi arányeltolódások alátámasztják, összhangban vannak a vizsgálat előbb megállapitott tantárgystrukturára vonatkozó tényeivel.

Nevezetesen:

- Az orvostudományi ismeretek óraszáma, a szakon betöltött jelentőségéhez mérten magas, de ha mégis megtartjuk ilyen vagy hasonló óraszámban, akkor a kollokviumokat ugyanolyan értékünek kell elfogadni, mint más szakokon. Előfordult ugyanis, hogy a Sportszervezői Szakon végzett hallgató vizsgáit e tárgyból később a tanszék nem fogadta el a Tanári Kiegészitő Szakon.
- A sportismeretek óraszáma /110 óra/ összességében elégnek tünik, egy-egy sportágra azonban 20-30 óra jut csak. Ennyi időben csak felszines ismereteket lehet adni. Jelentős óraszámemelés nem lehetséges. Megoldás lehetne, hogy fakultativ módon csak egy-egy sportágat válasszanak a hallgatók, s ezt alaposan sajátitsák el /az eddigi 7 sportág helyett 1 alapsportágat, plusz egy másikat például atlétika, labdarugás/.
- Feltétlenül figyelembe kell venni a tantárgycsoportokon belül néhány tantárgy jelentőségének növekedését a jövőben /szervezés- és vezetéselméleti és módszertani ismeretek, sportszervezés, pedagógia-sportpedagógia, szociológia, edzéselmélet/.
- Felül kell vizsgálni néhány tantárgy elnevezését, helyét a tantárgycsoportok rendszerében. A Gazdálkodás és adatfeldolgozési ismeretek, Pénzgazdálkodás és munkaügy tantárgyakat kezdetben két különböző előadó tanitotta, külön tematika alapján, jelenleg egy előadó tanitja. Indokolt összevonni a két tárgyat, például Sportgazdálkodási és pénzügyi ismeretek cimmel. A szervezéselméletet és módszertant egy tantárgy keretében kell tanitani, természetesen

óraszámának megtartásával vagy növelésével. A sportjog elnevezést meg kell változtatni, mert ilyen tudomány nem létezik. "Jogi ismeretek" cimen kell előadni.

- Mérlegelni kell a nyelvoktatás bevezetésének lehetőségét; nagyobb teret kell adni a nyelvhelyesség, a beszédkészség tanitásának.
- A "Jogi ismeretek" tárgykörét bővíteni kell az államigazgatási ismeretek részletesebb anyagával, esetleg óraszámemeléssel is.
- A sportberuházások tárgyat célszerü lenne a sportgazdálkodás és pénzügyi ismeretekhez csatolni.
- Felül kell vizsgálni a tantárgycsoportok rendszerét, és az:
- alaptantárgyak,
- alapozó tantárgyak,
- szaktantárgyak

felosztást kell alkalmazni, s előbbiek figyelembevételével értelemszerüen besorolni a tantárgyakat.

V. Szakmai gyakorlat

Oktatási rendszerünkben mindig ellentmondásos terület volt az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolat. Tulajdonképpen a szakon folyó elméleti és módszertani oktatás gyakorlati kipróbálásának első lépéseit jelenti a szakmai gyakorlat. E gyakorlat jelenlegi rendjének helyességéről ellentmondásosan nyilatkoznak a megkérdezettek. /38,9 % helyesnek itéli, 56,7 % nem tartja jónak, 4,4 % nem tudja eldönteni hogy helyes e vagy sem a jelenlegi szakmai gyakorlati rendszer./

Érdemes áttekinteni az indoklásokat és javaslatokat ugyanis érdekes információkat kaphatunk a szakmai gyakorlat rendszerének kialakitásához:

1. Indoklások a szakmai gyakorlatot nem helyeslő válasz esetén:

- A sportmozgalomban különböző szinten járatos embereket egy szinten kezeli, a hallgatók közt differenciálni kell, nem felmentéseket adni;
- helytelen, hogy jelenleg a szakmai gyakorlat megelőzi /részben/ a sportszervezés tanulását;
- a jelenlegi rendszer nem ad gyakorlati ismereteket, a hallgatók részéről nincs önálló munkavégzés, a gyakorlatot a hallgatók saját megyéjük, illetve területük sportirányitó vagy végrehajtó szervénél végezzék;
- minden hallgató részére kötelezővé kellene tenni, és a III. és IV. éves gyakorlat között egy-két hetes szünetet kellene tartani;
- kevésnek és akció jellegünek tünik a gyakorlat, folyamatosabb, egymásra épülőbb lehetne;
- nem mindenütt kielégitő a gyakorlatvezető felkészültsége, a hallgatók a legtöbb esetben nem nyernek betekintést a belső életbe, a gyakorlati módszertanba;
- jobban előkészitett, szervezettebb, szigorubb beszámoltatás lenne a helyes;
- a gyakorlat a sportszervezői munkába nem ad betekintést, mert a gyakorlatvezetők sokat "adnak elő" és nem gyakoroltatnak, kevés a konkrét feladatmegoldás.

2. Indoklások a szakmai gyakorlatot helyeslő válasz esetén:

- Jó, hogy van, de a 2 x 1 hetet egymás után kellene bonyolitani, külön a III. és IV. évnek;

- pillanatnyilag nem lehet jobbat elképzelni, akik nem ezen a területen dolgoznak, segitséget kaphatnak;

- az oktatás jelenlegi formájában más jellegü gyakorlatra nincs lehetőség;

- lehetőséget nyujt a több irányu sportszervezői tevékenység konkrét megismerésére;

- hasznos, de elsősorban azoknak, akik még eddig kevés sportszervezői munkát végeztek;

- lehetőség nyilik ez idő alatt a területi szervek tevékenységének vizsgálatára, az illetékes vezetőkkel történő konzultációra.

A szakmai gyakorlat időtartamára vonatkozóan a következőképpen reagáltak:

6. táblázat

Időtartam	Tanár /%/	Gyakorlatvezető /%/	Végzett hallgató /%/	III-IV. évf.hallgató /%/	Σ	%
Jelenlegi 2-2 hét	8,3	18,5	0	0	2	2,2
Kevesebbet	8,3	50	50	40	37	41,1
Többet	0	12,5	20	20	15	16,6
Nem tudja	83,3	25	30	40	36	40,0
N	100	100	100	100	/N = 90/	100

A gyakorlat jelenlegi időbeosztásával nagyon kis százalékban értenek egyet a megkérdezettek. Tulnyomórészt kevesebb időtartamot tartanának helyesnek.

A szakmai gyakorlat szinhelyéül azokat a sportszerveket jelölték meg, ahol eddig is folytak a gyakorlatok; /SE-sportiskolai, utánpótlás-nevelési egységével együtt, kerületi, járási szintü irányitó szervek, megyei, budapesti szintü irányitó szervek/, kiegészitve az OTSH, a szakszövetségek s más a kapcsolódó, sportirányitásban részt vevő szervek tanulmányozásával.

3. A gyakorlat során alkalmazandó módszerekre vonatkozóan az alábbiak szerint nyilatkoztak:

- A gyakorlatot nem időhöz, hanem az illető szervezési probléma megoldásához kellene kötni;

- a rendes hivatali szokásoknak megfelelően napi 8 órás munkában, aktiv hallgatói közreműködéssel be kellene kapcsolódni a hivatali munkába;

- a gyakorlatvezetők kapjanak mélyebb betekintést az oktatási rendszerbe, s ehhez kössék a gyakorlat megvalósitandó feladatait;
- a napi munka megismerése, segitése, tájékoztatók meghallgatása, informálódás az elvi és gyakorlati tevékenységben;
- 3-4 nap alatt ismerjék meg a hallgatók az illető szervezet leglényegesebb sajátosságait, működési folyamatait, szervezeti felépitését stb.;
- kevesebb legyen az előadás és több az "igazi" gyakorlat /például részvétel az elnökségi üléseken, egyes részfeladatok megoldásában/;
- óravázlat alapján, a főiskoláról kiküldött gyakorlatvezetővel folyjék;
- ne a TF-en elhangzott előadások jó-rossz ismétlése legyen a gyakorlat, hanem ennek gyakorlati megvalósulását kisérje nyomon;
- alapvetően a tanácskozás, értékelés, konzultáció jellemezze a foglalkozásokat.

Összegezve a szakmai gyakorlatról leirtakat megállapithatjuk, hogy fontosságához nem férhet kétség, rendszerén, a gyakorlat során alkalmazott módszereken azonban változtatni kell:

- A különböző előképzettségü hallgatók között árnyaltabban kell differenciálni, s a felmentések helyett más jellegü gyakorlati helyre kell őket beosztani;
- fontolóra kell venni a gyakorlatok időtartamának csökkentését, s a tartalmi tematikát ennek megfelelően kell átdolgozni;
- a harmad- és negyedéves gyakorlat között egy-két hetes szünetet kell tartani, hogy az elmaradt gyakorlatot pótolni lehessen;
- a gyakorlatvezetőknél törekedni kell a még egységesebb szemléletmód kialakitására, a szigorubb és egyöntetübb számonkérési rendszer kialakitásával;
- a gyakorlatvezetők alaposan ismerjék meg a szak tantervi irányelveit, oktatási rendszerét, hogy ehhez szervesen tudják a gyakorlatot illeszteni;
- ne az oktatás során elhangzott előadások ismétlése legyen a gyakorlat, hanem ennek gyakorlati megvalósulását kövesse, mélyitse el.

VI. A szakon tanult ismeretek és a gyakorlati sportvezetői munka kapcsolata

Végül az interjunak olyan kérdéseit elemezzük, amelyekre csak a szakon végzett hallgatók válaszoltak. E következő néhány információ visszajelentés lehet számunkra oktató-nevelő munkánkról, s esetleg kiinduló ötleteket nyujthat a jövő tantervi irányelveinek megfogalmazásához.

A diplomaszerzés óta munkában töltött évek alapján meg kellett itélni, hogy kellően felkészülve kerültek-e munkahelyükre. A kérdésre 70 %-uk igennel válaszolt, 6 % nemmel, és 6 % nem tudta megitélni.

Az önbecslés viszonylag jó arányt mutat, érdemes azonban az indoklásokat is áttekinteni.

1. Indoklások "igen" válasz esetén:

A négyéves tanulás sokat adott, felkészültebb lett, jobban elfogadják az emberek, a tanultakat fel tudja használni saját területén;
- a végzés óta nem találkozott munkája során olyan kérdéssel, amiről nem tudott volna, vagy legalább ne tudta volna, hol nézhet utána;
- előzetes, ösztönös sportszervezői tapasztalatai, gyakorlata kellően megalapozott elméleti alapot kapott a TF-en;
- sokat tanult, munkakörében ez nagy segitség, de aki nem sportszervezői, vezetői munkában dolgozott eddig, nem tudja hová tenni mindezt.

2. Indoklások "nem" válasz esetén:

- Hiányos a sportági képzés, a szervezési, vezetési ismeretek tulzottan elvontak, a sportban egyáltalán nem használhatók. A vizsgák óta egyiknek sem vette a legcsekélyebb hasznát sem.
- aki a gyakorlatban nem végezte párhuzamosan a sportszervezői munkát, nem tanulhatta meg az anyagot hatékonyan;
- hiányzott a komplex szemléletmód, a perspektivikus előrelátás, az előretervezésre irányuló folyamatos gondolkodás ébersége;
- a szakigazgatási tevékenységben való járatlanság okozott egy ideig problémát;
- jelenlegi munkáját, bár sportszervezési munka, a szak elvégzése nélkül is el tudná látni.

A főiskolán szerzett ismeretek, képzettség és a munkahely közötti megfelelésére is kiváncsiak voltunk. /A megkérdezettek 75 %-a megfelelőnek találta, 25 % nem/.

A válaszadók tulnyomó része tehát végzettségének megfelelő munkahelyen, sportszervezetnél dolgozik. A munkahelyi beosztással azonban - mint ahogy ez a beszélgetések során kiderült -, korántsem ilyen elégedettek.

3. Indoklások "igen" válasz esetén:

- Munkaköri tevékenysége felsőfoku végzettséget és széles látókört kiván meg;
- tevékenysége a szak fő profiljával /szervezési-vezetési képzettség/ egyezik;
- munkaköre önálló és hatékony ellátásához ez a végzettség szükséges.

4. Indoklások "nem" válasz esetén:

- Általános szokás, hogy sportvezetői funkcióba más kádereket neveznek ki;
- a beosztása nagyjából megfelel, de a munkaköre nem igényel különösebb szellemi kvalitást;
- beosztása megfelelő lenne, főnökei miatt azonban igen nehéz a munkája, vezetői a szervezéselmélet alapjaival sincsenek tisztában.

Megszerzett diplomájuk elismertségi fokával kapcsolatban is az előzőhöz hasonlóan nyilatkoztak. 70 %-uk itélte meg ugy, hogy más főiskolai végzettséggel egyenértékünek minősitik diplomáját, és 30 % nyilatkozott ellenkezőleg.

Érdekes, hogy a testnevelő tanárok körében vannak a legtöbben, akik nem ismerik el saját diplomájukkal egyenértékünek a szervezőit.

A szakon tanult ismeretek és a gyakorlati sportszervezői munka kapcsolatát tekintve tehát a végzett hallgatók véleményéből megállapitható:

- Előzetes sportszervezői tapasztalataik elméleti alapokat kaptak a tanulmányok során;
- felkészültebbek lettek, s igy jobban elfogadják a vezetők és beosztottak egyaránt;
- azt is megállapitották azonban, hogy tul sok olyan elméleti ismeretet kaptak, amellyel a gyakorlati munka során egyáltalán nem találkoztak, igy nem vették hasznát;
- a megszerzett diploma segitette a profilba illő munkahely megtalálását, de ez a munkahelyi beosztásban már nem érvényesül, ugyanis közép szintü és magasabb vezetői pozíciókban, a káderfejlesztési koncepciókban nem kap elég

sulyt a sportszervezői diploma.

VII. Összefoglalás

Az 1969/70-es tanévtől működő sportszervezői szak tantervi reformját támasztja alá a vizsgálat, mely a szak munkájában legilletékesebbek /a szakon tanitó tanárok, gyakorlatvezetők, végzett és jelenlegi hallgatók/ megkérdezésével, az oktató-nevelő munka összegyüjtött tapasztalatainak elemzésével állapitja meg következtetéseit. Négy alapvető területre irányitja rá a figyelmet: 1. a felvételi rendszerre, 2. a tantárgystrukturára, 3. a szakmai gyakorlatokra, 4. a szakon tanult ismeretek és a gyakorlati sportszervezői munka kapcsolatára.

1. melléklet

KÉRDŐIV:

1. A válaszadó neme: férfi . . . . . 1.
   nő . . . . . 2.

2. Legmagasabb iskolai végzettsége:

3. Munkahelye /megnevezés, cim/, foglalkozása /pontos beosztása, munkaköre/:

4. Véleménye szerint a TF felsőfoku sportszervező képzése megfelel-e a jelen és a jövő társadalmi igényeinek?

   a/ igen 1.

   b/ nem 2.

   c/ nem tudja 3. /továbbiakban n.t./

   Rövid indoklás:

5. Véleménye szerint melyek azok a tantárgycsoportok, amelyek a 4 éves felsőfoku képzés során a leghatékonyabb segitséget nyujtják a "jólképzett" sportvezető-sportszervező kialakitásához? Rangsorolja 1-7-ig a tantárgycsoportokat.

   a/ Marxizmus-leninizmus

   b/ Orvostudományi ismeretek

   c/ Sportismeretek

   d/ Neveléstudományi ismeretek

   e/ Vezetési ismeretek

   f/ Speciális vezetési ismeretek

   g/ Egyéb, éspedig:

6. Vannak-e olyan tantárgyak, tantárgycsoportok, amelyek véleménye szerint a jövőben fokozott jelentőséggel birnak?

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

7. Ha előzőre igennel válaszolt, melyek e tárgyak és indokolja is röviden?!

8. Szükségesnek tartaná-e valamilyen idegen nyelv oktatását a tanulmányok során?

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

Ha igen, milyen megoldási módot javasol, figyelembe véve a levelező oktatás lehetőségeit?

9. Helyesnek tartja-e a szakmai gyakorlat jelenlegi rendszerét?

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

Indokolja válaszát:

10. Ha előzőre igennel válaszolt, milyen időtartamot javasolna a szakmai gyakorlatok teljesitésére?

..... nap

Milyen sportszerveknél töltenék a gyakorlatot a hallgatók?

Milyen módszerekkel bonyolitaná?

11. Gyakorlati sportszervezői-sportvezetői tevékenysége alapján véleménye szerint kellően felkészülve került-e munkahelyére?
/Csak a szakon végzett hallgató válaszoljon./

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

Indokolja is válaszát:

12. Megitélése szerint a szakon szerzett ismereteinek, tudásának, szakképzettségének megfelelő munkahelyen dolgozik-e?
/Csak a szakon végzett hallgató válaszoljon./

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

13. Elismerik-e a TF Sportszervezői Szakán szerzett diplomáját olyan mértékben, mint ahogy általában egy főiskolai végzettséget minősitenek? /Csak a szakon végzett hallgató válaszoljon./

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

14. Megitélése szerint munkahelyén végzettségének megfelelő beosztásban dolgozik-e? /Csak a szakon végzett hallgató válaszoljon./

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

Miért?

15. Tanulmányozza át figyelmesen a Sportszervezői Szak óratervét. Ezután az üresen hagyott oszlopokba irja be javaslatát a jövőre vonatkozóan. Ha egyes tárgyakat teljesen elhagyna, azt huzza ki. Ha helyette mást javasolna, irja be óraszám-megjelöléssel. Az összóraszámtól lényeges eltérés ne legyen!

16. Jónak tartja-e a szak jelenlegi felvételi rendszerét?

a/ igen 1.

b/ nem 2.

c/ n.t. 9.

Indokolja válaszát:

17. Javaslata a felvételi rendszer megváltoztatására:

Fáradságos munkáját ezuttal is köszönjük, remélve, hogy Ön is hozzájárult az uj, tartalmasabb, korszerübb sportszervezői tanterv elkészitéséhez.

Budapest, 1979. . . . . .

IRODALOM

1. Ballér E.: Tantervelmélet és tantervi reform. Tankönyvkiadó. Bp. 1978.
2. Burka E.: Adalékok a tantervelmélethez. /A Testnevelés Tanitása, 1970. 3. sz. 96. p., 4. sz. 128. p./
3. Cseh-Szombathy L. - Ferge Zs.: A szociológiai felvétel módszerei. Közgazdasági és Jogi K. Bp. 1975.
4. Kovács G.: A jövő kritikus elágazási pontjai. Közgazdasági és Jogi K. Bp. 1975.

5. A Magyar Testnevelési Főiskola Sportszervezői Szakának tanterve és órarterve. MTS, OT. 1969. Soksz. kézirat.

6. Perei Gy.: Magyar Testnevelési Főiskola Sportszervezői Szak Utmutatója. /I-II-III-IV. évf./ TF. 1974. Soksz. Kézirat.

7. Tájékoztató az Oktatási Nevelési Bizottság 1978/79. évi munkájáról és 1979/80. évi feladatairól. TF. 1979. Kézirat.

8. Zalka A. - Vági J. - Molnár I. - Orbán S.: Jelentés és javaslat a testnevelő tanárok, sportszervezők, edzők képzéséről, továbbképzéséről, tartalmi és formai jegyeiről. TF. 1978. Soksz. kézirat.

NYERGES, Mihály

Situation analysis to the reform of educational programs on the faculty of sports'organisation of the College of Physical Education

The teaching reform of educational programs on the faculty of sports' organisation created in year 1969/70 is underlined by the survey, which consists of drawing its consequences by asking the branch's most competent people /professors teaching on the faculty, seminar teachers, students having ended studies and students still studying/. The attention is being focused on four basic fields: 1/ The entry exam systhem, 2/ the material structure, 3/ the special pracises, 4/ the relationship tetween the knowledge acquired on the faculty and the prectical work of sportsorganizer.

НЕРГЕШ, Михай

Анализ ситуации к реформе учебной программы спорторганизаторского факультета Института Физической Культуры

Необходимость реформы учебной программы спорторганизаторского факультета существующего с учебного года 1969/70 подтверждается и этим исследованием, выводящим заключения на основе опроса самых компетентных лиц /профессоров факультета, преподавателей, бывших и актуальных студентов/. Обращается внимание на четыре основные области: I/ система приемных экзаменов, 2/ структура учебных предметов, 3/ специальные практики и 4/ связь между знаниями усвоенными в этом факультете и практической работой спорторганизатора.

Tájékoztatás

706.

BIRÓNÉ NAGY Edit

GONDOLATOK A "TESTNEVELŐ TANÁRKÉPZÉS KORSZERÜSITÉSÉRŐL" CIMÜ VITAINDITÓ TANULMÁNYHOZ

I. Bevezetés

A Testnevelés- és sporttudományos közlemények 1978-as kötetében★ vitaindító tanulmány jelent meg, melyet a szerkesztőség külön ajánlással látott el. Az ajánlás elsősorban a gyakorló testnevelő tanárok figyelmét hivja fel a tanulmány valóban igen izgalmas problematikájára. Nem mint gyakorló testnevelő, hanem mint a testnevelés és sport kérdéseivel foglalkozó szakember - aki a testnevelő tanárképzésben szereztem mintegy negyedszázados tapasztalatot - néhány gondolatban reagálok a felvetett kérdésekre. Célunk nem elsősorban a vita - hanem a problémák tisztázása a jelenségek pontositása, az elemzés finomitása, az ügy, tanárképzésünk - előbbre vitele érdekében.

A tanulmány szerzője tulajdonképpen tanárképzésünk rendszerét egy alapvető tartalmi kérdéskörben mozgva birálja - tegyük hozzá -, jogosan. Ha röviden összefoglalni akarnánk gondolatmenetének problematikáját, ugy fogalmaznánk meg, hogy nem tisztázottak a funkciói annak a mozgásos cselekvésanyagnak melyeket a különböző sportági tárgyakban, mint ismereteket tanitunk. Vagyis, másképpen, oktatásunk tartalma nem adekvát a képzési célunkhoz, a leendő testnevelést tanitó, a testnevelési igényeket fejlesztő pedagógus tevékenységéhez. Ez a gondolat szerepel a tanulmányban oly módon is, hogy a képzésben nem disztingválunk eléggé a tekintetben, hogy a tanitásra kerülő mozgásos cselekvésanyagot egy adott sportág elsajátitásának vagy a testnevelés tanulásának eszközeként, mint testgyakorlatokat kell-e a tanárjelöltjeinknek feldolgozniuk. Ezáltal vetődik fel az a kérdés - helyes-e a jelöltekre bizni a kérdés eldöntését, rájuk háritani a differenciálás nehéz gondját? Kimondva vagy kimondatlanul a sportági mozgásos ismeretanyag és a testnevelés tartalmát képező testgyakorlatok párhuzamba állitásáról van szó.

II. Cél- és eszközrendszer viszonya a testnevelésben

Az idézett tanulmányban több oldalról felvetett és elemzésre kerülő probléma - bár élő és képzésünk "sebeibe" nyulik -, mégis azt kell mondanunk, hogy pedagógiailag egy visszájára forditott gondolatmenet terméke. Ugyanis a sport és testnevelés /ezen belül az iskolai tantárgyakat kiemelten kezelve/ analógiájának elemzése nem elsősorban a tanitandó, illetve elsajátitandó tananyag oldaláról végezhető el. Legalábbis nem ez az analógia fogja számunkra a lényegesebb különbségeket szemléltetni. Mind a sportban, mind pedig a testnevelés oktatásában a feldolgozásra /vagyis a tanitásra és tanulásra/ kerülő ismeretanyag /tegyük hozzá java részben/ mozgásos cselekvések rendszere. A megegyezések felsorakoztatása mellett, lényegesek a különbségek is, de nem ezek

★ Testnevelés- és sporttudományos közlemények. 1978. 209-220.p.

fognak elvezetni a differenciálás helyes utjára. A mozgásos cselekvések formájában, szerkezetében, a gyakorlati életben való közvetlen vagy közvetett felhasználhatóságában, fizikai és pszichés hatásainak eredményeiben stb. valóban vannak különbségek. A sport és testnevelés különbségeit azonban ebből az "irányból" nem tudjuk majd megérteni. Ilyen szempontból a tanulmány szerzője forditott gondolatmenetet alkalmaz. Miben jelentkezik ez a "logikai tótágas", miből fakad? Félünk használni az általános pedagógia kategóriáit a testnevelés területén? A szerző esetében ez ugy tünik nem jellemző - hiszen a bevezetésben - helyesen - a testnevelést, mint folyamatot igen egyértelmüen helyezi el az ember nevelésének teljes rendszerében. Sőt, kisérletet tesz arra, hogy bemutassa a pedagógiai folyamat cél- és feladatrendszerének hierarchiájában, a testnevelés ugynevezett "eszköz-" és "célfunkcióját".

Mégis ugy tünik, amikor a szerző a testnevelés és sport különbségeit a mozgásos cselekvésanyag problematikája felől közeliti meg ugy, hogy nem tisztázott a cél- és eszközrendszer viszonya a pedagógiai folyamatnak ezen a jelentős részén, amit ugy hivunk, hogy testnevelés.

E véleményünket arra alapozzuk, hogy a tanulmány vezérgondolataként végigvonul a testnevelés anyagának /a testgyakorlatok kiválasztásának, értelmezésének, felhasználásának/ pedagógiai problematikussága. Márpedig tudvalévő, hogy az oktatás mindenkori anyaga /tartalma/ és ez áll a testnevelés- és sportoktatásra is, a célok és az ebből fakadó feladatok megoldása szempontjából eszközkategóriát jelent. Az eszközökből pedig nagyon nehéz, de nem is helyes a célokra és feladatokra visszakövetkeztetve azokat abból sem levezetni, sem megmagyarázni. A kapcsolat kétségtelenül kölcsönös a cél- és eszközrendszer között, vagyis valóban a célok és feladatok alapján kiválasztott eszközök - igy a tananyag is - visszahatnak a célokra /elősegiti vagy gátolhatja azok megvalósulását/. Talán ebben rejlik a forditott gondolatmenet magyarázata is, hiszen ez a kölcsönös kapcsolat csábit is rá. A lényeges különbségeket a sport és testnevelés között nem az anyagukat /tartalmukat/ képező mozgásos cselekvések segitségével tudjuk mégsem feltárni, hanem azoknak az értékrendszereknek az elemzésével, melyeknek ugyanazon mozgásos cselekvéseket egyik esetben /a testnevelés folyamatában/ egy pedagógiai értékmérce célhierarchiájában, a másik esetben /a sportnál/ a teljesitménynövelés értékrendjében helyezzük el. A különbségeket a két jelenség /testnevelés és sport/ társadalmi értékrendjében kell keresnünk. Csakis ebben a gondolatmenetben érdemes és lehetséges a testnevelés mozgásos anyagáról, mint sajátos testgyakorlatokról beszélni. És ebben az értelemben válik a szerző gondja mindnyájunk előtt élővé. Az tudniillik, hogy minden esetben nyilvánvalóvá válik-e az oktatómunkánk során a sportági mozgásos anyag tanitásakor, a célok és feladatoknak ez a pedagógiai kérdésfeltevése?

1. A testnevelés maga is eszköz

A cél- és eszközrendszer viszonya mindig egy értékhierarchiát feltételez és fejez ki. Ilyen értelemben a testnevelés egész folyamatának - mint a pedagógiai folyamat részének - eszköz szerepe van az általános pedagógiai céljaink megvalósitásában. A testnevelésnek ez az "eszköz szerepe" tehát a nevelés egészének viszonylatában jelentkezik, amennyiben a személyiség teljes kibontakozásának egyik nélkülözhetetlen részeként fogjuk fel.

A testnevelés eszköz-funkciója sajátos, és a pedagógiai folyamatban mással nem is pótolható. Ha történeti fejlődésmenetét nézzük, akkor egyes szinte-

rei /például a rekreációs vagy rehabilitációs/ a technikai fejlődés következtében háttérbe szoruló fizikai munka "pótcselekvéseként", annak tudatos ellensulyozására jött létre.

A testnevelésnek ezt a sajátos szerepét a pedagógiai folyamatban - illetve tágabban a pedagógiai praxis egészében - a testnevelésnek a társadalom értékrendszerében kifejezésre jutó sajátos helyével jelöljük.

A társadalom értékrendjében a testnevelés, mint a pedagógiai praxis nélkülözhetetlen összetevője egyre jelentősebb tényezővé válik. Ezt bizonyitják az utóbbi években megjelent, testneveléssel foglalkozó határozatok. A szocialista társadalom igényeiben tehát, amelyek között a testnevelés nélkülözhetetlen eszközként szerepel az egészséges nemzedék nevelésében, a társadalom értékelése jut kifejezésre, a testnevelésnek más társadalmi értékekkel szembeni előnyben részesitése /preferálása/.

Más kérdés - és ebben lehetne a vitát tovább folytatni, hogy vajon ez a társadalmi preferálás a testnevelés minden szintjén kifejezésre jut-e, és eléggé hathatósan jut-e kifejezésre? Például a testnevelési határozatok szellemét juttatja-e érvényre a propaganda, átütőbb erejü-e a sporténál, valós és eléggé sokrétü kinálatot nyujt-e a testnevelés elfogadása számára, a cselekvéshez szükséges lehetőségeket, fedezetet biztositja-e? Kétségtelen, hogy legalábbis tudati szinten a testnevelés eszközfunkciója társadalmilag elnyerte a méltó helyét, egyértelmüvé vált. Ezt nagyon helyesen hangsulyozza ki a tanulmány szerzője is.

Külön kérdés lehet annak vizsgálata, hogy vajon ezt a funkciót nem töltheti-e be a sport is? Egy igenre vagy nemre leegyszerüsitett válasz nem lenne helyénvaló. Minden esetre annyit ki kell emelni, hogy a sport is pedagógiai célrendszerünk megvalósitásának eszközévé válhat, elsősorban a testnevelésnek, mint pedagógiai részterületnek. Az alapvető különbség azonban az, hogy amig a testnevelés a pedagógiai folyamat részeként, annak sajátos értékrendjén belül a maga sajátos részfunkcióival vesz részt a pedagógiai hatásrendszerben, addig a sport külön társadalmi jelenségként, a maga külön sajátos "cél és eszközrendszerével" mintegy "besegit" abban. Mindezt azért teheti, mert sajátos cél- és eszközrendszere egyidejüleg egy sajátos pedagógiai hatásu és eredményü folyamatban érvényesül, vagyis a személyiségnek egy ugyan nagyon sajátos irányu, de egyértelmüen tudatosan irányitott fejlesztését jelenti és feltételezi. Tehát önmagában is pedagógiai hatásokkal járó, pedagógiai eredményeket hozó folyamat. /2/

2. A testnevelés pedagógiai részcélok hordozója

Milyen funkció betöltését, mely pedagógiai részcélok megvalósulását segiti elő a testnevelés?

A testneveléssel szembeni elvárásunk, egyben tehát annak célja, értelme, a benne kifejezésre jutó sajátos értéke: az önálló, aktiv tevékenységre való késztetés. /5/ Ugy is mondhatnánk, hogy a testnevelés értékrendjéből a társadalmi igényeknek megfelelően, az önálló, aktiv cselekvőképesség emelődött ki /preferálódott/, mint alapvető cél; amely az egészséges, kulturált mozgásu ember nevelését foglalja magába.

Egy gyakorlati példasoron keresztül jól érzékelteti a testnevelés célrendszerének további bontását, konkretizálását A Testnevelés Tanitása cimü folyóirat egy cikke./7/ Ugyancsak e folyóiratban olvashatunk az uj testnevelési tanterveink koncepciójával kapcsolatos tanulmányokat, amelyek a tantervi célkitüzéseink részletes elemzését tartalmazzák. /8/ Ezért is meglepő a tanulmány

szerzőjének az a megállapitása, hogy a testnevelés /iskolai tantárgyként/ célrendszere tulzottan általános, nehezen konkretizálható. Ezzel szemben azt mernénk mondani, hogy ha gondosan összevetjük a különböző iskolafokokra készült uj tanterveink célkitüzéseit és feladatrendszerét, a korábbiakéhoz képest lényegesen konkrétabb céllebontást tartalmaz a mostani. A minden iskolafokon ismétlődő célok és feladatok mellett ugyanis, az összehasonlitás eredményeként megtalálhatók a specifikusak is.

Egy további érdemleges vizsgálódás feladata lenne annak megállapitása, vajon az uj tantervek bevezetését megelőző előkészitő munkálatok során gondosan meghatározott célrendszer hogyan érvényesül a megjelent tantervekben? Ugy gondolom - már bizonyos oktatási tapasztalatok alapján - erről gyakorló testnevelőink valóban sok érdekes adalékkal szolgálhatnának.

Egyet lehet érteni a szerzőnek azzal az álláspontjával, ugyanez az átgondoltság a tervezésben még mindig elsősorban az iskolai testnevelés területén valósult meg, a többi szinterein rosszabbul állunk.

Számomra nem a konkrétság foka jelenti tehát a problémát a testnevelés tantárgyi cél- és feladatrendszerének meghatározásában. Sokkal inkább izgalmas kérdés: vajon az előbbiekben jelzett társadalmi igényeket, mint pedagógiai részcélokat képes-e az iskolai testnevelés egyedül megvalósitani - másképpen megfogalmazva - jól választjuk-e meg a társadalmi igények megvalósitásához az eszközt? A választ ismételten nem lehet leszükitetten megadni. A testnevelés valóban /az iskolai/ alapvető és egyik pedagógiailag és hatásának terjedelmét tekintve is legfontosabb eszközünk, arra mégsem alkalmas önmagában, hogy életre szóló igényeket /szükségleteket/ ébresszen, minden élethelyzetre vonatkoztatható cselekvőképességet alakitson ki. Erre egyszerüen kevés a heti 2-3 óra, nem eléggé sokrétü a tantervileg előirt mozgásos cselekvéskészlet, de nem minden szempontból alkalmas rá a követelményekhez kötött, tantárgyi keretek között folyó oktatómunka sem.

Most már ezeknek alapján "visszájára forditva" a gondolatmenetet, ilyen értelemben valóban tulzottan átfogóak azok a célok és feladatok, amelyek a testnevelés tantárgyi tanterveiben szerepelnek, ugy tünik tulnőnek a megvalósithatóság szempontjából az iskolai testnevelés hatástartományán. A testnevelés tanitásától számonkérni ezeknek realizálását csak részben szabad, mert a megvalósulási folyamatban az iskolai testnevelés csak az egyik eszközünk azon az egész rendszeren belül, amely az ifjuság és népünk testi kulturáltságáért felelős.

Ezért is tartjuk igen jelentősnek a szerző több helyen szereplő megállapitását, hogy ugyanis a testnevelést egész folyamatában - átfogóan kell szemlélni, áttekinteni a társadalmi szükségleteinkből fakadó céljaink megvalósitását elősegitő teljes eszközrendszerében. Ezt kell tennünk nemcsak azért, mert a folyamat megszakadhat, és az egyének fejlődésében törésekhez vezethet, hanem amiatt is, hogy a célok megvalósitásában az adott terület /szintér/ sajátos "hatáskörét" pontosabban körülhatárolhassuk. Csak ilyen szemlélet ad reális alapot az egyes szintereken folyó /iskola, ifjusági szervezet, munkahely, honvédség, tömeg testnevelési szervek/ munka értékeléséhez is.

Még nyilvánvalóbb, hogy a testnevelő tanárképzés esetében feltétlenül szükséges a pedagógiailag helyes cél és eszközviszonylatokat feltárni. Tanitványaink, mint leendő tanárok tevékenységük viszonylataival kapcsolatban csakis ily módon szerezhetnek helyes értékmércét. Tudvalévő, hogy a testnevelő tanár a fejlett szocialista társadalmakban egyre fokozottabb mértékben válik közéleti emberré, a közmüvelődés fontos tényezőjeként. Egy személyben egyidejü-

leg tanár, edző, sportfunkcionárius, ifjusági vezető, tömeg és pártszervezeti stb. tisztségviselő. A tisztázatlan részfunkciók könnyen okozhatnak értékrendjében zürzavart. Sajnos, ilyen irányu tapasztalatok vannak, mert eléggé gyakori az a testnevelő tanár "tipus" - aki /amellett edző is/ - a tantárgyi pedagógiai tevékenységét is az edzői teljesitményérdekek céljainak rendeli alá, a pedagógiai célokkal szemben.

III. A mozgásos cselekvések, mint a testnevelés oktatási tartalmai; a testgyakorlatok

Az idézett tanulmány második nagy gondolatköre foglalkozik azzal a problémával, hogy a tanitási anyagként kiválasztott mozgásos cselekvések /testgyakorlatok/ lehetőséget adnak-e a testnevelés céljainak megvalósitásához? Tanárképzésünk esetében pedig a sportági ismeretek helyesen orientálják-e tanárjelöltjeinket a testnevelés tanitásával kapcsolatos teendőikről? Ismételten pontositani szükséges a gondolatmenetet. Ugyanis a mozgásos cselekvésanyag önmagában nem orientál. A rosszul vagy helytelenül preferált cél- és feladatrendszer az, ami félrevezet. A tananyag bármely szinten tulajdonképpen a céllebontás eredményeként kerül kiválasztásra, mint eszköz. Igy tanárképzésünk esetében is annak megfontolása szükséges, vajon helyesen, pontosan, egyértelmüen történt-e meg a céllebontás, a feladatok megfogalmazása?

Hosszu történelmi folyamat és társadalmi fejlődési eredmény az általános cselekvéskulturánk "letisztulása", a mai ember cselekvéskulturájának létrejötte. Ezen belül egy jól elkülönithető folyamat - és napjainkban is nyomon követhető - az egyes sportágak mozgásanyagának /ezekhez kapcsolódó technikai, taktikai és szabályismereteinek/ állandó alakulása.

Külön is érdekes jelenség az a folyamat, amelyben ez az egyre kifinomultabb cselekvéskultura - eltávolodva a közvetlen fizikai munkavégzéstől, illetve megtagadva-megtartva - müveltségtartalommá vált, vagyis a tanitás és tanulás eszközévé alakult át.

Az ember cselekvéskulturájának alakulása, ezen belül általános müveltségének részeként a mozgásos müveltsége helyének és jelentőségének felismerése a történelmi korokban szintén változó volt. Hogy milyen mértékben tartotta az ember a mozgásos müveltséget jelentősnek, azt a mindenkori társadalmi értékrendszer alakulásának függvényeképpen érthetjük meg. A mozgásmüveltség konkrét tartalma ennek alárendelten alakult.

A cselekvéskulturánknak viszonylag szük körre szoritható hányadosa az a mozgásmennyiség, amely a célszerü kiválogatás eredményeként bekerülhet az iskolai testnevelés tanterveibe. Hangsulyozzuk tehát, hogy célszerü azaz a céloknak alárendelt, pedagógiailag értékelt mozgásos müvelődési anyagról van szó! Ilyen értelemben lehetséges és van csak értelme a mozgásos cselekvésanyagot külön elnevezéssel illetni, vagyis a sportági mozgásos cselekvésektől megkülönböztetett módon testgyakorlatoknak hivni.

A leendő testnevelő tanárnak ezért szükséges elsősorban tisztán és egyértelmüen látnia tantárgyának pedagógiai céljait, helyesen értelmeznie ezeknek alapján feladatait. Minden mozgásos ismeretet talán nem is szükséges közvetlenül elsajátitania, de okvetlen tudnia kell azokat a kiválasztási elveket, melyeknek jegyében a mozgásos tananyag kiválasztása a tanterv számára megtörténik. Ezek közül kiemelem azokat a didaktikai /tananyagkiválasztási/ elveket, amelyeknek fokozottan kell érvényre jutniok:

- a társadalmi értékmérce pszicho-pedagógiailag lehetséges figyelembevétele;

- a fizikai hatás sokrétüségének biztositása;
- a mozgásfajták sokrétüségének biztositása /bő választék/;
- a cselekvési elv azonossága a különböző mozgásfajták között.

E kiemelten kezelt kiválasztási elvek alapján kiválasztásra kerülő tananyag a tanitvány mozgásos müveltségének - ezen belül cselekvőképességének - és fizikai fejlődésének és fejlesztésének eszközrendszere lesz.

Szemléletesen fejezi ki az alábbiakban idézett részlet az előbbiekben mondottakat /4/, amelyben a mozgásos cselekvésanyagunk kulturális értéktartalmáról olvashatunk:

"...A testnevelés tartalma... történelmileg is változó, függvénye annak, hogy milyen képzési nevelési-feladatok hárulnak a tantárgyra adott iskolafokon és képzési cél keretében. Ettől függően változott a játékok és a kondicionálást célzó testgyakorlatok anyaga; változott az a konkrét szerep, amelyet a terv szánt a játékoknak, sportoknak...

... a mozgástechnikáknak nem önmagában, hanem müveleti tartalmában van jelentősége, ezért a mozgástechnika nem állitható szembe a képességekkel tantervileg nem lehet kérdés az, hogy technikát vagy inkább a képességeket fejlesszük-e.

... a testnevelésben is elsősorban a személyiség sokoldalu fejlesztését kell szem előtt tartani, a tanulók fizikai cselekvőképességének fejlesztésével. Másodsorban számba kell venni a kondicionálás és kompenzáció feladatait... Ezért a testnevelésnek egy általános irányu képzés mellett modelleket is kell nyujtania arra, ahogyan a mai tanulóifjuság felnőtt életében a testedzést, a a sportolást beiktathatja életrendjébe."

Az idézett részt nem csak azért tartom frappánsnak, mert nem a szokványos módon utal a testnevelés tantárgyi célkitüzéseire, bár konkrétan és kifejezően benne van az is. Ezen tulmenően azonban megfoghatóan tartalmazza azokat a sajátos célokat is, amelyeket a testgyakorlatokkal, mint eszközökkel megvalósithatunk.

Az aláhuzott gondolat az idézetből a szokványos megfogalmazásokon tulmegy, amennyiben bemutatja, hogy a testgyakorlatok kiválasztása értékválasztás, a testnevelés pedagógiai értéktételezésének - értékpreferálásának megfelelően. Ugyanakkor rendkivül fontos szempontot emel ki, azt ugyanis, hogy ez az értékpreferálás nem mehet végbe csupán társadalmi szinten. Ezek az előnyben részesitett értékek csakis a tanulókkal való kapcsolatba hozásuk esetében válnak pedagógiai értékténnyé. Amennyiben mozgósitani képesek a tanitványaik érdeklődését, érdekkapcsolatokat képesek kiváltani, motivumokat formálnak.

1. A testgyakorlatok mozgásigényfejlesztő hatása.

A testnevelés oktatása számára kiválasztott mozgásos cselekvések a társadalmi értékelés eredményeképpen kerülnek be a tantervekbe. Tényleges pedagógiai eszközökké azonban csak a pedagógiai folyamatban, a testnevelés tanitása közben válnak, amikor ezeket akpcsolatba hozzuk tanitványainkkal. Mindezekből természetszerüen következik, hogy a testnevelés anyagának meghatározásánál figyelembe kell vennünk, hogy milyen életkoru, érdeklődésü, a testneveléssel kapcsolatban milyen elvárásu, értékrenddel rendelkező tanulóknak válogatjuk. Erre helyesen utal a tanulmány szerzője is. Azonban még fontosabb kiemelnünk, hogy az érdeklődést nemcsak kielégiteni, hanem tovább is kell fejlesztenünk, ehhez pedig a mozgásos cselekvéseknek lényegesen nagyobb körére van szükség, mint azt a jelenlegi - bár a régebbi tanterveinknél lényegesen elasztikusabban rugalmas - tananyag biztositja. Ha célkitüzésünk - /márpedig

a permanens nevelés szempontjából az/ - az életre szóló mozgásigény kialakitása, akkor valóban ugy tünik, hogy még mindig nem nyujt megfelelő választékot a testnevelés anyaga. Helyesen emliti a szerző, hogy feltehetően a rendszeresen végzett testgyakorlatok a szervezetet hozzászoktatják a rendszeres mozgáshoz, ennek következtében azt igényelni fogja később is. Azzal is egyet érthetünk, hogy a mozgások hatásának, jelentőségének a tudatositása a kapcsolódó ismeretek feldolgozását fokozza. A feltételes mód jól kifejezi, hogy még ez sem minden! Sokrétü kinálatot kell adni, amellyel a szubjektiv kötődést biztositva, jobban alakitható a mozgásigény.

A testnevelésnek a sportokkal való összehasonlitása éppen ezen a ponton nagyon izgalmas! Amig ugyanis a sportban az adott sportági mozgás /mozgásos cselekvések/ teljes és tökéletes elsajátitása érdekében a cselekvések köre koncentrálódik, addig a testnevelésben a sokrétü kinálat érdeklődésfejlesztő céljának érdekében a testgyakorlatok körét minél szélesebben kell meghatározni.

A sportban a mozgásos cselekvés legcélszerübb és a legnagyobb eredményre vezető megoldásmódját kell a lehetséges legtökéletesebb szintre emelni. A testnevelésben ugyanazon feladathelyzet megoldására lehetőség szerint a leggazdagabb variációs készletet kell kialakitani, esetenként tekintet nélkül arra, hogy milyen mélységig, pontosságig jut el a tanuló. A hangsuly a feladatmegoldás átvihetőségének tanulásán van.

Végiggondolandó a szerzőnek az az összehasonlitása is, miszerint a sportban a mozgásos cselekvések teljesitményre irányultsága motiváló erővel hat - mig ugyanezt a testnevelés esetében a pedagógiai céloknak alárendelt tananyag kevéssé biztositja. Vajon valóban igy lenne? Ugy gondolom a teljesitmény lehetősége a testnevelésben is adva van. A testnevelésben sem képzelhető el a teljesitőképesség egyéni határainak fejlesztése másként, mint a teljesitmények állandó növelésével. Kétségtelen ugyanakkor, hogy amig a sportban a teljesitőképesség növelése speciális és abszolut mércékhez igazodó, addig a testnevelésben ez sokkal általánosabb. Más tehát a mérce, amihez mérünk, de van teljesitményigény, és ez is a maga nemében motiváló erejü. Sőt hozzáteszem, esetenként még fokozottabb, mert ezt a teljesitményt például nem kiséri olyan mértékü presztizskényszer mint a sportbelieket!

A sportmozgások és a testgyakorlatok összehasonlitásában felmerülhet a gyakorlati felhasználhatóság mértéke is. Itt a mérleg a tanulmány szerint, a testnevelés javára kellene eldőljön, hiszen a sportági mozgásos cselekvések igen ritkán használhatók fel közvetlenül a mindennapi életben, legalábbis változtatás nélkül nem.

Erre szemléletes példák sorát emliti a szerző. Természetesen ilyen leegyszerüsitett módon a testnevelés mozgásos anyagáról is elmondhatjuk, hogy nem használható fel a közvetlen élethelyzetek megoldására. Mi akkor mégis a gyakorlati élettel való kapcsolatának lényege? Hogyan használja a szervezetre kifejtett hatásán tul, a mozgásmüveltség kialakitását? Vagy ez a müveltségeszmény a gyakorlati élettől teljesen "elrugaszkodott" lenne?

2. A testgyakorlatok a mozgásmüveltség kialakitásának szolgálatában

A müveltség körébe - igy a mozgásos müveltségünkbe is - sok olyan ismeret, tapasztalat kerül be a szükséges feldolgozás /elsajátitás/ során, amelyeknek közvetlen hasznát keresni pedagógiailag utilitarisztikus szemlélet lenne. Természetesen ennek nem mond ellent az az alapvető célkitüzésünk, hogy célunk a sokoldalu, az életben eredményesen tevékenykedő ember kialakitása. Ezt pedig az élettől teljesen elvont ismeretekkel nem biztosithatjuk.

Az életben az ember a jelenségekkel nem elszigetelt módon, hanem szituációkban találkozik, sőt legtöbbnyire problémaszituációkban. Ezek megoldása feladatokat jelent számára. A célravezető eljárás, vagyis a feladat megoldása többféle lehet, amelyet sokféle körülmény, az egyén felkészültsége, tudása, helyzetfelfogó és -megoldó képessége stb. befolyásolnak.

Az oktatás mindig irányitott ismeretelsajátitás, a megismerésnek a pedagógiai folyamatba ágyazott valóban leröviditett utja, nem törekedhetünk tehát, hogy a tanitványunk minden lehetséges megoldásmódot elsajátitson. A gyermek befogadóképessége, de az oktatás időbeli korlátai is kizárják ezt.Az elsajátitásra kerülő tananyag kiválasztása ezért is mindig igen problematikus pontja a pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak. Az ésszeru válogatás - melynek során mindezen szempontok érvényre jutnak - nem egyszerüen az anyag sulyozásával történik. Fontos ezen felül a legszükségesebb feladathelyzetek kiválogatása, valamint ezek csoportositása, közös megoldási elveik alapján. A feladathelyzet megoldása a gyerek számára igy is mindig egyedi, konkrét lesz. A megfelelő csoportositás és tudatositás hatására azonban elősegithetjük, hogy felismerhesse benne az általánost, a közös jellemzőket. Ezt a folyamatot a pedagógus felgyorsithatja, nem mindig bizza a tanulóra, hogy fedezze fel a mozgások mélyén rejlő azonosságokat. Különösen fontos ez akkor, ha a kapcsolatok rejtettebbek, s nem egyszerüen szerkezeti, funkcionális, vagy a megoldásmódok hasonlóságáról van szó, hanem a cselekvési elvek azonosak. Például a tornában ilyenek a különféle billenő mozgások.

A mozgásos cselekvések csoportositásának ujfajta megközelitési módjáról olvashatunk a kötet egy másik tanulmányában./6/ A versenytorna anyagában a csoportositásnál figyelembe vett cselekvési elvek lehetővé tesznek egy olyan fajta "gondolati, teoretikus játékot", melynek eredményeként teljesen uj technikai kombinációk "kiszámitása" lehetséges. Ez a gondolat nemcsak a versenytorna technikai továbbfejlődése és az általam eddigiekben részletezett iskolai oktatás számára jelenthet továbbfejlődési lehetőséget.

Érdemes lenne végiggondolni konzekvenciáit a tanárképzés számára is! Igazi eredményt akkor érhetnénk el, ha tanárjelöltjeinket is meg tudnánk tanitani erre a gondolkodásmódra! A készen nyujtott, sokszor egymástól látszólag teljesen elszigetelten kezelhető nagy mennyiségü mozgásos ismeretanyag helyett megtanitanánk őket arra, hogy hogyan lehet az azonos mozgáselvek szerint csoportositott cselekvéseket önállóan kiegészitení, kombinációk utján ujakat létrehozni. Ezért helyeselhető a szerzőnek az a gondolata, hogy a tanárképzésben az eddigieknél nagyobb mértékben szükséges az egyes tantárgyak "szinkronját" biztositani, a "mozaikszerü" képzés helyett.

Valóban az ilyen jellegü oktatás - amelyben tehát a lényeglátásra való törekvés és szoktatás már a tananyag kiválasztásánál és elrendezésénél is érvényre jut, elősegiti az alkotó, ujrateremtő gondolkodás kialakulását. Ez pedig minden pedagógus - igy a testnevelő tanár - eredményes tevékenységének is fontos jellemzője kell legyen.

IRODALOM

1. Arday L.: Gondolatok a testnevelő-tanárképzés korszerüsitéséről. /Testnevelés és sporttudományos közlemények. 1978. 209-220. p./

2. Biróné Nagy E.: Sportpedagógia. Sport. Bp. 1977. 61-68. p.

3. Biróné Nagy E.: A testi nevelés pedagógiai kérdései az általános iskolában. /= Tanulmányok az általános iskolai testnevelés köréből. MPT. Bp. 1977./

4. Burka E.: A testnevelés müveltségtartalma. /=Tanulmányok az ifjusági testi nevelésről. Sport. Bp. 1975. 18-35.p./

5. Kis J.: Értékek, értékelések, testnevelés, sport. I-II. /A Testnevelés Tanitása, 1977. 1. sz. 12-19. p., 2. sz. 41-52.p./

6. Kulcsár L.: Uj tornaelemek szerkesztésének lehetőségei a legujabb szovjet irodalomban. /Testnevelés- és sporttudományos közlemények, 1978. 185-192.p./

7. Nagy S.: Közvetett és közvetlen cél. /A Testnevelés Tanitása, 1974. 4.sz. 126-127.p./

8. Nagy T.: A tanitási cél-feladat rendszerről. /A Testnevelés Tanitása, 1976. 1. sz. 7-13.p./

BERTÓK Béla

A GYORSASÁG ÖSSZETEVŐINEK VISZONYA A 7-10 ÉVES GYEREKEK VÁGTAFUTÁSÁBAN

I. Bevezetés

A Debreceni Tanitóképző Főiskolán a választható szakkollégiumok között a testnevelés kiemelt helyet kap /évfolyamonként 3-3 tanulócsoport/. Egyik feladatunk, hogy a hallgatókat az atlétika oktatására is felkészitsük. Ez a feladatunk speciális, hiszen a 7-10 éves gyermekek atlétika oktatására kell felkészitenünk hallgatóinkat. Az atlétika mozgásanyagát ugy kell feldolgoznunk, hogy a legkisebbek képzéséhez a lehető legjobb alapot szolgáltassuk.

Meg kell oldanunk a futások, ugrások, dobások a tanterv által előirt technikájának kisgyerekekre való alkalmazását, és a módszertani fokozatok legjobb egymásra épitését.

Kutatásainkat a legegyszerübb atlétikai mozgás vizsgálatával, a futással kezdtük. A futás testnevelésünk olyan eszköze, amely minden iskolatipusban központi szerepet tölt be, mindenféle fizikai felkészités alapja, valamennyi testnevelési órán valamilyen formában szerepel.

A főiskolára kerülő hallgatók, 18-20 éves lányok és fiuk ennek ellenére nem tudnak futni. Jobb futómozgással csak azok rendelkeznek, akik ösztönösen szépen futnak, vagy az általános- és középiskolában már atletizáltak, és igy valamilyen formában tanulták a futás technikáját. Sajnos mindkét csoportba csak kevesen tartoznak, különösen a lányok nem tudnak futni.

Legsulyosabb a helyzet az általános iskolában, azon belül is az alsó tagozatban. Itt a leggyengébbek a testnevelés személyi és tárgyi feltételei. A megoldást abban látjuk, hogy egyre több iskolában kellene szakositani az alsó tagozati testnevelést, a tárgyat a testnevelés szakkollégiumot végzett tanitók tanitanák.

II. Kérdésfeltevés

Dolgozatunkban a következőkből indultunk ki. A teljesitménymérés kötelező bevezetésével a gyorsfutás is szerepet kapott. Minden gyerek 30 méteres teljesitményét kétszer kell felmérni. A gyerekek szempontjából ez mint vágtafutás jelentkezik, és különleges előkészitést igényel. Ehhez azonban elemezni kell a gyerekek gyorsasági képességeit és azt, hogy ezek a képességek hogyan épülhetnek be gyorsfutásukba.

Ebből a szempontból azt elemeztük, hogy

- milyen a gyorsaság összetevőinek a viszonya a 7-10 éves gyerekeknél?
- Milyen az egy lépésre eső idő aránya az első 10 méteren?
- Hogyan alakul a mozgás frekvenciája, hol éri el a maximumot, illetve a mozgás frekvenciája 10 méterenként hogyan alakul?
- Milyen viszonyban van az átlagfrekvencia és az elért sebesség?

Külön vizsgálat tárgyát képezi az alsó tagozatos gyerekek atlétikai oktatásának módszertana.

- Milyen szerepe van a képességfejlesztésnek a technikai képzésben?
- Hogyan befolyásolja a futótechnika az eredményességet?

Az atlétika nagy egészéből a vágtafutás és az oktatás módszertani összefüggéseinek vizsgálata érdekében 240 gyakorlóiskolai tanulót mértünk fel, és vizsgáltuk vágtaképességeiket is, ezen belül az iskolai testneveléshez kapcsolódó részeket szeretném megvilágitani az oktatás szemszögéből.

A tanulók száma:

Évfolyamonként 30 fiu és 30 leány tanulót mértünk.

Az életkor meghatározása:

7 éves = 6 1/2 - 7 1/2 évesig,
8 éves = 7 1/2 - 8 1/2 évesig,
9 éves = 8 1/2 - 9 1/2 évesig,
10 éves = 9 1/2 -10 1/2 évesig.

Az alkalmazott mérések:

A 7 éves fiuk és lányok 30 métert,
a 8 éves fiuk és lányok 50 métert, a
9-10 éves fiuk és lányok 60 métert futottak.

Testmagasság:

A testmagasságot centiméterekben mértük.

Időmérés:

10 méterenként mértük az időt kéziméréssel tizedmásodperc pontosságig és a teljes távolság idejét tizedmásodperc pontosságig. 10 méterenként számoltuk a lépéseket, illetve az egész távolság alatt. /10 méterenként a lépéseket harmadoltuk, illetve feleztük, pl. az első 10 méter: 8 2/3 lépés./

Az adatok feldolgozása

A lépésfrekvencia számitása 10 méterenként:

A 10 méterre eső lépésszám osztva az elért idővel.

A lépésfrekvencia számitása 30 méterig:

A 30 méterre eső lépésszám osztva a 30 méterig elért idővel.

A lépésfrekvencia a teljes távon:

Az egész táv lépésszáma és a végidő aránya alapján mutattuk ki. Csoportonként számoltuk ki a 10 méterek átlagfrekvenica-értékét,

- csoportonként a 30 méterig eső átlagfrekvenciát, és

- csoportonként a teljes távolság átlagfrekvencia-értékét.

Csoportonként az átlagsebességet az egyéni átlagsebesség alapján számitottuk ki.

A mért adatokat részben táblázaton, részben grafikusan mutatjuk be.

III. Feldolgozás, eredmények

1. A gyorsaság összetevőinek viszonya a 7-10 éves gyerekeknél

A gyorsaság az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy az ember a saját ereje révén a teret - s eközben mindennemü ellenállást - a lehető legrövidebb idő alatt le tudja küzdeni. A vágtagutásban a gyorsaság a teljesitmény döntő tényezője. A gyorsaság megjelenési formái: a reagálás gyorsasága, a mozdulatgyorsaság és mozgásgyorsaság. A gyorsfutásban az első és a harmadik a legfontosabb.

2. Az egy lépésre eső idő arányának összehasonlitása a 10 és a 30 méteren elért időeredmények alapján

Az első 10 méter időeredményét döntőnek tartom a gyors megindulás szempontjából. Az első 10 méter eredménye magába foglalja a gyerekek reagálási idejét, a futásba való átmenetet és a gyors "lábrakapást". Ezek alapján a gyerekek rajtkészségére lehet következtetni.

A reagálás idejére konkrét méréseket nem végezünk, ezért csak az első 10 méteren belüli egy lépésre eső idő arányából tudunk következtetni a gyors megindulásra. Az első 10 méteren mért idő magába foglalja a reagálás idejét is, igy az egy lépésre eső idő arányában ez is benne van.

Az első 10 méteren elért időeredményeket és a csoporton belüli átlag lépésszámot az 1. táblázat mutatja be.

A táblázatból kitünik, hogy igen nagy a különbség a csoporton belüli legjobb és legrosszabb időeredményt elérők között.

A fiuk csoportjának 10 méteres átlag időeredményei és az egy lépésre jutó időeredményei egyenletesebb fejlődést mutatnak, mint a lányoké.

A csoportokon belüli legjobb időknél nagyon kevés a különbség a lányok és fiuk között. Csak 0,1 - 0,2 s-mal jobb a leggyorsabban induló fiuk eredménye, mint a leggyorsabban induló lányoké.

Az átlagokat tekintve a lányok alacsonyabb szintről indulnak, de 9 éves korra utolérik a fiukat, sőt egy kicsit el is hagyják őket.

A 9 évesekhez képest a 10 éves fiuknál a fejlődés tovább folytatódik, mig a lányoknál stagnálás mutatható ki.

A 30 méterig elért eredmények hasonlóan alakulnak, de lényegesen kevesebb idő jut egy lépésre. /2. táblázat./

A legjobb fiuk és lányok között csak 7 éves korban van nagyobb különbség, de a fiuk átlagai már sokkal jobbak, és az egy lépésre eső idő is jobb a lányokénál.

10 méterig a lányok valamivel kevesebb lépést tettek, 30 méterig viszont a lépésszám azonos, tehát a lépéshosszban ebben az életkorban még nincs különösebb különbség a fiuk és a lányok között.

A lépésfrekvencia szempontjából viszont a fiuk jobbak. A lányok hamarább elfáradnak, rövidebb ideig képesek a frekvenciájukat növelni és megtartani.

1. táblázat

Életkor /év/	N	10 m-es eredmény /s/ legjobb	legrosszabb	$\bar{x}$	10 m-re eső lépésszám /$\bar{x}$/	Egy lépésre eső idő /s/
FIUK						
7	30	2,4	3,2	2,89	9,2	0,31
8	30	2,4	3,6	2,93	9,2	0,31
9	30	2,4	3,2	2,85	9,2	0,30
10	30	2,0	3,2	2,68	8,9	0,29
LÁNYOK						
7	30	2,5	3,6	3,07	9,4	0,32
8	30	2,6	3,4	2,99	9,1	0,32
9	30	2,2	3,4	2,78	9,0	0,30
10	30	2,2	3,4	2,84	9,2	0,30

Jelölések: N = a megfigyelt tanulók száma,
$\bar{x}$ = átlag

2. táblázat

Életkor	N	30 m-es eredmény /s/ legjobb	legrosszabb	$\bar{x}$	lépésszám /$\bar{x}$/	Egy lépésre eső idő /s/
FIUK						
7	30	5,3	5,4	6,67	25,8	0,25
8	30	5,2	7,7	6,28	23,7	0,26
9	30	5,7	7,0	6,24	23,5	0,26
10	30	5,4	7,0	6,11	23,4	0,26
LÁNYOK						
7	30	6,4	9,4	7,34	25,6	0,28
8	30	5,8	7,8	6,83	23,9	0,28
9	30	5,5	7,8	6,53	23,9	0,27
10	30	5,4	7,6	6,53	23,5	0,27

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál

3. A mozgásfrekvencia alakulása 10 méterenként

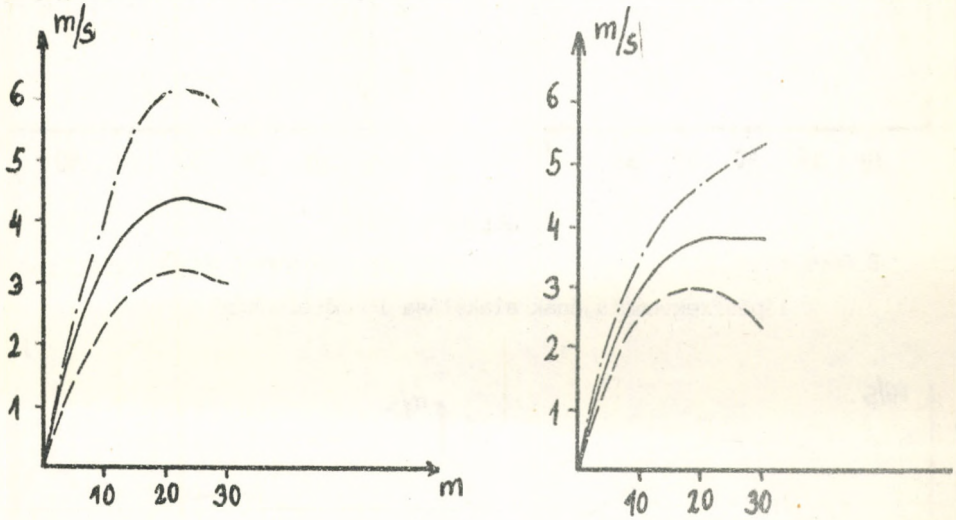
A 7 éves fiuk ábráján látható, hogy a frekvencia 20 méterig emelkedik, majd az átlagnál a táv végéig stagnálás, illetve minimális hanyatlás tapasztalható. /1. ábra/

Jelmagyarázat az ábrákhoz:

A frekvencia alakulása 10 méterenként az évfolyamon belüli legnagyobb lépésfrekvencia értéke, m/s —·—·—

Az évfolyamon belüli lépésfrekvenica átlagértéke, m/s ————

Az évfolyamon belüli legkisebb lépésfrekvencia értéke, m/s — — — —



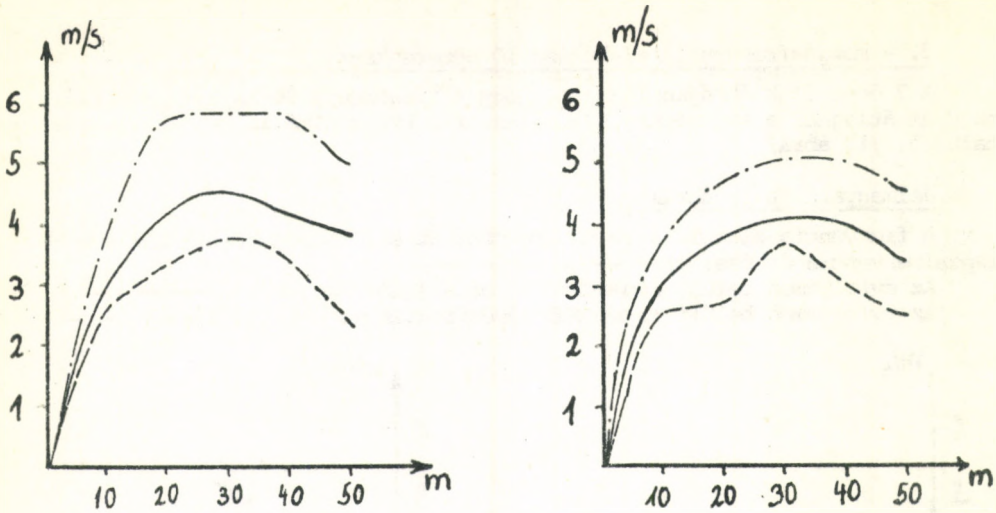
1. ábra

7 éves fiuk 7 éves lányok

lépésfrekvenciájának alakulása 10 méterenként

Az egy évvel idősebb fiuk és lányok mozgásfrekvencia-csucsértéke már 30 méterre tehető. /2. ábra/

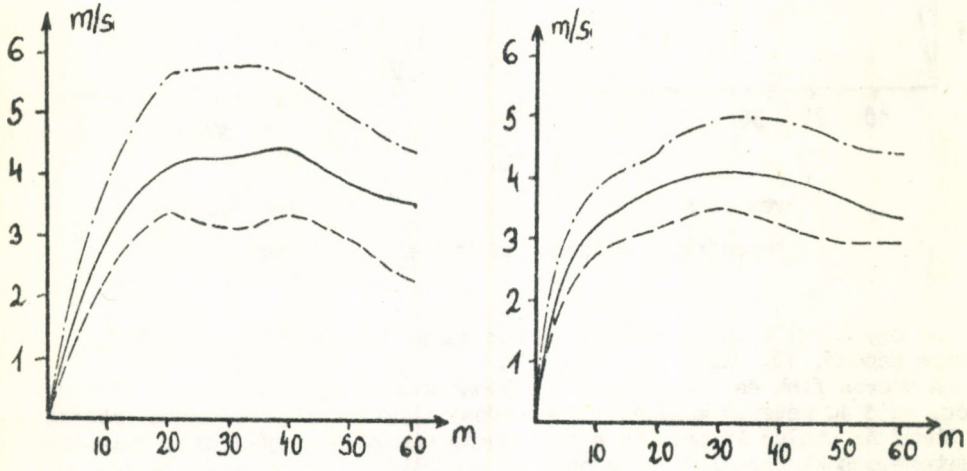
A 9 éves fiuk és lányok mozgásfrekvenciája 30 méter körül éri el a maximumot, majd 40 méterig minimális emelkedés, illetve stagnálás mutatható ki. /3. ábra/ Az utolsó 10 méteren a frekvencia visszaesése jelentős, ami látható sebességcsökkenéssel jár. Azonban ez a csökkenés nem a lépéshossz növekedéséből adódik általában, inkább az elfáradásból következik.



2. ábra

8 éves fiuk 8 éves lányok

lépésfrekvenciájának alakulása 10 méterenként



3. ábra

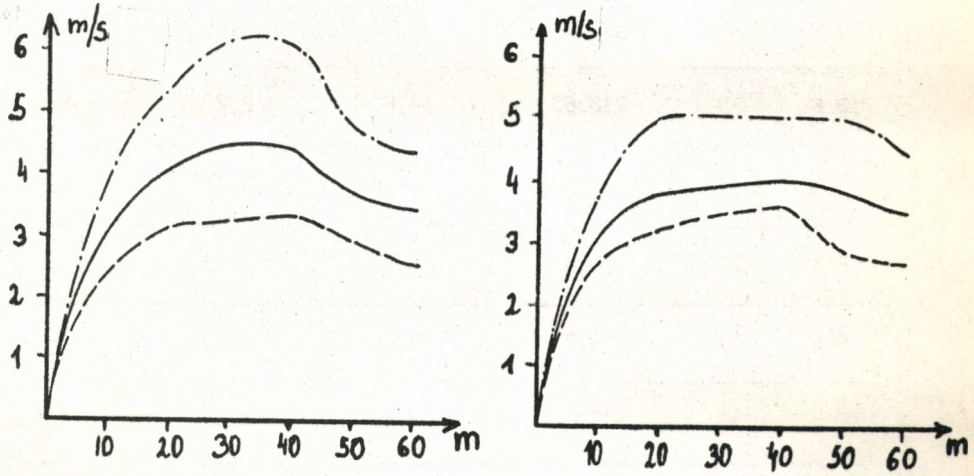
9 éves fiuk 9 éves lányok

lépésfrekvenciájának alakulása 10 méterenként

Ez az elfáradás minimálisan kevesebb, kisebb az egy évvel idősebbeknél, ahol a lépésfrekvencia ugyancsak 30 méterig emelkedik, majd kevéssel hosszabb ideig tart a stagnálás. /4. ábra/ A 8-lo éves fiuknál és lányoknál egyaránt elmondható az, hogy a lépésfrekvencia szempontjából a gyorsfutás választott távja 50-60 méterig lehetséges, mert visszaesés csak a táv végén tapasztalható. A 7 éveseknél indokolt egyedül a 30 méteres futás. A többi évfolyamnál jobb lenne ha az iskolai tanterv 50 métert irna elő, felmérési jelleggel.

Véleményünk szerint a gyorsfutás lépésfrekvenciájának kialakitásához a megfelelő ingert 50-60 méter lefutása jelenti.

A 30 méter tul rövid, mert a táv végéig éppen, hogy elérik a gyerekek a maximális frekvenciájukat, sőt a 9-lo évesek csak később, igy a futás edzésjellege a lépésfrekvencia szempontjából nem dominál.



4. ábra

10 éves fiuk 10 éves lányok

lépésfrekvenciájának alakulása 10 méterenként

4. A 30 méterig elért frekvencia átlaga és a teljes távolság frekvenciájának viszonya

Átlagfrekvencia szempontjából a 7-10 éves gyerekek elmaradnak a 11-14 éves tanulókhoz képest. Egyik évfolyam átlagfrekvenciája sem éri el a 4,0-et, mig például a budapesti tanulók közül a 12 éves fiuké 4,37. Hasonlitási alapul használtam Petz V. - Fábián Gy. 1977-ben közzétett mérési eredményeit. /5/

30 méterig az átlagfrekvenciát tekintve különösebb fejlődés nem mutatható ki. /3. táblázat/ A hétéves fiuknál 3,86 lépés/s-mal indul, és csak a 10 éveseké haladja meg a 3,82-t.

3. táblázat

Élet-kor	N	A testmagasság átlaga	Átlagfrekvencia a teljes távon	Átlagfrekvencia 30 m-ig	Átlagsebesség m/s
7 F	30	125,2	-	3,86	4,4
8 F	30	132,17	3,84	3,78	5,0
9 F	30	136,5	3,77	3,76	5,1
10 F	30	138,63	3,84	3,82	5,2
7 L	30	123,8	-	3,48	4,1
8 L	30	131,4	3,51	3,49	4,5
9 L	30	135,7	3,69	3,66	4,9
10 L	30	138,7	3,63	3,59	4,9

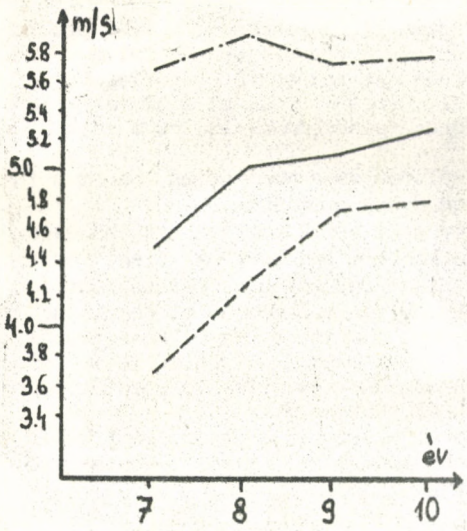
Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál; ezen kívül F = fiuk, L = lányok.

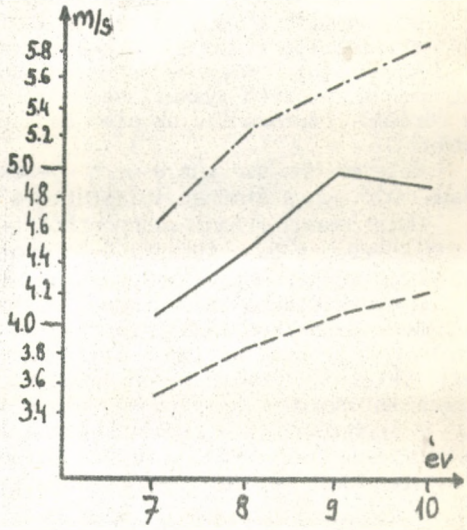
A lányoknál 3,48-dal indul, és a 9 éveseknél a legmagasabb 3,66-dal. A 8-10 éveseknél a teljes távolság átlagfrekvencia-értéke jobb, mint a 30 méteres rész átlagfrekvenciája. /A 7 évesek csak 30 métert futottak./

A 9-10 éves fiuknál a teljes távolságé csak 0,01-dal jobb, tehát ami a döntően meghatározó, hogy a rajt utáni lábrakapásuk és futásuk jobb, mint a fiatalabb 8 éves fiuké és a 8-10 éves lányoké, ahol 0,04 és 0,06 közötti a különbség.

Ezek az adatok is megerősítik azt, hogy a frekvencia szempontjából a 8-10 éves gyerekeknél a felmérés távja 50 méter is lehetne, mert a gyerekek minden különösebb erőlködés és károsodás nélkül le tudják futni ezt a távolságot.

Fiziológiás szempontból a 20 méterrel hosszabb futás nem jelentené az anaerobterhelés tulzott fokozását. A táv végén jelentkező fáradás nem olyan mértékű, amely bármilyen károsodást okozna bármelyik gyereknél.





5. ábra

7-10 éves fiuk

6. ábra

7-10 éves lányok

sebességének életkori dinamikája

5. Az átlagfrekvencia és sebességértékek alakulásának összehasonlitása

Az átlageredmények javulása nagyjából töretlen. /5. ábra/ Jelentősebb eredményjavulés a 8 éveseknél figyelhető meg. Feltünő azonban a legjobb eredményt elértek sebességének alakulása. A leggyorsabb fiu a 8 évesek között található. A többi évfolyamnál enyhe fejlődés tapasztalható.

A lányoknál a fejlődés 9 éves korig egyenletes, 10 éves korban fejlődés nem mutatható ki. /6. ábra/ A fiukhoz viszonyitva alacsonyabbról indul, de a 9 éves korban a teljesitmény csaknem kiegyenlitődik.

Az ábrákból és a táblázatokból látható, hogy az átlagsebesség a kor előrehaladtával egyenletesebben nő, mint a lépésfrekvencia.

IV. A vágtafutás mozgásgyorsasága a kisiskolás korban, fejlesztésének lehetőségei, oktatásmódszertani problémái

A vizsgált eredmények elvezetnek az alsó tagozatos atlétikaoktatás módszertani problémáihoz.

A vágtafutás szempontjából döntő a lábak mozdulatgyorsasága, azonban ez a mozdulatgyorsaság sem eredményezi feltétlenül a futógyorsaságot. Összhangban kell lennie a lenditő és elrugaszkodó erőnek, a talajon tartózkodásnak /aktiv szakasz/ és a sodródásnak.

Meg kell oldani a futómozgás fázisainak időbeli összerendezését, és a felhasznált energia hasznositását.

Ezek a megoládsok a lépésfrekvencia és a lépéshossz viszonyában realizálódnak. Igy a mozdulatgyorsaság is döntő szerepet kap a gyorsfutásban. Ezek alapján is látható, hogy a vágtafutás a technikai számokhoz hasonlitható. A helyes mozgássorozat végrehajtása igen komoly technikai képzést igényel.

Hogyan oldható meg ez a technikai képzés kisgyerekeknél? Milyen problémát kell megoldani a gyerekeknek egy adott rövid táv teljesitésével?

A vágtafutás mozgás- és mozdulatgyorsaságát fejlesztő gyakorlatokat a futómozgás rávezető gyakorlatai között kell keresni. Például a 30 méter időre történő lefutásánál, az első és szembetünő probléma a rajt és a rajt utáni futás.

Véleményünk szerint a mért gyerekeknél nem is a megindulás, hanem a futásba való gyors átmenet jelentette a legnagyobb problémát.

Oktatásmódszertani szempontból feltétlenül jónak tartjuk azt, ha először a rajtkészséget és a futásba való gyors átmenetet fejlesztjük. Ezzel csaknem egyidőben megkezdhetjük a futómozgás technikai rávezetését, csiszolását is.

A gyorsfutásba való átmenet fejlesztésével a futómozgás előkészitéséhez szükséges dinamikus láberő is "egy az egyben" növelhető. Az előkészitésnél külön hangsulyt csak az izmok lazitására, izületi mozgáshatárok szélesitésére kell fektetni. Természetesen a láberő fejlesztése más módon is végezhető, de az nem kapcsolódik annyira szervesen a futótechnikához.

A technika fejlesztésének ezt a menetét azért is javaslom, mert kellő hozzáértéssel alkalmazva, minden különösebb magyarázat nélkül végeztethető kisgyerekekkel is, és nagymértékben javitja az eredményeket.

1. Rajtkészség-fejlesztő gyakorlatok

A kisgyerek a statikus helyzetekből nehezen tud gyorsfutásba átmenni, ezért feltétlenül javaslom, hogy végeztessünk olyan gyakorlatokat, amelyeknél egy előzetes lendületből történik a gyorsfutásba való átmenet.

Ennek a gyakorlatcsoportnak két fajtáját alkalmaztuk. Az első az, amikor előbb nagy lépésfrekvenciát kell felvenni, és abból gyorsfutásba átmenni.

a/ Taposófutásból fokozatosan erőteljes magas térdemeléses futásba /szkipp/ átmenni, és erőteljes kifutás. Először helyben végeztetve a taposófutást és a szkippet, majd kis haladással ugyanazt.

A gyakorlat lényege az, hogy a nagy frekvenciához meg kell találni a helyes lépéshosszat, hogy a futásba átmenet töretlen legyen. Helyes végrehajtásnál nem lehetséges a hirtelen lépésnyujtás és ritmustörés.

Előzetes lépéshossz felvétele után a kifutás a második gyakorlatcsoport. /Ezek a gyakorlatok már a dinamikus láberő fejlesztését is megoldják./

a/ Egylábas szökdelésből futásba átmenet. A szökdelést 4-10 méterig alkalmazzuk az életkori sajátosságoknak megfelelően. /Idősebb koru versenyzőkkel 15 méterig is elmegyünk.

Kifutás valamennyi gyakorlatnál 4-5 erőteljes futólépés.

b/ Futószökdelésből futásba átmenet. A szökdelést 5-15 méterig alkalmazom. Ez a változat tulajdonképpen a szkippeléses gyakorlat ellentéte.

c/ Páros lábu szökdelésből futásba átmenet. A szökdelés távja 4-8 méter.

d/ Páros lábu szökdelés váltogatott haránt terpesztéssel és kifutás. A szökdelés távja 4-8 méter.

e/ Az előző gyakorlat mind nagyobb-nagyobb térdhajlitással. /Már a guggoló és a térdelő rajthoz előkészités./

2. A gyors megindulást fejlesztő gyakorlatok
/A reflexkapcsolatok kialakitása./

a/ Indulások jelre, különböző testhelyzetekből. Az iskolai testnevelésben régen alkalmazott játékos formák.

b/ Helyből távolugrás összekötése gyorsfutással. Ugyanez haránt terpeszállásból inditva.

A lábak helyzetére nem kell felhivni a gyerekek figyelmét, ha gyorsfutásba akarnak átmenni, automatikusan helyesen választják meg a két lábfej távolságát és helyzetét. Megfelelő számu gyakorlással a test sulypontja jó helyre kerül.

3. A végső rajt-technika kialakitásának gyakorlatai

Állórajt:

a/ Alapállásból, a test bokából történő előreejtésével indulás tetszőleges láb kilépésével, meghatározott láb kilépésével, és gyorsfutásba átmenet 10-15 méteren. A dőlést kb. 75°-os szögig kell végezni.

b/ Indulás haránt terpeszállásból. Eddig minden különösebb technikai magyarázat nélkül alakitható a rajt, most már csak pontositani, tudatositani kell a lábak megfelelő helyzetét.

c/ Indulás állórajttal inditással.

Az ilyen módon felépitett rajtnál a hátul lévő lábbal való indulás valamennyi gyereknél és hallgatónál természetes volt anélkül, hogy egyszer is elhangzott volna annak tudatositása.

Térdelőrajt:

Kialakitása az állórajt előkészitő és rávezető gyakorlatainak megfelelő alkalmazása és a rajtforma kialakulása után hagyományos uton történhet.

A rajtok ebben a felfogásban történő oktatása nemcsak a gyors indulást alakitja, hanem nagymértékben fejleszti a gyorsaságot is.

4. A futómozgás-technika csiszoló gyakorlatai

Ez a gyakorlatcsoport két nagy területre oszlik:

a/ A rávezető gyakorlatok
- taposófutás /dzsogg/,
- magas térdemeléses futás /szkipp/,
- sarokfelcsapásos futás,
- repülő-, és a
- fokozófutás.

Valamennyi alsó tagozatos gyereknek meg kellene tanitani a futásnak ezeket az egyszerüsitett változatait.

b/ A mozdulatgyorsaságot fejlesztő vagy ritmusos gyakorlatok
- taposófutás közben minden második bal-, illetve jobblábas lépésre magas térdfelrántás, vagy sarokfelcsapás,
- minden bal-, illetve jobblábas lépésnél magas térdfelrántás vagy sarokfelcsapás,
- minden harmadik lépésnél bal, illetve jobb térd felrántása, sarokfelcsapás.

Ezek a gyakorlatok a lendités és a sarokfelcsapás mozdulatgyorsaságát fejlesztik, mivel a kis kiterjedésü taposófutásra és a jóval nagyobb kiterjedésü

térdfelrántásra és sarokfelcsapásra ugyanannyi időegység jut. A mozdulatgyorsasággal egyidőben javitják a futás lenditésének mozgásreakció-idejét, és azon tulmenően csiszolják a technikát.

V. Összefoglalás

Felméréseink elemzésénél azt tapasztaltuk, hogy az alsó tagozatos gyerekek futógyorsaságát a lépésfrekvencia csak annyiban határozza meg, amennyiben a futómozgás technikájának a része. A gyerekek teljesitménye futósebességük szempontjából döntően a technikai képzettségükön mulik. Ezt a technikai képzést ugy kell megvalósitani, hogy a gyerekeket a képességfejlesztésen keresztül automatikusan rávezessük a helyes rajtra, a rajt utáni futásra és a távközi futás technikájára.

Tehát a képességfejlesztésnek kell uralkodó szerepet kapnia, de a képességfejlesztő gyakorlatokat oktatásmódszertani szempontból ugy kell egymásra épiteni, hogy egyuttal a technikai képzést is megoldják.

Igy maradéktalanul meg tudjuk valósitani az uj tanterv előirásait, amely a képességfejlesztést részesiti előnyben a technikai képzéssel szemben.

IRODALOM

1. Gagnon, M.: A futóedzés folyamatának biomechanikai kérdései. /Testnevelés-tudomány, 1973. 4. sz. 49-68.p./
2. N. Gombos M.: Próbák az edzettség mérésére. TF. Bp. 1974.
3. Koltai J.: Az atlétika oktatása. Sport. Bp. 1975.
4. Nádori L.: Ujabb eredmények a gyorsaságfejlesztés elméletében és gyakorlatában. /A TF Tudományos Közleményei, 1969. 1. sz. 201-228. p./
5. Petz V. - Fábián Gy.: A mozgásfrekvencia és a fizikai teljesitmény, az életkor, valamint a testmagasság kapcsolata 11-14 éves fiuknál./Tanulmányok a TFKI kutatásaiból. 1977-1978, 169-178. p./

708

ECKSCHMIEDT Sándor

SPORTOLÓK KÖRÉBEN VÉGZETT GALVANIKUS BŐRREAKCIÓ-MÉRÉSEK

I. Bevezetés

Kilencven éve, hogy Féré és D'Arsonval felfedezték a bőr elektromos ellenállásának ingerhatásra bekövetkező változásait. Azóta számos kutató foglalkozott a bőrreakciók megjelenésének okaival és változásaival, de a galvanikus bőrreakció-mérés, mint objektiv módszer - mindenki által tapasztalható érzékenysége ellenére -, sajnos mind a mai napig nem vált a gyakorlat elismert eszközévé.

A hazai szakemberek közül Ranschburg a pedagógiai pszichológia és Sebestyén a munkapszichológia területén a galvanikus bőrreakció-mérést /a továbbiakban: GBR/ önálló vizsgálómódszerként alkalmazták, mások az aktivációsszint-változások galvanométeres ellenőrzését /a speciális eseteket kivéve/ inkább kiegészitő vizsgálat formájában használták fel.

Abban, hogy a hazai pszichológiai gyakorlatban a galvanikus bőrreakciómérés meglehetősen háttérbe szorult, a vizsgálathoz kapcsolódó fiziológiai problémák tisztázatlansága mellett a müszerellátás hiányosságainak is jelentős szerepe van. Remélhető azonban, hogy az egyre korszerübbé váló hazai gyártmányok mindinkább lehetővé teszik a széles körü tapasztalatszerzést, s ez által utat nyitnak a kiterjedt gyakorlati alkalmazás felé is.

II. A sportolók körében végzett galvanikus bőrreakció-mérések célja

R.S. Woodworth és H. Schlossberg, a Kisérleti Pszichológia cimü összefoglaló munkájukban többek között megállapitották, hogy a GBR-nek, mint pszichofizikai módszernek komoly hátránya az, hogy ha az egymás után alkalmazott ingerek között nincsenek hosszu intervallumok, a válaszreakció gyorsan csökken, amint a sorozat előrehalad. Azaz a rövid intervallumokkal megszakitott ingerlések adaptációs folyamatot inditanak be. Az állitás igazolására több kisérlet eredményét ismertetik. /11/

A versenysportban az adaptációnak különös jelentősége van. Csucsteljesitmény csak optimális emocionális állapotban érhető el, ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges a versenyeket megelőző és kisérő történések stresszeihez való alkalmazkodás.

A gyakorlat bizonyitja, hogy hasonló felkészültségü versenyzők közül azok érnek el jobb eredményt, akik nem esnek a rajtállapot szélsőségeinek áldozatául, és a környezet stresszeit optimálisan tolerálják. Farmer, Chambers, Davis és mások idevonatkozó kisérleti eredményei alapján feltételezhető, hogy a GBR-vizsgálatok segitségével meg lehet állapitani a sportolók szubjektiv pszichikai adaptációs készségét. Abban az esetben, ha a GBR-változásai az adaptáció folyamatát és mértékét helyesen tükrözik, a sportpszichológia, illetve a versenysport számára igen értékes vizsgálómódszer birtokába juthatunk.
A galvános bőrreakció adaptációt tükröző változásainak megfigyelésére tájéko-

zódó jellegü vizsgálatokat végeztünk, kezdetben nem sportolók /1o4 fő/, később atléták /88 fő/, kézilabdázók /15 fő/, labdarugók /36 fő/, vizilabdázók /13 fő/, vivók /32 fő/, uszók /1o fő/, öttusázók /44 fő/ és kisebb-nagyobb létszámban más sportágak versenyzői között.

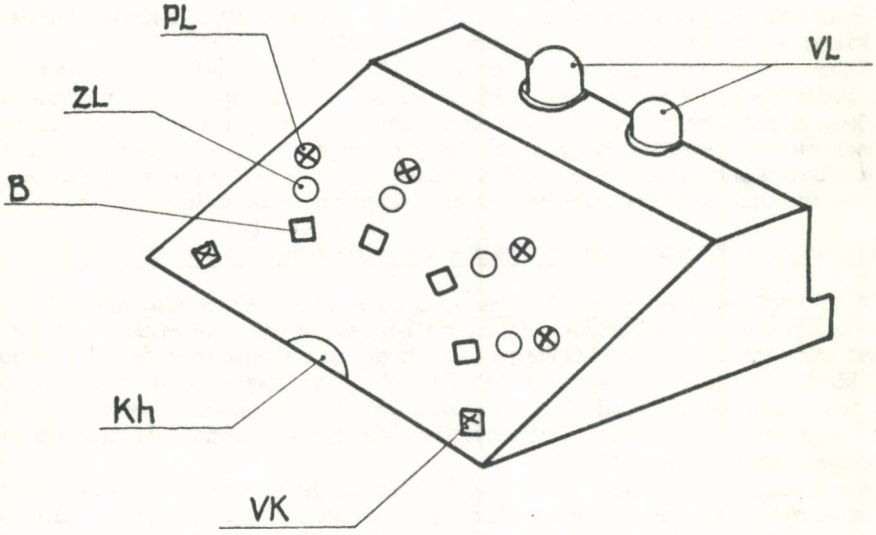
III. A vizsgálóeszközök és a vizsgálatok lefolyásának ismertetése

Az aktivációsszint-változások regisztrálásához egy GBR 12o-as tipusu GBR-mérőt használtunk. Az eszköz a háromféle érzékenységi tartománnyal ellátott mérőegységből és a vele egybeépitett papirregisztrálóból állt.

A vizsgálatokat zömmel a 20 kohmos érzékenységi tartományban, 3 mm/s papirtovábbitási sebesség mellett végeztük.

Elektróda gyanánt 35 mm átmérőjü rézkorongok szolgáltak, s a mikromanipulációban kevésbé ügyes kézről tenyér-tenyéri elvezetést alkalmaztunk.Az elektrodákat felhelyezés előtt Ringer-féle kenőccsel kentük be kb. 1 mm vastagságban.

A bőrellenállás-változásokat relaxáció és feladatvégzés közben regisztráltuk. Az ingeradás egy házilag készitett, o,o2 s pontosságu elektromos időmérővel egybeépitett berendezéssel /1. ábra/ történt.



1. ábra

Ingeradó, reakcióidő-mérő készülék

Jelölések: PL - piros lámpák,
ZL - zöld lámpák,
B - billentyük,
Kh - kiindulási hely,
VK - vészkapcsoló,
VL - vészlámpa.

A vizsgálati személyek /a továbbiakban v.sz./ a vizsgálat első felében /I. program/ 11, a második felében /II. program/ 10 ingert kaptak, amélyekben a diszjunktív reakciók idejét is mértem.

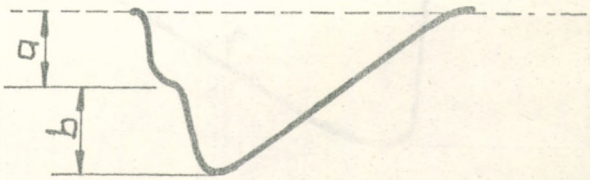
Az I. program 11 feladata 5-5, a II. program 10 feladata 4-4 alternativát tartalmazott.

Az I. program 1., 2., 3., 4., 5., 7. és 11. feladatában mindig csak egy változás történt a zöld, illetve ennek megfelelően a piros lámpasorban, a 6. és 8. feladatban csupán a vészlámpák gyulladtak ki, s ezzel együtt sipoló hang vált hallhatóvá.

A 9. és 10. feladat konfliktus-szituációt teremtett, ugyanis egyidőben két helyen történt változás: két zöld lámpa hunyt ki egyszerre, s vele egyidőben két piros lámpa gyulladt fel.

A vizsgálati helyzetben a v.sz.-ek széken ültek az ingeradó előtt, kényelmesen elhelyezkedve. Az elektródákkal felszerelt kezüket az ingeradó mellett az asztalon, másik kezüket az ingeradó kiindulóhelyén tartották. A vizsgálatok 5' relaxációval kezdődtek, amely alatt már folyt az aktivációsszint-változások regisztrálása. A v.sz.-ek az 5' letelte után kapták meg a feladatok végrehajtására vonatkozó utasitást, amelynek lényege: a zöld lámpa kialvása, illetve a piros lámpa felgyulladásakor minél hamarabb nyomják le a megfelelő billentyüt; a vészlámpa felvillanásakor a vészkapcsolót. A konfliktushelyzetre /9., 10. feladat/ vonatkozóan nem adtunk utasitást. Az ingeradás akkor kezdődött, amikor a v.sz. aktivációs szintje viszonylag tartósan megállapodott, s a regisztráló irónja a papirszalag legmegfelelőbbnek itélt helyére került.

/Az ingeradás pillanatát tekintve nagyon fontosnak tartjuk, hogy a v.sz. az aktivációsszint-csökkenés periódusában kapja az ingert, ellenkező esetben ugyanis a galvanikus bőrreakció más - többnyire meghatározhatatlan - inger hatásával összegeződik /2. ábra/, s igy meghamisitja az adott ingerre bekövetkező reakció valós képét./



2. ábra

A GBR megjelenése két különböző erősségü inger közeli /időbeli/ egymásutánisága esetén.

Az ingerek megjelenését a cselekvésválaszok, illetve az aktiváció változásai követték./A regisztrátumok értékeléséhez fontos támpontokat ad a v.sz. cselekvésmódjának, mimikájának, látható vegetativ tüneteinek, verbális megnyilatkozásainak a megfigyelése, ezért ezeket az információkat célszerü azonnal lejegyezni./

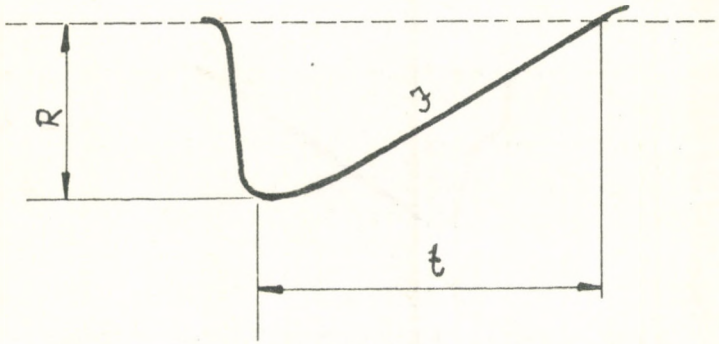
Kialakult gyakorlatunk szerint a soron következő ingereket - speciális eseteket kivéve - akkor adtunk, amikor a v.sz. bőrellenállása éppen elérte a

kiindulási értéket. Kivételt azoknál a v.sz.-eknél tettünk, akik másfél percen belül sem voltak képesek lecsillapodni, avagy tul gyorsan /lo másodpercen belül/ érték el ezt a szintet. A vizsgálatoknak az a módja, amikor megvárjuk, hogy a v.sz. a kiindulási bőrellenállás értékét elérje, esetenként sok időt és nagy türelmet igényel a vizsgálatvezető részéről is. Kellő tapasztalatok birtokában már 2o-3o másodperc eltelte után megállapitható, hogy a v.sz. mennyire gyors megnyugvásra képes.

A vizsgálat első felében /I. program/ tehát 5 hasonló ingerhelyzetet 6 változó ingerhelyzet követett /amelyben minden egyes változat egyszer ismétlődött meg /. A soron következő ingereket a kiindulási értékre való visszatérés, illetve 9o s eltelte után kapták a v.sz.-ek. A vizsgálat második felében /II. program/ lo hasonló ingerhelyzet szerepelt, amikor is a megnyugvás figyelmen kivül hagyásával, változó sorrendben, lo másodpercenként kapták az ingereket.

IV. Vizsgálati tapasztalatok

A Kisérleti pszichológia az ismeretetett kisérletek keretében csupán az ingerhatásra bekövetkezett galvanikus reakciók nagyságával foglalkozik /3. ábra R/. A hazai szakirodalom ugyszintén e hagyományosnak nevezhető alkalmazási metodikát követi. Tapasztalataink szerint azonban, nemcsak az R nagyságrendi változásai, hanem a megnyugvás tartamának /3. ábra t: az az időtartam, amely alatt a bőrellenállás az ingeradás pillanatában mért értéke tér vissza/ és a megnyugvás jellegének /3. ábra J/, a megnyugvási görbeszakasz simaságának vagy egyenetlenségének, az egyenetlenség mértékének a változásai is jellegzetesek és alkalmasak az adaptáció nyomon követésére.



3. ábra

GBR regisztrátum

Jelölések: R - a galvanikus bőrreakció nagysága
t - a megnyugvás időtartama
J - a megnyugvás jellege

Vizsgálataink során a relaxáció kezdetétől a II. program végéig folyamatosan regisztráltuk az aktivációs szint változásait.

Relaxáció alatt a bőrellenállás a v.sz.-ek tulnyomó többségénél, a spontán /vagy spontánnak tünő/ ellentétes irányu változások ellenére is emelkedett, vagyis a vegetativ tónus a nyugalom irányába tolódott el. Az 5 perces relaxációt követő utasitás elhangzása az aktivációs szintet általában 3o-4o %-kal emelte. Relaxáció alatt az aktiváció irányváltozásai egyes esetekben nem haladták meg a percenkénti 2 gyakoriságot, más esetekben a percenkénti 4o-et is tullépték. Hasonló szélsőségek voltak tapasztalhatók a kitérések nagyságát illetően. Némelyek csupán néhány tized kohmos változásokat produkáltak, másoknál 1o kohm felettiek is előfordultak.

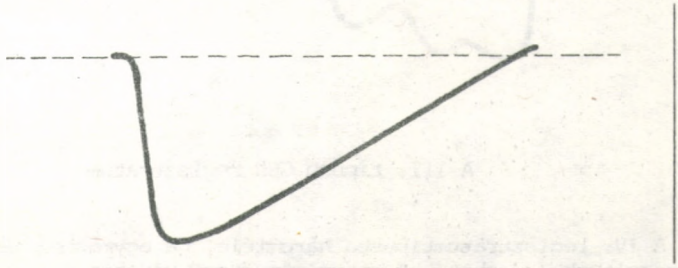
Megfigyeléseink szerint már a relaxáció alatt és a feladatok megkezdése előtt regisztrálható aktivációsszint-változásoknak is diagnosztikai értéke lehet. Az esetek többségében ugyanis a relaxáció mértéke, a relaxációs bőrellenállási tartomány és a regisztrátum karakterisztikája is nagymértékben tipikusnak tünik.

A feladatvégzés során, az ingereket követően megjelenő bőrreakciók /3. ábra: R/ különböző nagyságuak, de a megnyugvás tartama /3. ábra: t/ és jellege /3. ábra: J/ is hagy egyéni változatosságot, esetenként nagy változékonyságot mutat. Mindezek a sajátosságok több külső és belső feltételtől függenek. Valószinünek látszik azonban, hogy a külső ingerekre adott galvanikus reakciók /elsősorban a J specifikumai/ az egyén idegrendszeri alkati sajátosságaitól függő - bizonyos határok között - tartós személyiségjegyek. /A több mint egy év után, hasonló napszakban, hasonló pihentségi állapotban elvégzett kontrollvizsgálatok regisztrátumai is az első felvétel jellegzetességeit mutatták./

A GBR-regisztrátumok a relaxáció alatti, és a szándékos külső ingerek hatását /R/ követő megnyugvási /J/ jellegzetességeinek objektiv értékelése - mivel költséges apparátusok alkalmazását igényli - pillanatnyilag csak elvileg megoldott. A szembetünő jellegzetességek azonban az objektiv értékelés nehézségei ellenére is lehetőséget adnak a regisztrátumok egymástól való elkülönitésére.

A J-görbeszakasz szemmel látható formai sajátosságai alapján a kapott regisztrátumok öt tipusát különböztettük meg:

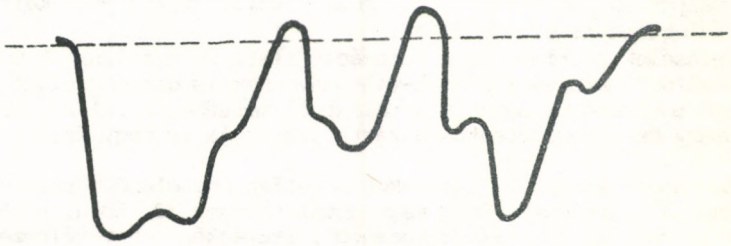
1. Az I. tipusu regisztrátum /4. ábra/ J szakasza - amint látható - teljesen egyenes, egyenletes aktiváció-csökkenést mutat. A bőrellenállási tartomány ezekben az esetekben leginkább 15 és 4o kohm között mozgott.



4. ábra

Az I. tipusu GBR regisztrátum.

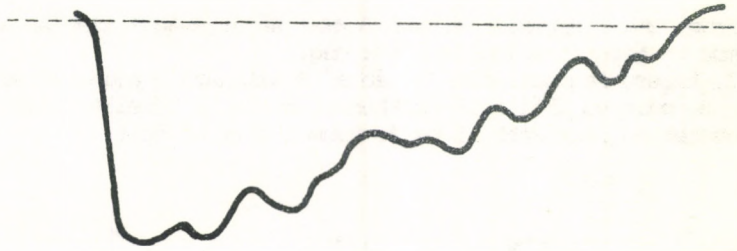
2. A II. tipusu regisztrátum /5. ábra/ - az I. tipussal ellentétben - az aktivációs szint óriási /esetenként 6-8 kohmos/ és gyakori /2o-5o-perces/ változásait figyelhetjük meg a megnyugvási szakaszban - amennyiben itt egyáltalán beszélhetünk megnyugvásról. Ezek a változások külső inger megjelenése nélkül, spontán is bekövetkeztek. A bőrellenállási tartomány 2o és 8o kohm között változott.



5. ábra

A II. tipusu GBR regisztrátum

3. A III. tipusu regisztrátum /6. ábra/ J szakaszára a globális bőrellenállás csökkenése mellett az állandó, de kisebb /o,2 - 2,5 kohm/ amplitudóju, és magasabb /5-3o/perc/ frekvenciáju kitérések a jellemzőek. A bőrellenállás tartománya ennél a görbetipusnál általában 2o és 5o kohm között mozgott.

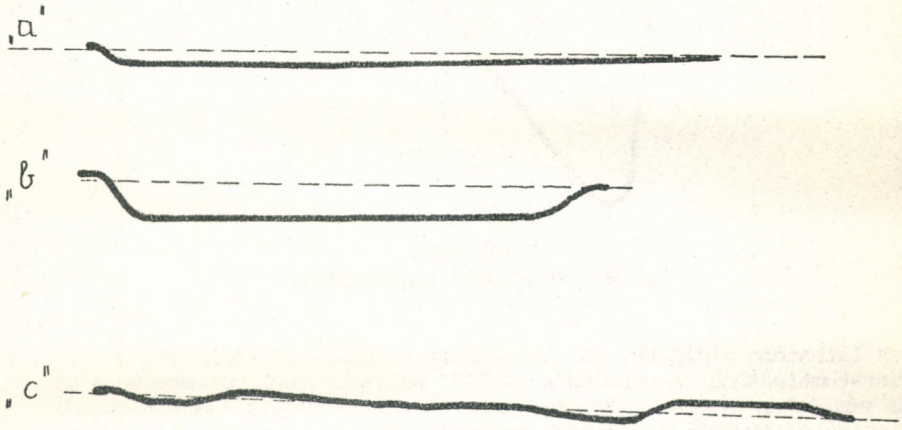


6. ábra

A III. tipusu GBR regisztrátum

4. A IV. regisztrátumtipusba háromféle, de egymáshoz mégis nagyon hasonló görbét soroltunk /7. ábra/. A hasonlatosságot részben a formai jegyek, részben a rendszerint 15 kohm alatti ellenállási tartomány, részben pedig az ingerhatásra bekövetkező csekély mértékü bőrellenállás-változások jelentik.

Az "a" változatra jellemző, hogy az R szakasz rendkivül kis /néhány tized kohmos/ érték, s a megnyugvás viszonylag lassu. A regisztrátum majdnem egy vizszintes vonal, tehát az aktiváció alig változik. A "b" változat jellemzője a rövid - általában 2 kohmnál kisebb - R-szakaszt követő, viszonylag hosszu plató, vagyis a hosszabb ideig változatlanul fennmaradó, magasabb aktiváció, majd a hirtelen csökkenés. A "c" változatot a kis /1 kohm alatti/ ellenállásváltozások mellett a spontaneitás is jellemzi, ugyanis az aktivációs szint a feladatban szereplő ingerek megjelenésétől függetlenül emelkedik, vagy csökken.



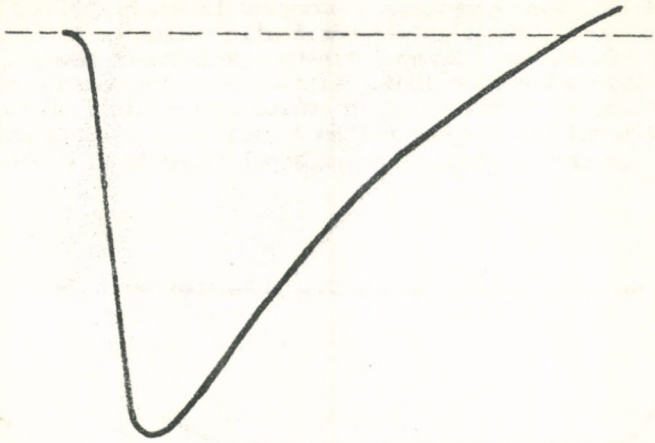
7. ábra

A IV. tipusu GBR regisztrátumok

5. Az V. regisztrátumtipust /8. ábra/ az ingeradást követő nagy /8-12 kohmos/ R-szakasz, a sima J-szakasz és a viszonylag gyors megnyugvás /rövid t-szakasz/ jellemzi. Ennél a regisztrátumtipusnál a bőrellenállás tartománya feladatvégzés közben általában 3o és 7o kohm közé esett, de a relaxáció ideje alatt a többi tipustól eltérően nagy /néhány esetben 2oo kohm feletti/ GBR-értékek is megfigyelhetők voltak.

Az egyes regisztrátumtipusok nem kizárólagosak, egy-egy v.sz. ingerhelyzettől függetlenül különböző tipusu görbéket is adhat, de a variációk kötöttek. Voltak v.sz.-ek, akik az I. program összes ingerét követően csak egy tipusu regisztrátumot adtak, s voltak akik kétfélét.

Az adaptációt jelentő változások iránya mindig az I. regisztrátumtipus, az izgalmi állapot növekedése a III., a feszültség növekedése a IV. regisztrátumtipus felé való tolódással jár együtt. /Ezeket az észrevételeket az elektromos áramütést követő és teljesitményhelyzetben a tét emelkedését kisérő GBR-változások is megerősiteni látszanak./



8. ábra
Az V. tipusu GBR regisztrátum

A láthatóan oldódott, jól koordinált, határozott cselekvésmód az I. regisztrátumtipushoz kapcsolódik. A III. regisztrátumtipus esetén a manuális feladat végzésben gyakori a bizonytalanság, a kapkodás, a tulmozgásosság, mig a IV. regisztrátumtipusnál a mozgások bizonyos foku fékezettsége figyelhető meg.

Az általunk vizsgált sportolók csoportjaiban az I. program ingereire lo %-nál kisebb arányban kaptunk válaszreakcióként csupán egy görbetipust. Azok a versenyzők, akik jellegzetesen I. tipusu regisztrátumot produkáltak, általában un. "jó versenyzők" voltak, akik rendszerint "hozták", vagy éppen tulszárnyalták edzésteljesitményeiket. Az előfordulási gyakoriságuk lo % alatt volt.

A II. tipusu regisztrátum reprezentánsai "megbizhatatlan versenyzők" voltak, akiknek a teljesitményei szélsőségesen változtak. /Közülük kettő orvosi vélemény szerint vegetativ labil volt./ Az előfordulási arányuk nem haladta meg az 5 %-ot.

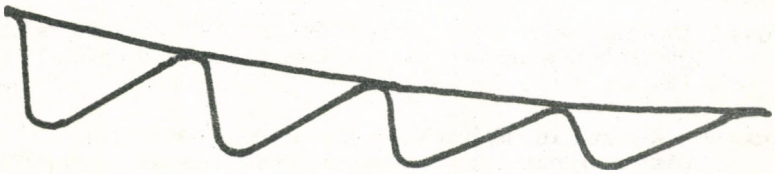
A III. tipusu regisztrátum előfordulási aránya volt a legnagyobb: 7o % felett. Lényeges azonban, hogy a J-szakasz egyenetlenségei csak kevés esetben maradtak fenn tartósan, néhány ingerlés után rendszerint "kisimultak" és az I. tipusu regisztrátumhoz váltak hasonlóvá. Az uj ingerhelyzet ugyszólván minden esetben növelte a J-szakasz egyenetlenségeit.

A III. tipusu regisztrátumot adó sportolók egymástól nagyon eltérő klasszisokat képviseltek. Közös vonásuk a versenyeket különböző időtartammal megelőző és különböző ideig kisérő, fokozott izgalmi állapot volt.

A IV. tipusu regisztrátum képviselői között nem találtunk un. jó versenyzőket. Az előfordulásuk 15 % alatt volt, ezen belül a gyakorisági sorrend: "c", "a","b" változat. Az "a" és a "c" változathoz hasonló karakterisztikáju regisztrátumokat adtak olyan elmegyógyintézeti kezelés alatt álló betegek /2 fő/ is, akiket szorongásos panaszokkal kezeltek.

Az V. tipusu regisztrátum a sportolók között ritkán /5 % alatt/ fordult elő, ellenben a cigány lakosság körében viszonylag gyakran tapasztaltuk.

A II. vizsgálati programban, amely lo feladatból állt /feladatonként 4 alternativával/, az ingereket lo másodpercenként kapták a v.sz.-ek. A regisztrátumoknak mintegy 8o %-a az I. tipusu görbére hasonlitott.Véleményünk szerint azonban a II. program regisztrátumai nem is az egyes ingerekre adott reakciók jellegzetességein keresztül nyujtanak információt, hanem sokkal inkább a bőrellenállás globális változásai által. Ha ugyanis az ingeradás pillanatában regisztrált kiindulási értékek változásait tekintjük, kiolvashatjuk, az ingerhatásra bekövetkező aktiváció-változás általános tendenciáját. /9. ábra/ Ez a tendencia, a változás irányát tekintve lehet növekvő, csökkenő vagy a kettő váltakozása. Az aktivációsszint-változások eme irányulása független attól, hogy a v.sz.-ek az I. program ideje alatt mely GBR-tipusba sorolható reakciókat produkáltak. /Azok között a versenyzők között, akikre a folyamatos aktivációsszint-emelkedés volt jellemző, többen az átlagnál nagyobb számban adtak N-választ a Brengelmann-féle kérdőives vizsgálat során./



9. ábra

Az aktivációsszint-változások tendenciája

A galvanikus bőrreakció-méréssel, az eddigi kutatások eredményeivel a hazai szakirodalom keveset foglalkozott. Tapasztalataink alapján ugy véljük, hogy a GBR-vizsgálatokban - az elmélet és a gyakorlat számára egyaránt - sokkal több lehetőség rejlik, mint amennyi ez ideig felszinre került. Ahhoz azonban, hogy tovább lehessen lépni, hogy a GBR mérési módszere a gyakorlat eszközévé válhasson, elsődleges fontosságu a regisztrátumok értelmezésében és kiértékelésében mutatkozó problémák megoldása.

V. Összefoglalás

A dolgozatban a bőrellenállás-változások mérésének egy a sportolók körében végzett - ujszerü formája, s az ily módon végzett vizsgálatok tapasztalatai kerültek ismertetésre.

E tapasztalatok a relaxáció alatt, valamint a változó és hasonló feladathelyzeteket kisérő bőrellenállás-változások jellegzetességeiről adnak számot. A kapott GBR-regisztrátumok formai jegyei és a regisztrálási tartomány ellenállási értékei alapján regisztrátumtipusok különithetők el. A pszichés adaptációt a regisztrátumok karakterisztikájának a változásai is mutatják, továbbá feltételezhető, hogy a regisztrátumtipusok az egyén idegrendszeri, alkati tulajdonságaival vannak összefüggésben.

IRODALOM

1. Czigler I. - Strasszer J. - Nagy Cs. - Barkóczi I.: A komplexitás-preferencia és az aktivációs alapszint összefüggéseinek vizsgálata. /Magyar Pszichológiai Szemle, 197o. 4. sz. 216-223.p./

2. Eöry A. - Kuzmann E. Ádám Gy.: Bőrellenállás-viszonyok egzakt feltérképezése az egyidejüleg ható befolyásoló tényezők együttes figyelembevételével. /Magyar Pszichológiai Szemle, 197o. 4.sz. 514-528. p./

3. Fraisse, P.: A kisérleti pszichológia gyakorlati kézikönyve. Akadémiai K. Bp. 1965. 99-1o3. p.

4. Gerbner M.: Sportmérkőzéseken fellépő izgalom objektiv mérése és hatása a vérkeringésre. /=Pszichológiai tanulmányok. X. köt. Akadémiai K. Bp. 1967. 513-518.p./

5. Geréb Gy.: Munkalélektani kisérletek főiskolai hallgatók éberségi szintjének vizsgálatára. /Magyar Pszichológiai Szemle, 1. sz. 56-66.p./

6. Ranschburg J.: A verbális emlékezéshez kapcsolódó érzelmek vizsgálata óvodáskoru gyermekeknél galvános bőrreflexszel. /=Pszichológiai tanulmányok. VIII. köt. Akadémiai K. Bp.1965. 229-242.p./

7. Ranschburg J.: Az emlékezéshez kapcsolódó érzelmek vizsgálata galvános bőrreflexszel prepubertásban levő gyermekeknél. /=Pszichológiai tanulmányok. IX. köt. Akadémiai K. Bp. 1966. 295-308.p.

8. Ranschburg J.: A frusztráció ébresztette interferáló emóciók intenzitásának változása a frusztrátor, illetve indifferens személy felé irányitott nyilt agresszió hatására. /Magyar Pszichológiai Szemle, 1972. 2. sz. 173-182.p./

9. Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai II. köt. Akadémiai K. Bp. 739-740.p.

10. Sebestyén Gy.: Kisérletek a szubjektive balesetveszélyes dolgozók kiválasztási metodikájának kialakitásához. /Ergonómia, 197o. 4.sz. 59-64.p./

11. Woodworth, R. - Schlossberg, H.: Kisérleti pszichológia. Akadémiai K. Bp. 1966. 174-2oo.p.

70 P.

MAKKÁR Márta

A SPORTPSZICHOLÓGIA TÖRTÉNETE A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁGBAN

Annak a vizsgálata, hogy vajon adódtak-e olyan hatások, amelyek a sportpszichológia kialakulásában, fejlődésében közrejátszottak, történeti szempontból elkerülhetetlenek.

Az első alapkoncepció, hogy a fizikai tevékenység hatása és jelentősége, csak akkor érthető teljes mértékben, ha az élettani folyamatok mellett a pszichés és a szociálpszichológiai tényezőket is figyelembe vesszük. Ez a guths-muthsi alapelv a mai, korszerü pszichofiziológiai szemlélet kiindulópontja is.

A másik impulzus az alaptudomány: a pszichológia hatása volt a sportpszichológiára. Wundt 1879-ben Lipcsében megalapitotta az első, kisérleti laboratóriumot. Az intézeti kutatás erőteljesen arra irányult, hogy a pszichológiát gyakorlati célokra alkalmazzák. Igy vált lehetővé, hogy a sportot, az alkalmazott pszichológián belül elemezzék, és pszichológiai módszerekkel vizsgálják.

A sportpszichológia fejlődésének első időszaka az 192o-194o-es évekre esik. Carl Diem 1920-ban, Berlinben megalapitotta a Német Testnevelési Főiskolát. Elképzelései szerint a pszichológia hozzátartozott a testnevelők és edzők képzéséhez. Sportpszichológiai laboratórium létesült a főiskolán, később megalakult a Porosz Testnevelési Főiskola is.

A sportpszichológia, mint önálló kutatási terület fejlődésnek indult, elfoglalta helyét a testneveléselméletben, és megtalálta első szószólóit, R.W.Schulte és H. Sippel személyében.

Az akkoriban erősen terjedő pszichotechnika hatására Schulte kutatási módszereket adaptált. Ezek a módszerek - speciális berendezések segitségével - lehetővé tették bizonyos funkciók mérését. Igy: a reakció, a koncentráció, a fizikai erő és a mozgási sebesség stb. vizsgálatát.

A testnevelő tanárok, edzők és sportolók előzetes nagy elvárásai nem teljesültek a pszichológiai képességvizsgálatok gyakorlati alkalmazását illetően. Ezek a kisérletek mégis igen jelentősek. Például a tapping-teszt és az egyén reakcióidejének mérése még ma is használatos, és mindenek felett a "modus operandi" - jóllehet ma már fejlett értékelő készülékeket és módszereket használunk - nem nélkülözhetők a modern sportpszichológiában sem.

Sippel vizsgálatainak az volt a célja, hogy kisérleti módszerekkel tisztázza a testgyakorlás befolyását - különösen az iskolában - az intellektuális teljesitményre.

A Schultze és Sippel által megalapozott sportpszichológia fejlődésének első szakaszát a testneveléselmélet pszichológiai aspektusaiban való növekvő elmélyülés jelzi. Ez összhangban volt a pszichológiai magyarázatok akkori, általános tendenciájával.Felismerték a pszichológiai tényezőkhöz kapcsolódó jelentőségét az alapok meghatározásában, valamint a testgyakorlatok elméleti megalapozásában és gyakorlati alkalmazásában; olyan tényezőkhöz való kapcsolódását mint a versenyszellem, döntési képesség, bátorság, öröm és szellemi relaxáció.

A testneveléselmélet pszichológiai magyarázatán belül három központi gon-

dolatot találunk, mely a fejlődéspszichológia, a "Ganzheit"-pszichológia és a mélylélektan befolyására vezethetők vissza. Abban a mértékben, ahogyan a "Kindgemässheit"/gyermekkori alkalmazhatóság/ elve érvényesült a testnevelésben, a pszichofizikai eredet, különösen a motoricitás elsőrendü érdeklődés középpontjába került.

Különösen azzal foglalkoztak, hogyan lehet a fejlődéspszichológiai eredményeket az antropológiai - orvosi eredményekkel egyesiteni, és hasznositani a testnevelés-metodika és -didaktika számára. /Az idevonatkozó közlemények sokaságából Möckelmann tanulmányai különös jelentőségüek, mert ő valósitja meg saját motoricitási vizsgálatainak és a pszichológiai és szomatikus fejlődés kutatási eredményeinek szintézisét. Erre támaszkodhattak a testneveléselmélet művelői, illetőleg a tantervszerkesztők is.

A "Ganzheit"-pszichológiai koncepció /megalapitója F.Krüger/ szerint, az organikus és pszichés történéseket csak akkor lehet teljesen megérteni és értelmezni, ha tekintetbe vesszük az összes tulajdonságokat, melyek összekapcsolják és egyesitik az egyedi, pszichés elemeket. Ez a koncepció, mely abban az időben nem csak a pszichológia szféráját befolyásolta, igen nagy hatással volt a különböző sportok módszertanára is. A mozdulatok részekre való bontásának eddigi gyakorlatát elvetették, egy olyan oktatási technika javára, ahol az oktatást egész mozdulattal kezdték. Az oktatási folyamat ily módon elért leegyszerüsitése és leröviditése időközben magától értetődővé vált.

A mélylélektannal kapcsolatos "megértés-pszichológia" /Verstehenerpsychologie/ segitségével, az olyan jelenségek, mint az alacsonyabbrendüségi komplexumok, kompenzáció, regresszió és pszichés traumák az általános érdeklődés középpontjába kerültek.

A tudattalan értelmezésével a tanuló lelki alkatának és egyéni helyzetének intenzivebb megfigyelése volt a cél, és hogy ezáltal egyéni viselkedésüket jobban megérthessék. Több figyelmet forditottak a tanulók pszichés sajátosságaira, különösen a gyengébb, kevésbé tehetséges tanulók esetében. A pszichés gátlások mélyebben fekvő okainak felismerése, és hogyan lehet ezeket legyőzni, alapvetően megváltoztatták az oktatás módszereit.

A sportpszichológia első időszakát még mindig specializált tanulmányok jelzik, amelyekben a sport jelenségeit, természetük lényegét, összefüggéseiket és szabályszerüségeiket vizsgálták. Alapvető kérdések ezek, melyek a sportágak és sportjátékok lényegi értelmezésére /Schulte, Sippel,Dopp-Vorwald, Peters, Berger/, valamint a célokra, feladatokra és módszerekre vonatkoztak /Schulte, Sippel, Scheele/.

Más vizsgálatok a sport és a személyiség kapcsolatával /Hagemann, Möckelmann/, illetőleg a sport személyiségre gyakorolt befolyásával foglalkoztak /Meiring, Herzog/.

A már emlitett lipcsei iskolában, O. Klemm és munkatársai a motoricitás integráló jellegét, valamint az érzelmek és motoricitás közötti belső kapcsolatokat kutatták. A testnevelés-pszichológia eredményeit 12 vezérelvben foglalták össze, és egyebek között megerősitették a különböző sport-kategóriákban bevezetett holisztikus /az egész és részei közötti kapcsolatokat vizsgáló/ módszer helyességét.

A motoricitással kapcsolatos további jelentős kutatási aspektusok: a neuro-pszichiátriai irányzat /Homburger/, a precizitás és pszichés gazdaságosság D.Katz /Feige/ kisérleti iskolája és az egész személyiséggel való kapcsolatának kérdéseit tekintve a marburgi iskolában /Schleier/ valósultak meg.

Megemlitjük még azokat a vizsgálatokat, melyek a pszichoszomatikus összefüggésekből indultak ki, és az alkati és egységes tipológia módszereinek alkalmazásával hozzájárultak ahhoz a felismeréshez, hogy az egyén személyiségstrukturája és kedvelt sportja között összefüggés van. Az eredmények azonban nem tették lehetővé a prognózist bizonyos sportokra való alkalmasságra, elsősorban azért, mert a serdülőkorban az alkati tipusok között a megkülönböztetés nem lehetséges.

A sportpszichológia fejlődése a Német Szövetségi Köztársaságban 1950-től a hatvanas évek közepéig, retrográd volt. Az egyetememeken testnevelésből nem nyujthattak be szakdolgozatokat és doktori értekezéseket.

Igy, 1950 után ezen a területen alig volt tudományos tevékenység, és lényegében néhány pszichológusi szakképesitéssel rendelkező, egyetemeken vagy más felsőoktatási intézményekben dolgozó sportpedagógus kezdeményezéseire korlátozódott.

Ezekben az években a megjelent publikációk a témák széles körét ölelik fel, összhangban a sokféle pszichológiai kiindulóponttal. A sportpszichológia alapkérdései: a szenzomotorium, a pszichomotorium és a sportolói személyiségdiagnosztika, valamint a mozgásritmus és a pszichoszomatikus fejlődés stb. témákkal kapcsolatosak.

Az egyéni munkák azonban nem tudták elrejteni azt a tényt, hogy a sportpszichológia helyét és intézményesitését illetően, hivatalos támogatás hiányában, nem voltak külföldi kapcsolatok. Ez a lemaradás nyilvánvalóvá vált a nemzetközi sportpszichológiai kongresszusok /Róma, 1965, Washington,1968/, és a nemzetközi európai és országos szintü sportpszichológiai társaságok megalakulásakor.

A támogatás hiányának reakciójaképpen a Német Sportszövetség képviselői kb. 1955-től egyre inkább azt követelték, hogy az egyetemeken és egyéb felsőoktatási intézményekben a sporttudományt kellőképpen ismerjék el. Végül a Német Sportszövetség maga ösztönözte a sporttudományos vizsgálatokat, biztositották a kutatás eszközeit, és megteremtették az intézményes müködés feltételeit.

1969-ben megalakult a Sportpszichológiai Társaság /Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie - ASP/, amely az erők összevonásához, tapasztalatcserékhez, módszertani vitákhoz, valamint a nemzetközi szervezetekkel való együttmüködéshez vezetett.

Az ASP számos tevékenysége közül említést érdemel az 1972-ben, Kölnben megrendezett, harmadik Európai Sportpszichológiai Kongresszus, melynek több mint 200 résztvevője volt.

Jelenleg az ASP-nek közel 70 tagja van, akik majdnem mind oktató- vagy kutatómunkát végeznek a sportpszichológia területén.

A Szövetségi Sporttudományi Intézetet /Bundesinstitut für Sportwissenschaft/ 1970-ben alapitották. Megkezdődött a sporttudományos kutatómunka koordinációja és tervszerü fejlesztése, mely a sportpszichológia területén is számos terv megvalósitásához vezetett.

1970-71 óta a nyugatnémet egyetemeken a sporttudomány és azzal együtt a sportpszichológia ujjászületése tapasztalható. Ujra elfogadják a sporttudományos tárgyu szakdolgozatokat és a disszertációkat, valamint egyre növekvő számban hoznek létre uj tanszékeket. A legtöbb sporttudományi és testnevelési tanszéken rendszeres sportpszichológiai oktatás folyik.

Jelenlegi kutatási célok, feladatok és problémák

Ahogyan az élsport időszerü problémái most már évek óta kiterjedtek a pszichológia területére, ugy jöttek létre a különböző fő kutatási szempontok a Német Szövetségi Köztársaságban, a nemzetközi szinten végbemenő fejlődéshez alkalmazkodva. Ezek a szempontok magukba foglalják a motivációt és a stresszt, mint teljesitménymeghatározó pszichés faktorokat, az edzés- és versenypszichológiát, a fáradságot és a követelményeket, a sportcsapatok strukturáját, dinamikáját és konfliktusait, a szellemi edzést, a gyermekek és fiatalok nagyteljesitményeinek problematikáját.

A további időszerü feladatokhoz, melyeket az élsport állit a sportpszichológia elé, az alábbiak tartoznak: a pszichés faktorok megállapitása a tehetség kiválasztásában, az edzés és a verseny pszichológiai módszerekkel való segitése, élsportolók személyiségstrukturája, speciális módszerek kidolgozása egy prognosztikusan felhasználható sport-tipológiára, az edzésterhelés pszichológiai követelményeinek elemzése és hatásaik a motiváció-strukturára stb.

A feladatok mindenekfelett az industrializáció és a technikalizáció következményeiből erednek. Itt nem csupán arról van szó, hogy a testmozgás növekvő hiányát kiegyenlitsük - mert ezek a fiziológiai szempontok elsőrendüen döntőek - hanem inkább arról, hogy a munkafolyamatok differenciálódása és automatizációja következtében az egyéni fejlesztés és az alkotó erő fejlődésének lehetőkorlátozottá váltak. Ugyanugy, veszendőbe ment az a rugalmasság, mellyel az ember munkáját saját tempójához és saját teljesitőképességéhez tudta igazitani. A következmény: pszichés zavarok, feszültségek, depresszió, kimerültség és interperszonális konfliktusok.

A sportpszichológia ezeknek az egyéni és szociálpszichológiai problémáknak a megoldásához segit hozzá azzal, hogy azt vizsgálja, milyen sporttevékenység a legalkalmasabb tervszerü gyógymód. Ehhez a területhez - amellyel napjainkig olyan keveset törődtünk - hozzátartozik mindenek felett egy speciális metodológiai és tevékenységi forma kialakitása, amely pszichohigiénés és pszichoterápiás szempontokon nyugszik.

Végezetül közreadjuk olvasóinknak a jelesebb sportpszichológiai munkák válogatott bibliográfiáját.

A Német Szövetségi Köztársaság sportpszichológiai irodalmának válogatott bibliográfiája

★Allmer, H.: Zur Diagnostik der Leistungsmotivation. Ausschuss Deutscher Leibeerzieher. Ahrensburg. 1973.

Bauer, W.: Psychologische Faktoren der Leistungsbeeinflussung. Deutscher Sportbund. 1973. 85-1o7.p.

Baum, K.V.: Der Geist des Sports /Grundfragen einer Psychologie und Philosophie des Sports/. Würzburg. 1952.

Baumler, G. - Rieder, H. - Seitz, W.: Sportpsychologie. Schorndorf.1972.

Benary, W.: Die psychologische Theorie des Sports. Breslau. 1913.

A ★-gal megjelölt müvek megtalálhatók a TF Könyvtárában.

Berger, F.: Körperbildung als Menschenbildung. Langensalza. 1931.

Biederstedt, K.: Kritische Studie über Wesen und Theorie der Geschicklichkeit. Berlin. 1942. Disszertáció.

Bottenberg, H.: Einfluss der Leibesübungen auf den asthenischen Habitus.München. 1926. Disszertáció.

Burkhardt, G.: Die psychologischen Grundlagen und Grenzen der körperlichen Ausbildung der Frau. München. 1938. Disszertáció.

★Döpp-Vorwald, H.: Lebendige Bewegung und Menschenbildung. Versuch über psychologische Grundfragen der Gymnastik. Heidelberg. 1926. Disszertáció.

Däumling, M.u.a.: Beiträge zum mentalen Training. Frankfurt/Main. 1973. Disszertáció.

Eggert, D. - Kiphard, E.J.: Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler behinderter Kinder. Schorndorf.

★Enke, W.: Die Persönlichkeit der Athletiker. Leipzig. 1936.

★Essing, W. - Bertram, V. - Meckbach, Ch.: Bibliographien zur Psychologie des Sports. Köln. 1969, Bonn. 1972. Schorndorf. 1976.

Feige, K.: Präzisionsleistungen menschlicher Motorik. Beiträge zur Psychologie der Leibesübungen. /Zeitung Angew. Psychol., 1934. 34. sz. függelék./

Feige, K.: Vergleichende Studien zur Leistungsentwicklung von Spitzensportlern. Schorndorf. 1973.

Feige, K. - Hahn, E. - Rieder, H. - Stabenow, G.: Bericht über den III. Europäischen Kongress für Sportpsychologie. Schorndorf. 1973.

Feige, K.: Hypotetisch konstruierte und empirisch objektivierte Anforderungsprofile als Grundlage der Eignungsdiagnostik. /=Rieder, H. u.a.: Empirische Methoden in der Sportpsychologie. Scharndorf. 1975. 36-42.p./

Feige, K.: Wesen und Problematik der Sportmotivation, dargestellt anhand eines mehrdimensionalen Strukturmodells. /Sportunterricht, 1976. 1. sz. 4-7.p./

Feige, K.: Die Problematik sportlicher Höchleistungen von Kindern und Jugendlichen aus psychopädagogischer und leistungssportlicher Sicht. Kiel. 1977.

Frank, R.G.: Suggestives Training. Hahn. Schorndorf. 1976.

Gabler, H.: Leistungsmotivation im Hochleistungssport. Hofman Verl. Schorndorf. 1972.

★Giese, F.: Psychotechnik in der Körpererziehung. Bern. 1928.

Haase, H.: Die Objektivität der Bewertung komplexer motorischer Leistungen. /Leistungssport, 1972. 5. sz. 346-351.p./

Hagedorn, G.: Foul-Aggression oder Manipulation? /=Rieder, H.: Psychomotorik und sportliche Leistung. Hofman Verl. Schorndorf. 1976. 75-94. p./

Hagemann, E.: Persönlichkeitsbildung durch Körpererziehung. Marburg. 1929. Disszertáció.

Hahmann, H.: Korrelationen zwischen Wuchsformen und Motivgenese zu sportlicher Betätigung und ihrer Aussage für die Leibeserziehung. Braunschweig. 1968. Disszertáció.

Hahn, E,: Die Entwicklung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie in der Bundesrepublik Deutschland /ASP/. /=Rieder, H. u.a.: Empirische Methoden in der Sportpsychologie. Schorndorf. 1975./

Hanebuth, O.: Der Rhythmus in den Leibesübungen. Frankfurt.1961.

Hartung, R.: Ziele und Richtungen der Aufmerksamkeit beim sportlichen. Giessen. 1928. Disszertáció.

Hecker, H.: Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Sportunterricht. /Leibeserziehung, 1969. 4. sz. 114-116.p./

Herzog, K.: Neurologische und psychische Veränderungen bei Boxern.Hamburg. 1939. Disszertáció.

Homburger, A.: Zur Gestaltung der normalen menschlichen Motorik und ihrer Beurteilung. /Zeitung für die ges. Neur. u. Psychiatr., 1923.85. sz. 274.p./

Jonas, B.: Motivation im Schulsport. Ausschus Deutscher Leibeserzieher. 1971.

Kaminski, G.: Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben./ Sportwissenschaft, 1973. 3. sz. 233-25o.p./

Kiphard, E.J.: Probleme der sensomotorischen Entwicklungsdiagnostik in Kleinkind- und Vorschulalter. /=Müller, H. - J. u.a.: Motorik im Vorschulalter. Schorndorf. 1975. 1o3-116.p./

Klemm, O.: Zwölf Leitsätze zu einer Psychologie der Leibesübungen. /Neue Psych. Stud., 1938. 9. sz./

Knies, A.: Die Struktur des Bewegungsspiels als Möglichkeit einer entwicklungspsychologischen Untersuchung. Hannover. 1952. Disszertáció.

★Kohl, K.: Zum Problem der Sensomotorik. Psychologische Analysen zielgerichteter Handlungen aus dem Gebiet des Sports. Frankfurt. 1955.Disszertáció.

Kohl, K.: Gruppendynamik, Interaktion und Phänomenologie beim Sportspiel. /=Rieder H.: Psychomotorik und sportliche Leistung.Schorndorf. 1976./

Kuncze, G.: Mentales Training-System und Anwendung. /=Motivation im Sport. Schorndorf. 1971./

Leist, K. - H.: Transfer beim Erwerb von Bewegungskönnen. /Sportwissenschaft, 1974. 2.sz./

Lenk, H.: Leistungsmotivation und Mannschaftsdynamik. Hofmann Verl. Schorndorf. 197o.

Linde, H. - Heinemann, K.: Leistungsengagement und Sportinteresse. Schorndorf. 1968.

Lohr, W.: Experimentelle Untersuchungen zur Psychomotorik des Zielwurfes. Tübingen. 196o. Disszertáció.

Lüschen, G.: Kleingruppenforschung und Gruppe im Sport. /Kölnische Zeitung Soziol. u. Sozialpsychol., 1966. lo. sz. Beiheft./

Lutter, H.: Untersuchungen über Formen seelischen Geschehens auf dem Gebiet der Leibeserziehung. Köln. 1968. Disszertáció.

Markhoff, R.: Der Wert der Individualisierung auf leiblichen Grundlagen im Schulturnen. Langensalza. 193O.

Meiring, H.: Über die psychischen Einflüsse und Bildungswerte von Leibesübungen. Leipzig. 1924. Disszertáció.

Meismer, K.: Über psychische Wirkungen körperliche und geistiger Arbeit. Heidelberg. 19o3. Disszertáció.

Müller, H. - J. - Decker, R. - Schilling, F.: Motorik im Vorschulalter. Hofmann Verl. Schorndorf. 1975.

Neumann, O.: Sport und Persönlichkeit, Versuch einer psychologischen Diagnostik und Deutung der Persönlichkeit des Sportlers. München.1957.

Neumann, O.: Die leibseelische Entwicklung im Jugendalter. München. 1957.

Nitsch, J. R.: Sportliches Handeln als Handlungsmodell. /Sportwissenschaft, 1975. 5. sz. 39-55.p./

Nitsch, J. R. - Udris, I.: Beanspruchung im Sport. Bad Homburg. 1976.

Peters, P.: Psychologie des Sports. Seine Konfrontation mit Spiel und Tanz. Leipzig. 1927.

Prager, F.: Experimentelle psychologische Untersuchungen der rhythmischen Leistungsfähigkeit der Kinder. Hamburg. 1925. Disszertáció.

Psychologie in Training und Wettkampf. Deutscher Sportbund. Berlin. 1973.

Rieder, H.: Sport als Therapie. Berlin. 1971.

★Rieder, H.: Bewegung, Leistung, Verhalten. Hofmann Verl. Schorndorf.1973.

★Rieder, H.: Bewegungslehre des Sports. Hofmann Ver. Schorndorf. 1974.

★Rieder, H. - Eberspacher, H. - Feige, K. - Hahn, E.: Empirische Methoden in der Sportpsychologie. Hofmann Verl. Schorndorf. 1975.

Rieder, H.: Psychomotorik und sportliche Leistung. Schorndorf. 1976.

★Röthig, P.: Beiträge zur Theorie und Lehre vom Rhythmus. Hofmann Versl. Schorndorf. 1966.

★Röthig, P.: Rhytmus und Bewegung. Schorndorf. 1967.

Sack, H.G.: Sportliche Betätigung und Persönlichkeit. Ahrensburg. 1975.

Schafer, M.: Das Fussballspiel nach seinen psychologischen und physiologischen Wirkungen betrachtet. München. 194o. Disszertáció.

Scheele, G.: Psychologie des Sports und der Leibesübungen. /=Ach, N.: Lehrbuch der Psychologie. Bamberg. 1944./

Schilde, E. - Gerschler, W.: Psychologische Probleme des modernen Leistungssports. /=Jahrbuch des Sports. 1965/66. Deutscher Sportbund. Frankfurt. 1965/66./

Schleier, R.P.: Motorik und Gesamtpersönlichkeit. Marburg. 1939. Disszertáció.

Schulte, R.W.: Die Psychologie der Leibesübungen. Ein Überblick über ihr Gesamtgebiet. Berlin. 1928.

Schultze, E.: Übert die Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche. Freibung. 1897.

Singer, R. - Haase, H.: Sport und Persönlichkeit. /Sportwissenschaft, 1975. 5. sz. 25-38. p./

Sippel, H.: Körper-Geist-Seele, Grundlage einer Psychologie der Leibesübungen. Berlin. 1926.

★Sippel, H.: Leibesübungen und geistige Leistung. Berlin. 1927.

Thomas, A.: Die Struktur von Handlungszielen im Sport. /=Sport in unserer Welt-Chancen und Probleme. Berlin. 1973./

Thomas, A.: Die Entwicklung handlungspsychologisch - psychomotorischer Verhalenanalysen in ihrer Bedeutung für Sport und Leibeserziehung. /Sportwissenschaft, 1974. 4. sz. 258-275.p./

Ulich, E.: Das Lernen von sensomotorischen Fertigkeiten. /=Handbuch der Psychologie Bd. 1/2. Göttingen. 1965./

★Ungerer, D.: Zur Theorie des sensomotorischen Lernens. Schorndorf. 1973.

★Veit, H.: Untersuchungen zur Gruppendynamik von Ballspielmannschaften. Schondorf. 1971.

Veit, H.: Untersuchungen zur Beurteilung des Leistungsverhaltens in Ballspielmannschaften. /=Rieder, H.: Psychomotorik und sportliche Leistung. Hahn. Schorndorf. 1976./

★Volkammer, M.: Zur Problematik motorischer Entwicklungstests. Schorndorf. Hofmann Verl. 1971.

Volpert, W.: Sensomotorisches Lernen. Zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport. Frankfurt/Main. 1971.

Wellek,A.: Leistung, Motivation und Wille. /=Der Wetteifer. Berichte über den Kongress in Göttingen herausgegeben von Ausschuss Deutscher Leibeserzieher. Frankfurt. 1962. 63-72.p./

Werner, J.: Das Spiel der Kinder, psychologischer betrachtet. Köln. 1926. Disszertáció.

Wilke, H.: Der Sportler und sein Sport in Lichte des Gesetzes von Attraktion affiner Strukturen. Eine strukturpsychologische Untersuchung. Bonn. 1936. Disszertáció.

Wischmann, B.: Über die Einflüsse des modernen Sports auf das moralische Verhalten des Menschen. Mainz. 1953. Disszertáció.

★Witte, W.: Psychologische Aspekte der Olympischen Spiele. Ahrenburg. 1972.

710.

SZÉCSÉNYI József

IZOMMECHANIKAI ELVEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A SPORTMOZGÁSOKBAN★

I. Az értekezés tudományos előzményei, célja és feladatai

Atlétikai mozgásoknál - és a sportmozgások többségében - az izom feszülése és hossza egyidejüleg változik, továbbá az izmok rövidülését /a fő mozgásrészt/ az izmok eredési és tapadási pontjainak eltávolodása /nyujtás/ előzi meg. Az előzetes nyujtási folyamat dinamikai jellemzői /sebessége és gyorsulásának tendenciája/ sportáganként más és más formában nyilvánul meg, és jelentősen befolyásolja a fő mozgásrész teljesitményét.

Vizsgálatainknál ezért helyeztük előtérbe a hosszirányu igénybevételre vonatkozó kisérleteket. Az ilyen jellegü kutatásoknak van a legnagyobb sportbiológiai, mozgástechnikai, edzésmódszertani jelentősége a teljesitményfokozás szempontjából. Az izom hasznos akcióra képes tartományának, az izom teljesitményének az élő szervezetben történő egzakt vizsgálati metodikája ma még ugyszólván megvalósithatatlan. Ilyen és egyéb megfontolások késztettek bennünket arra, hogy olyan egyszerüsitett, de egzakt mérésre alkalmas modellrendszereket hozzunk létre, amelyekben, noha csak egyetlen vagy néhány izom működését tudjuk vizsgálni, az eredményekből mégis általános törvényszerüségeket vonhatunk le.

Ezek után az izolált izmokon végzett kisérleteink eredményeit és a belőlük levont biofizikai törvényszerüségeket alkalmaztuk a dobásoknál és a rövidtávfutásnál működő főbb izmok dinamikai jellemzőinek vizsgálatánál, a mozgástani analizis és az edzéselméleti kérdések továbbfejlesztése érdekében. Végül azt szeretnénk érzékeltetni és kisérleti adatokkal alátámasztva bemutatni, hogy milyen közvetlen és szoros összefüggés állhat fenn a biológiai kisérleti munka és a legszükebb értelemben vett sportgyakorlat között.

II. Kisérleti anyag, vizsgálati módszerek

1. Kisérleti anyag

Izolált izmokon végzett kisérleteinknél béka - párhuzamos rostu m. sartorius és m. multipennatus felépitésü m. gastrocnemius izmokat használtunk.

A kisérleteket az összehasonlithatóság és a statisztikai felhasználhatóság érdekében azonos méretü izmokkal végeztük el. A frissen preparált békaizmot a kisérlet átlag lo perces felhasználási ideje alatt normál Ringer-oldatban tartottuk nedvesen. Figyelembe vettük, hogy ugyanazon izom ismételt ingerlése kisebb mértékü strukturális változással és energetikai értelemben vett fáradással jár, amely befolyásolhatja a kapott eredményeket. Ebből a megfontolásból

★ Kandidátusi értekezés tézisei.

az egyes ingerlések között 2 percig pihentettük az izmot /tapasztalatunk szerint ennyi idő szükséges az izom regenerációjához/ és a kisérleteket nem mindig azonos hosszon kezdtük, hanem előre meghatározott hosszakon.

A hajitómozgás kisérleteit a 10 legjobb ifjusági válogatott dobóatlétával végeztettük el. A dobószer sulya 3,2 kg volt.

A rövidtávfutásnál működő főbb izmok dinamikai jellemzőinek vizsgálatához a filmfelvételeket a magyar válogatott keret 16 legjobb vágtázójáról készitettük.

A futómozgásban résztvevő főbb izmok működési hosszának megállapitása érdekében csontvázon modelláltuk az izmokat. A tulajdonképpeni izomállományt gumiszalag, az inakat pedig olyan műanyagszalag helyettesitette, melynek rugalmassági együtthatója tizszer kisebb mint a gumiszalagé, hasonlóan mint az emberi szervezetben.

2.Vizsgálati módszerek

Az izom mechanikai munkavégzőképességének megállapitásához nem a szokványos, már sokak által elvégzett és ismert erőhossz összefüggést választottuk, hanem az izom teljesitményét közvetlenül az atlétikában is használatos dobástávolságban mértük.

A kisérleteinkhez a következő izom-mechanikai készülékeket szerkesztettük:

- Az I. számu mechanikai dobókészülék olyan izomvizsgáló készülék, ahol az izom ereje mechanikai átviteli szerkezet segitségével egy 1,09 g tömegü ólomgolyóra hatott, és azt kirepitve az elért dobástávolság az izomhossz és az erőhatás-ut függvényeként adódott. Tulajdonképpen - mint az atlétikában - ferde hajitást valósitottunk meg. A kirepülési magasság és a kirepülési szög a kisérletek alatt konstans volt.

Az izom felfüggesztésekor az eredési és tapadási pontok helyes megválasztásával az élő szervezethez hasonló izommechanikai feltételeket biztositottunk. A készülék olyan erőátviteli szerkezet, melyen az erő karja sokkal rövidebb, mint a teher karja, tehát kis izomhosszváltozás a hajitókar nagy elmozdulását hozza létre, például ugyanugy mint az embernél a karcsont felszinén eredő és az alkar singcsontján, a könyökizület forgástengelyéhez közel tapadó m. brachialis.

- A II. számu mechanikai dobókészülék lehetővé tette az izomhossznak és az erőhatás utjának, külön-külön és egyidejü változtathatóságát, valamint egy elektromágneses szerkezettel szabályozhatóvá vált a nyujtvatartás ideje is.

- III. számu elektromechanikus készülékkel megoldottuk a nyugvó és ingerelt izom erőkifejtésének vizsgálatát sebességfüggő nyujtások segitségével. Ezzel a készülékkel az idő függvényében tetszőleges lefolyásu izomnyujtásokat hoztunk létre, és közben az izomban ébredő erő idődiagramját regisztráltuk. A különböző időfüggésü megnyujtásokat cserélhető profiltárcsákkal oldottuk meg. A tárcsa nagy nyomatéku motor tengelyén helyezkedik el. A motor fordulatszáma széles határok között tetszőleges értékre állitható be. A profiltárcsák kiképzése lehetővé tette az izom nyujtását

a/ lineáris /állandó sebesség/,

b/ parabolikus /egyenletesen gyorsuló/, és

c/ S-görbe /kezdetben gyorsuló majd lassuló/ mellett.

A Wheatstone-hidak jele egy előerősitőn keresztül kétcsatornás oszcilloszkóphoz kapcsolódik. A motor tengelyén elhelyezett excenter alkalmas időpillanatban kapcsolót zár, amely biztositja a szinkronizációt a jelek lefényképezéséhez.

- A IV. számu mechanikus izomvizsgáló készülék lehetővé tette, hogy egysze-

rüsitett rendszerben és izolált körülmények között vizsgálhassuk az antagonista funkciót betöltő izmok milyen erővel, milyen mértékü hosszváltozásokat hozhatnak létre azonos és különböző felépitésü izmok esetén.

Az antagonista izom eredés- és tapadáspontjainak közelitése során emelő rendszeren keresztül forgatónyomatékot hoz létre. Ez a forgatónyomaték arányos a létrehozott erővel és azzal az erre merőleges távolsággal, amelyet az izület tengelye és az izom müködési tengelye között kapunk. Ezen izommechanikai elvek figyelembevétele alapján olyan készüléket szerkesztettünk, ahol az izom ereje egy mechanikai emelőszerkezet segitségével az ellentétes párban vagy párokban müködő izmokra hatott.

- A dinamikai jellemzők vizsgálatát a II. számu mechanikai dobókészülékkel végeztük el a következő feltételek mellett:
- az izom hosszának változtatása konstans erőhatás-utnál;
- az izom hosszának és az erőhatás-utjának egyidejü növelése.

Ezen feltételek mellett az izmok különböző nyujtások és erőhatás-utak mellett produkáltak dobásokat. A dobásokról sötét helyiségben fényképfelvétel készült a Stroboflasch nevü készülékkel, amelyet o,o2 s-os elmozdulásokban kaptunk meg. A filmeket profil projektoron kinagyitottuk, és elvégeztük a szükséges számitásokat.

- A kezdeti izomtónus, a mozgás időbeli lefolyása és a dobástávolság közötti összefüggések vizsgálatánál a dobásokat m-ben, az izomtónust pedig Szirmai-féle myotonométerrel myotonban mértük. A kisérleti helyzetekben fotocellás cselekvési időmérő készülékkel a dobómozgás lefolyásának idejét ms-nyi pontossággal mértük.

- A rövidtávfutásnál müködő főbb izmok dinamikai jellemzőinek vizsgálatához a kiértékelés alapjául szolgáló filmfelvételeket egy lépéspárról 60 m-es sikfutás közben 14 m távolságból, 1 m magassában rögzitett kamerával készitettük. A felvétel tényleges képsebessége 6o kép/s volt. Az előre bejelölt pontok alapján a csipő-, térd- és bokaszögének változásait vizsgáltuk. A filmeket profil projektoron kinagyitva elvégeztük a szükséges számitásokat. A futás mozgásfolyamatában elfoglalt aktuális izomhosszértékek megállapitását a következő módon végeztük el: a végtagokat a grafikonon feltüntetett futásra jellemző szögállásokba állitva, leolvastuk a vizsgált izmok hosszváltozásának értékeit. A hosszváltozásokat az adott izomra nézve százalékba átszámitottuk, és ezek átlaga adta a mozgásfázisban az izom adott hosszát.

Számitási módszerként a dobástávolság és a hosszváltás kapcsolatában kétváltozós harmadfoku nemlineáris regressziót számitottunk, független változónak tekintve a megnyulást. Minden esetben meghatároztuk a determinációs koefficinenst, melynek értéke szoros összefüggésre utal: $R^2 > 0,8$. A kapott regressziós egyenletek alapján az összefüggést grafikusan is ábrázoltuk. A számitásokat Hewlett-Packard programozható kalkulátorral végeztük a grafikus megjelenitést a kalkulátorhoz illesztett rajzoló szolgáltatta.

Az erőhatás-ut, megnyulás és a dobástávolság összefüggést háromváltozós regresszióval vizsgáltuk. Független változónak az erőhatás-utat és a megnyulást választottuk, ezek függvényeként jellemeztük a dobástávolságot. A regressziós egyenlet az előbbiekkel összhangban X-ben másod-, Y-ban harmadfoku volt, a dobástávolság számitott értékei ezen egyenlettel meghatározott görbe felületén helyezkednek el.

A dobómozgást közelitő egyenletes gyorsulást a mért ut és a számitott sebesség adatainak alapján határoztuk meg. Az ut és a sebesség adatpárok az uttengely pozitiv féltengelyét közrefogó parabolát közelitenek, ennek paramete-

re a gyorsulás. A feladat ezen adatpárokból regressziós parabola meghatározása.

Antagonista izmok esetében az inger és az erő közötti összefüggést számitásaink szerint legjobban egy Y = A + B ln x egyenlettel kifejezhető regressziós görbe közeliti. A függő változó /Y/ ebben az esetben az erő, melynek növekedése a független változó /x-inger/ természetes alapu logaritmusával arányos. Az erőt és a megnyulást Y= A + B ln x alaku regresszióval közelitettük, függő változónak /Y/ tekintve a megnyulást és függetlennek /x/ az erőt.

III. Eredmények

Nagyon nehéz összehasonlitani az általunk felvett hosszdobástávolság összefüggéseket az irodalomból ismert, klasszikusnak számitó statikus és dinamikus hossz-erőkifejtés összefüggésekkel. Ennek okai a következők:

1. Amig a klasszikus izommechanikai vizsgálatok az izomnak a külső nyujtóerővel szembeni maximális erejéről adnak felvilágositást, addig a mi vizsgálataink az izomnak az előzetes nyujtást követő /koncentrikus folyamat/ rövidülését, a hasznos munkavégzőképességet, valamint az erő erőhatás-ut, idő és a dobástávolság közötti összefüggéseket tárják fel.

2. A klasszikus izommechanikai kisérleteknél az izomhossz változásait lassan /5 s/ végzik el, a mi kisérleteinknél pedig az előzetes nyujtás és az azt követő rövidülés 1 s-en belül történik.

3. Kisérleti helyzetünkben nem csak arról van szó, hogy az izom előzetesen megnyulik és utána rövidül, hanem az impulzus-szerü erőkifejtések folytán az izom hosszváltozásaiból adódó tehetetlenség is érvényre jut, ugy mint az élő szervezetben lejátszódó izommüködésnél.

A felsorolt különbségek egyben azt is érzékeltetik, hogy a klasszikus izommechanikai vizsgálatokat milyen irányban kivántuk továbbfejleszteni: mégpedig a fiziológiás viszonyokat megközelitő izommechanikai feltételek irányában. Éppen ezért az általunk felvett diagramok lefutási tendenciájukban különböznek a klasszikusnak számitó diagramoktól.

Izolált izmokon végzett kisérleteinkből az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

1. Nagyobb megnyulásoknál a passziv komponens hatása rohamosan nő, tehát a dobástávolság konstans erőhatás-ut mellett az izom hosszuságának, pontosabban a megnyulásnak a függvénye.

2. Kisebb megnyulások mellett az izom teljesitményét az aktiv erőkifejtés határozza meg. Aktiv izomnál a nyugalmi hossz körül helyi maximuma van, majd rövid visszaesés után a nyujtás fokozásával a passziv komponens hatására ismét növekszik.

3. A nyujtás utáni késleltetett elengedéses kisérleteknél a passziv izom rugalmas tulajdonságai a nyujtási hossz növelésével egyre rosszabbodnak a nyujtás utáni gyors elengedéses kisérletekhez viszonyitva.

4. Az erőhatás-ut növelése eleinte fokozza, majd bizonyos határ után csökkenti a teljesitményt, és minél nagyobb az izom feszülése /ereje/, annál nagyobb a hosszabb erőhatás-utnak jelentősége.

Aktiv izom esetében a nyugalmi hossz elérése utáni dobástávolság csökkenése az erőhatás-ut optimalizálásával részben vagy majdnem teljesen kompenzálható.

5. A különböző átlagsebességü és időbeli lefutásu excentrikus folyamatok is befolyásolják az izom erőkifejtését. Az izom erőkifejtésének időbeli változása az alkalmazott nyujtás időbeli változásától függ. A kapott diagramok lénye-

gesen eltérnek a Hill, A.V. /1947/ által javasolt összefüggéssel leirható nyugalmi hossz-erőkifejtés összefüggéstől:

$$F = F_0 \exp /\frac{1}{cl_0}/,$$

ahol c = 0,09, mig F_0 értékét $7,47.10^{-6}$ N-nak választották, felhasználva, hogy a m. gastrocnemius izmot kb. 0,5 N erő alkalmazása nyujtja a kivágott hosszról a nyugalmi hosszra. Hasonló állitás érvényes az erőkifejtés átlagsebességétől való függésre is, az adott időintervallumban.

6. Passziv izom dinamikai jellemzőinek vizsgálatánál a gyorsulási görbék karakterisztikája azt mutatja, hogy az erőhatás-ut utolsó szakaszán csökken a sebesség, továbbá a gyorsulás változása nemlineárisan követi a megnyujtást.

7. Az antagonista funkciót betöltő izmok ereje, illetve a létrehozott hosszváltozás nemcsak az alkalmazott inger nagyságától függ, hanem attól is, hogy milyen felépitésü izom ellenében történik ez a működés.

8. A hajitómozgás kezdeti izomtónusának értéke is jelentősen befolyásolja a dobás teljesitményét. Az izomtenzió növekedése olyan összefüggést mutatott a hasonló kisérleti helyzetben mért dobástávolságok értékeivel, mely szerint: amelyik kisérleti helyzetben kezdeti izomtónus értékek alacsonyabbak, ott a dobástávolságok nagyobbak voltak.

9. A rövidtávfutásnál működő főbb izmok dinamikai jellemzőinek vizsgálatánál megállapitottuk a m. gluteus maximus, m. iliopsoas, m. quadriceps femoris, a combhajlitó és a m. triceps surae hosszváltozásait a futás egy mozgásciklusában, valamint a hosszváltozás sebességét és gyorsulását.

Méréseink szerint a futásban részt vevő izmoknak az általunk megállapitott nyugalmi hosszhoz viszonyitott hosszváltozásai már az exponenciálisan emelkedő tartományba esnek. Az izmok ellentétes irányu hosszváltozásai /az előzetesen nyujtott izom passziv rugalmasságánál fogva/ a futás ugynevezett holtponti helyzeteiben izületi helyzeti energiát teremtenek, azaz mozgási energiát szolgáltatni tudó helyzetbe hozzák az izületeket, és az azokat áthidaló izmokat.

IV. A téma eredményeinek gyakorlati hasznositása, az izomkutatás elméletének továbbfejlesztése

Másfél évtizedes sportpályafutásom, valamint jelenlegi oktatói és edzői tevékenységem folyamán egyre gyakrabban merültek fel olyan problémák - a teljesitményfokozó tényezők között -, melyek az izom működésével kapcsolatosak.

Tekintettel arra, hogy az izomerő a mozgásban mechanikai teljesitményként jelentkezik, ezért érdeklődésem az izommechanika kérdései felé irányult.

Az izommechanika kérdései közül az izom fiziológiásan kihasználható tartománya, valamint az izom teljesitményét befolyásoló külső tényezők /előzetes nyujtás mértéke, átlagasebessége és időfüggése, az erőhatás-ut, az előfeszités ideje/ voltak azok, melyek a gyakorlati és elméleti tevékenységem közben a legtöbb problémát jelentették, és a legszorosabban összefüggtek az atléták teljesitményfokozásával.

A téma kiválasztásánál a következő kettős feladatot szerettük volna megvalósitani és kisérleti adatokkal alátámasztva bemutatni:

- milyen közvetlen és szoros összefüggés állhat fenn a biológiai kisérleti munka és a legszükebb értelemben vett sportgyakorlat között;
- amikor a klasszikus izommechanikai vizsgálatokat próbáltuk tovább fej-

leszteni, akkor is a fiziológiás viszonyokat megközelitő izommechanikai feltételeket vettük figyelembe.

A kisérletek eredményei megnyugtatóan tisztázták a felmerült problémákat, továbbá, az empirikusan megállapitott tények természettudományos magyarázatot nyertek, és kibontakoztak az okszerü gyakorlati és elméleti előrelépés körvonalai is.

A kisérletek eredményeit a következő területeken hasznositottam:

- élsportolók világversenyekre történő felkészitésénél;
- a TF gyakorlati és elméleti oktatómunkájában;
- az edzőképzésben, valamint
- a szak- és mesteredzők továbbképzése keretén belül tartott előadásokban;
- az 1980-ban megjelenő Atlétika cimü tankönyv az "Izommechanikai elvek érvényesülése az atlétikai mozgásokban" cimü fejezete tartalmazza a kisérleti munkánk eredményeit és azokból levont gyakorlati és elméleti következtetéseket;
- különböző folyóiratokban /Acta Biochim. Biophys, TF Tudományos Közlemények, Atlétika, Leistungsport, Atletica Leggera Italia/ jelentek meg a kisérletek eredményei;
- különböző fórumokon /MÉT, külföldi nemzetközi izomkutatási szimpózium, hazai mozgásbiológiai szimpózium/ tartottunk előadásokat a kisérletek eredményeiről.

Ennek következtében várható, hogy a kisérletek eredményeit, illetve az abból levont következtetéseket nemcsak atlétikában, hanem más sportágak gyakorlatában is fel tudjuk használni.

IRODALOM

1. Szécsényi J.: Az izom nyujtott tartományának értelmezése. /Atlétika, 1974. 5. sz. lo-14. p./

2. Szécsényi J.: A harántcsikolt izom hasznos akcióra képes hosszusági tartománya és értelmezésének néhány problémája. /TF Tudományos Közlemények, 1973. 3-4. sz. 55-62.p./

3. Szécsényi J.: La tensione piu idonea ad una utile azione del muscolo striato e problemi della sua interpretazione. /Atletica Leggera, 1975. 192.sz./

4. Szécsényi J.: Aktiv izom tulajdonságainak vizsgálata, dobóteljesitményben kifejezve. /Atlétika., 1976. 12. sz. 11-12.p./

5. Belágyi J. - Szécsényi J., - Pallai G. - Tatai Zs.: Nyugvó és integrált izom erőkifejtésének vizsgálata sebességfüggő nyujtások segitségével. /Acta Biochimica et Biophysica, 1978./

6. Garamvölgyi M. - Szécsényi J.: Az izom passziv-rugalmas tulajdonságainak hatása a dobás teljesitményére. /Atlétika, 1975. 12.sz. 5-8.p./

7. Kovács E. - Szécsényi J.: Az izomelőfeszités mint a teljesitményfokozás egyik lehetősége az atlétika ügyességi számainál. /TF Tudományos Közlemények, 1972. II. sz. 173-188.p./

8. Kovács E., - Szécsényi J.: Il prestiramento passivo ed attivo del musculo come possibilitá per aumentare la fozza della diverse specialita dell' athletica. /Atletica Leggera, 1975. 190. sz./

9. Szécsényi J., - Garamvölgyi M.: A passziv izomrugalmasság hatása a dobás teljesitményére. /Közlemények a testnevelés- és sporttudományok köréből, 1975. 37-42.p./

10. Szécsényi J. - Koltai J. - Garamvölgyi M.: Az atlétikai dobások távolságát befolyásoló izomzati tényezők. /Atlétika, 1976. sz. 2-4.p./

11. Szécsényi J. - Kovács E.: Passive und aktive Muskelvordehnung in Wurf- und Sprungdiszciplinen. /Leistungsport, 1975. 2.sz. 128-136.p./

12. Szécsényi J. - Oros F.: A rövidtávfutók izommüködésének elemzése. /Atlétika, 1977. 5.sz. 12-19.sz./

13. Szécsényi J. - Oros F.: A rövidtávfutásnál müködő főbb izmok dinamikai jellemzőinek vizsgálata. /Testnevelés- és sporttudományos közlemények, 1977. 117-134.p./

14. Szécsényi J. - Porkoláb L. - Garamvölgyi M.: Az izom dobásteljesitményét befolyásoló tényezők vizsgálata. /Elmélet a gyakorlatért. Tanulmányok a TFKI kutatásaiból. 1973-1976. 215-223.p./

15. Szécsényi J. - Porkoláb L. - Erdődi M.: Antagonista izmok müködésének vizsgálata egyszerüsitett rendszerben. /Testnevelési és sporttudományos közlemények, 1978. 127-14o.p./

711.

WOLDE MESKEL KOSTRE

AZ AZONOS IZOMCSOPORTTAL, DE ELTÉRŐ JELLEGŰ EDZÉS-MUNKÁT VÉGZŐ SPORTOLÓK ÖSSZEHASONLITÁSA★

I. A disszertáció kérdésfeltevései

Munkámban az edzés specifikus /helyi, csak néhány funkciót érintő/ hatásairól kivántam adatokat szerezni, s ezzel a futőedzői munka edzésmódszertani ismereteit bővitení. A csak állatkisérletben kivitelezhető optimális kisérlettervezésre /homogén csoportok, ahol csak az edzés jellege különbözik/ nem volt módom, igy a vizsgálataim nem adhatnak válasz arra a klasszikus kérdésre, hogy a különbségek szerzettek vagy velünk hozottak-e.

Disszertációm első részében a hosszutávfutók aerob energianyerő képességét tárgyaltam. Egyrészt az aerob kapacitás alakulását vizsgáltam évenként, versenyszezonokon át félszáz személyen, másrészt a teljesitményben logikusan szintén meghatározó szereppel gyanusitható aerob hatásfok kérdését tanulmányoztam a futás során összesen közel ezer személy mérésével. Harmadsorban futókat, valamint uszókat és kajakozókat /n=72/ vizsgáltam mind kor szerint, mind futóterhelés során, különbséget keresve a sportág által hangsulyozottan igénybevett izomcsoportok /alsó végtag, illetve a vállöv/ teljesitőképessége között.

Munkám második részében az izom-"kontraktilitás" mérésére szánt uj módszerrel szerzett tapasztalatokat ismertetem. A cél az volt, hogy izommüködésszinten sikerüljön diagnosztikus értékü vizsgálati módszert találni a képességek elkülönitésére.

Munkám harmadik részében hosszutávfutókon /n-14/ és vágtafutókon /n-lo/ ugyanazokat a méréseket elvégezve, egyszerre több oldalról igyekeztem a kérdésfeltevésem szempontjából két végletnek tekinthető sportolói csoport közti különbségek kimutatására. Antropometriai, spiroergometriás, izomkontraktilitási, motorikus teljesitménybeli, mozgástechnikai és izombiopsziás vizsgálatokat alkalmaztam erre a célra.

II. Vizsgálati módszerek

A spiroergometriás vizsgálatokat komputerrel on line kapcsolt Jaeger-berendezéssel mértem. A vér savasodását Radelkisz biológiai mikroanalizátorral, Astrup méréselvek szerint vizsgáltam. Az izom "kontraktilitását" a TFKI-ben kialakitott mérésmódokkal és készülékekkel mértem: az Achilles- és a patellareflex időbeli lezajlását indukált elektromos áram regisztrálásával, a reflexes és akaratlagos talpi feszités, illetve combfeszités izometrikus erőlezajlását

★ Kandidátusi értekezés tézisei

nyulásmérő érzékelésével biró, TFKI gyártmányu erőmérővel mértem. A görbéket Hewlet-Packard x-y iróval regisztráltam, és manuálisan értékeltem. A motorikus teljesitmény megitélésére mélybeugrást és páros lábbal felugrást végeztettem erőmérő platón, és a vertikális erőkomponenst rajzoltattam a H-P regisztrálón, valamint a fotocellákkal felszerelt futófolyosón a maximális futósebességet mértem a 3o méteres futás során. A futás technikai analizisét 12 és 16 km/h sebességü vizszintes, valamint az igen dinamikus mozgást kivánó "laktacid futásteszt" során /15 km/h sebességgel futás 2o % meredekségre/ készült 5o kép/ms filmfelvételről végeztem el. A csipő, a térd és a boka szögváltozásainak egyenleteit Fourier-sorfejtéssel irtam le, s az együtthatókat hasonlitottam össze, illetve a görbéket kirajzoltattam a H-P komputerrel. Az izombiopsziás mintákat a m. vastus lateralisból Bergström-tüvel vettem, izopentánban és folyékony nitrogénben hütöttem, s a rosttipizálást alkalikus és savas pH-n előkezelt, majd pH-9,4-en kifejlesztett ATP-aze aktivitás alapján megfestve végeztem el. A rostfelületet planimetriásan mértem.

III. A lényegesebb eredmények

1. Az aerob kapacitás az edzettségben, életkörülményekben, versenyeredményességben különböző futókon két-hathónapos időközökben történt ismételt vizsgálata azt bizonyitja, hogy a kardiorespiratorikus teljesitőképesség korántsem stabil, korántsem állandó érték, az ismételt mérések variációs együtthatója 2o % is lehet.

2. A várakozással és néhány irodalmi adattal ellentétben a futás aerob gazdaságossága /az 1 kg testsulyra és megtett méterre számitott oxigénigény a 12 km/h sebességü sikfutás során/ a felnőtt emberek nagy mintáján nem különbözik annyira, hogy egyszerü diagnosztikus jelként szolgálhatna. Gyermekkorban a futás aerob hatásfoka rosszabb, mint a 16 éves kor után. Például a nagyon kevés futást végző uszók és futóatléták aerob hatásfoka nem különbözik jelentősen, biztosan mérhető mértékben.

3. A kor-ergometria során az uszók és a kajakozók jobban megközelitették a futáskor mérhető maximális értékeiket, ebben specifikus edzettségi jelet mutatva. A testsulyra vonatkoztatott teljesitmény-értékek azonban nem jeleztek olyan nagy különbséget, hogy önmagukban alkalmasak lennének diagnosztikus célra. A futószalag-terhelés, és a sportágspecifikus körülmények között mért mutatók mérése nem egymást helyettesithető, hanem kiegészitő eljárás.

4. A kontraktilitás-paramétereink diurnálisan, napról-napra, akut fizikai terhelés vagy a vegetativ idegrendszerre ható gyógyszerek hatására egyaránt erős változékonyságot mutattak, igy a vágtázók és hosszutávfutók /vagy egyéb sportolói csoportok/ között talált különbségek csak nagyon óvatosan értelmezhetők.

5. A vágtafutók természetesen különböztek a távfutóktól az izmosságra utaló antropometriai jegyekben. Azonos külső munkát /futást/ a vágtázók nagyobb légzésmunkával és szivfrekvenciával végezték el, a specifikus edzettség csak gazdaságosabbá válásában nyilvánul meg, azonban az aerob hatásfok a két csoportban azonos volt.

6. Az izomkontraktilitás-mutatók közül az erőkifejlődés sebessége és az elért erő-paraméterek voltak nagyobbak a vágtafutókon. További vizsgálatokkal esetleg diagnózisra /kiválasztásra?/ alkalmas eljárás dolgozható ki e módon.

7. A m. vastus lateralis lassu rostjainak aránya a távfutók csoportján a vártnak megfelelően magas /74 %/, a vágtázókon viszonyt a gyors rostok terü-

leteinek nagysága utal a specifikus edzettségre.

8. A filmanalizis tanusága szerint lényeges különbség a távfutók és a vágtázók mozgása között csak a bokaszög változásokban mutatható ki, amennyiben a vágtázók nagyobb mérvü /erőteljesebb?/ talpi hajlitással rugaszkodnak el a talajtól.

IV. A gyakorlati hasznositás lehetőségei

A disszertációban áttekintett felismerések segitséget nyujtanak a sportágspecifikus jegyek megállapitásában. E jegyek mint diagnosztikus eszközök, érvényességi és alkalmazhatósági körük jobb megismerésével az edzésmunka hatásosságának lemérését szolgáló, a testneveléstudományok egyik alapját képező vizsgálatok számára azonnal hasznosithatók, bár még nem tudjuk, hogy mely életkorban, milyen és mennyi edzésmunka hatására alakulnak ki a különbségek. Dolgozatomban is szerepelnek azonban olyan adatok, amelyek arra utalnak, hogy fiatal korban nem indokolt a felnőtt sportolót jellemző jegyeket keresni /például: hatásfok/, igy a sportra való alkalmasság kérdésében segitik az állásfoglalást. Nem csak az edzés, hanem bármely más a testi teljesitőképességet befolyásoló behatás /fizioterápia, izomrelaxáns, doppingszer/ effektusának lemérésekor is gondolhatunk valamelyik fenti eljárás igénybevételére.

Az aerob kapacitás értéke változékonyságának megismerése alapján történik a válogatott sportoló csoportok évi 3-4 vizsgálata a TFKI-ban - a korábbi évi 1-2 mérés helyett. Ezek a vizsgálatok az edzéstervezésben máris realizálódnak.

IRODALOM

1. Kecskeméty P. - Wolde Meskel Kostre - Apor P: Vegetativumok hatása az izomkontraktilitásra embereknél. MÉT Vándorgyülés, Debrecen, 1978. előadás.

2. Kecskeméty P. - Wolde Meskel Kostre - Apor P: Futószalag - és kor - spiroergometria összevetése és viszonyának változása az egyes állóképességi sportok szempontjából hangsulyos izomcsoportok specifikus edzettsége szerint. /Testnevelés és Sportegészségügyi Szemle, 19. sz. 179-188.p./

3. Apor P. - Wolde Meskel Kostre: On aerobic efficiency of running J. /Sport. Med. 1979./

4. Fábián Gy. - Wolde Meskel Kostre - Apor P.: Vágtázók és hosszutávfutók futásának mozgáselemzése. /MÉT Vándorgyülés, Szeged. 1979./

5. Wolde Meskel Kostre - Fekete Gy. - Apor P.: Vágtázók és hosszutávfutók izomrosttipusáról. /MÉT Vándorgyülés. Szeged. 1979./

6. Wolde Meskel Kostre - Apor P. - Kecskeméty P.: Vágtázók és hosszutávfutók izomkontraktilitása. /MÉT Vándorgyülés. 1978./

712.

FARMOSI István

A TESTALKAT ÉS AZ ERŐ ÖSSZEFÜGGÉSE 15-21 ÉVES FÉRFIAKNÁL★

I. Bevezetés

Az ember élete folyamán állandóan kapcsolatban van a külvilággal. Felveszi annak ingereit és reakciói révén alkalmazkodik hozzá. Fejlődése során - amely szakadatlan alkalmazkodások láncolata - az egyirányu folyamatot kétirányu folyamat váltotta föl. Az ember visszahatva a természetre egyre inkább csökkentette azoknak a hatásoknak a számát, amelyek gátolták fejlődését.

A negativ hatásokat kiegyenlitő, az ember továbbélését támogató rendszerben, a társadalmi fejlődés során kialakult, és a cél érdekében egyre jobban differenciálódott testkultura is beletartozik. A testkultura bonyolult kölcsönhatások alapján fejlődött, melynek során két nagy ága különült el: a testnevelés és a sport. Godin /19ol/ végezte az első vizsgálatot sportoló és nem sportoló fiatalokon. Vizsgálatai további munkára ösztönözték e tudományág szakembereit. Arnold /1931/, Kohlrausch /1929/, Tanner /1964/, Eiben /1972/ élsportolókat vizsgálva azokat az embertani különbségeket kutatták, amelyek nagy statisztikai átlagban a sportolók és nem sportolók között megtalálhatók.

A kutatások a további differenciálódás lehetőségét is magukban hordozták. Szembetünő volt a különbség az egyes sportágak versenyzői között, illetve a különböző versenyszámok üzői között.

A sport eredményes müvelésének azonban nemcsak a megfelelő alkati adottságok, hanem a magas szintü funkció is feltétele. A testalkat, motorium, sportteljesitmény elemzése kapcsán körvonalazható a sportantropológia kutatási területe és fő kérdésfeltevése.

II. Irodalmi áttekintés

A felnövekvő ifjuság testi fejlődését az antropológusok, humánbiológusok, orvosok és a testnevelés szakemberei több, mint egy évszázada vizsgálják. Közülük a teljesség igénye nélkül Bartucz /1923, 1926/; Balogh /193o, 1934/, Malán /1934, 1936/; Apor, L. /1938, 1941/. Véli /1938-1969/; Rajkai /1951, 1959/; Farkas /196o, 1967/; Eiben /1959 -/; Bakonyi /1969, 1973/ munkáit emlitjük meg.

A sportantropológiai irodalom kezdetei a század elejére nyulnak vissza. Godin /19ol/; Kohlrausch /1929, 1939/; Arnold /1931/; Milicerova /1933/, majd pedig Rajkai /1956/; Lomejko /1956, 196o/; Drozdowsky /1963/; Tanner /1964; Correnti - Zauli /1964/; Eiben /1969, 1972/ foglalkozott a sportolók antropológiai problémáival.

★ Részletek a Testnevelési Főiskolán megvédett doktori értekezésből.

III. Anyag és módszer

1969-ben 21o közép- és főiskolai hallgatót vizsgáltunk 15 és 21 éves életkor között alkati és motorikus szempontból. A disszertációban 14 antropometriai jelleget és hat motorikus paramétert elemeztünk. A vizsgálati anyagot 21 magasugró alkati és motorikus vizsgálatával egészitettük ki. A vizsgálati adatokat statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel.

IV. Vizsgálati eredmények

A vizsgálati eredményeket három fő részben foglaltuk össze, melyekből egy-egy példát mutattunk be. Ezek:

1. A morfológiai alkat értékelése,
2. A motorikus paraméterek értékelése,
3. Az alkat és a motorium összefüggésének elemzése.

1. Testmagasság

A termet az egyik legfontosabb embertani jelleg, melyet döntően öröklődő faktorok határoznak meg. A genetikai tényezők mellett a variációk létrehozásában egyéb szociális hatások is közrejátszanak.

A testmagasság átlagai a 18 éves korig emelkednek. /1. táblázat/ A legnagyobb koreltérést a 15-16 év között találjuk. A különbség mintegy három centiméter, igen erősen szignifikáns /$p < o,1$ %/. Ugyancsak tekintélyes a 17-18 év közötti 1,97 cm-es differencia is, amely szignifikáns /$p > 5$ %/. Az átlagos koreltérés a 15-19 évesek adatai alapján számitott trend egyenlete szerint 1,56 cm /1.ábra/.

1. táblázat

A testmagasság

Életkor /év/	$\bar{x}$	$\pm s_{\bar{x}}$	$\pm s$	$V_{min.}$ -	$V_{max.}$	v
15	168,oo	1,o4	5,o9	157,7 -	177,6	3,o3
16	171,o3	1,o6	5,74	157,5 -	18o,6	3,32
17	172,24	1,24	6,87	162,8 -	184,7	3,39
18	174,21	1,22	5,88	164,6 -	187,4	3,37
19	174,2o	1,29	5,95	163,o -	188,2	3,42
2o	171,75	1,32	5,81	155,3 -	18o,9	3,38
21	17o,78	1,22	4,25	164,o -	176,7	2,48

Jelölések:

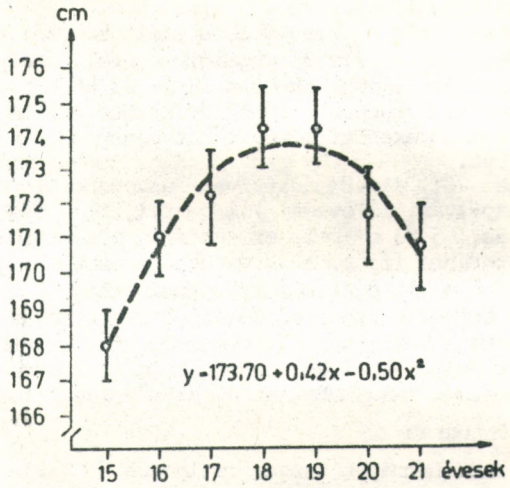
$\bar{x}$ = átlag,

s = szóródás,

$s\bar{x}$ = a középérték szórása,

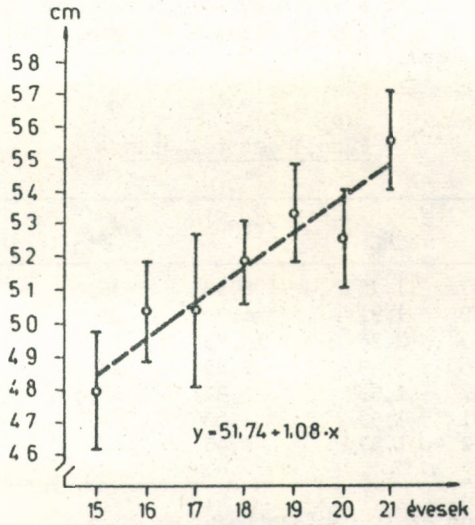
V min., V max. = a legkisebb és legnagyobb értékek

v = variációs együttható



1. ábra

A testmagasság átlagainak változása a vizsgált életkorban.



2. ábra

A függőleges felugrás átlagainak változása a vizsgált életkorban.

A 2o és 21 évesek alacsonyabbak a 18 és 19 éveseknél. A különbség azonban csak a 19-21 évesek között szignifikáns /$p \leq 5$ %/.

A legnagyobb koreltérés egybeesik több hazai szerző: Véli /1948/; M.Viola /1951/; Farkas /196o/; Dezső /1959/ megfigyelésével, amely szerint a termetbeli differencia a vizsgált életkorokban a 15-16 év között a legnagyobb. Malán /1936/ három évtizeddel korábban a 16-17 év között találta a legnagyobb koreltérést. A serdülési növekedési lökés tehát manapság korábban jelentkezik mint generációkkal ezelőtt.

A középértékeket Véli /1948/ adataival összehasonlitva megállapitható, hogy a közelmult kaposvári 15 évesei 7,1 cm-rel, igen erősen szignifikánsan /$p < o,1$ %/; 16 évesei 5,83 cm-rel, erősen szignifikánsan /$p < 1$ %/ magasabbak, mint a husz évvel korábbi ifjak. A 17 és a 18 évesek átlagai azonban nem különböznek szignifikánsan a két évtizeddel korábbi átlagtól.

A 19-21 évesek átlagait hazai adatokkal összevetve az tapasztalható, hogy a kaposváriak termete a budapesti egyetemisták után következik. A külföldi összehasonlító adatok pedig - melyek többségükben testnevelési főiskolásokra vonatkoznak - egyöntetüen nagyobbak az általam vizsgált minta termetátlagánál.

2. Függőleges felugrás

Eredeti vizsgálati formáját Sargent dolgozta ki 1921-ben. Véleménye szerint jól használható a fizikai teljesitőképesség és az ügyesség tesztjeként. Az eltelt fél évszázad alatt több módositáson ment át ez a próba, melyet legutóbb Abalakov módositott.

Az átlagértékek a 15-21 év között növekvő tendenciát mutatnak /2. táblázat/. Ezt a 16-17 év között plato szakitja meg. A 2o évesek alacsonyabb középértéke pedig nem tér el szignifikánsan a 19 évesekétől /$p > 5$ %/.

A legnagyobb koreltérést a 15-16 év között találjuk /2,42 cm/, amely azonban nem szignifikáns /$p > 5$ %/. Az átlagos évi gyarapodás a trend egyenlete szerint 1,o8 cm. /2. ábra/.

2. táblázat

Függőleges felugrás

Életkor /év/	$\bar{x}$	$\pm s_{\bar{x}}$	$\pm s$	$V_{min.}$	-	$V_{max.}$	v
15	47,97	1,75	8,59	36,o	-	65,o	17,91
16	5o,39	1,91	1o,3o	26,o	-	64,o	25,1o
17	5o,39	2,26	1o,78	39,o	-	69,o	2o,7o
18	51,7o	1,33	6,39	38,o	-	63,o	12,36
19	53,42	1,5o	6,87	39,o	-	65,o	12,86
2o	52,61	1,59	7,o3	[illegible],5	-	65,5	13,3o
21	55,62	1,57	5,45	42,o	-	63,o	9,78

Jelölések: ua. mint az 1. táblázatnál.

A 15-17 évek közötti magas variációs együttható arra hivja fel a figyelmet, hogy a szomatikus fejlődéssel együtt a motorikus teljesitmény is erősen változik.

Tizenegy kutató 12 adatsora, amelyet az összahasonlításhoz fölhasználtam, többségében sportolókra, vagy testnevelési főiskolásokra vonatkozik. Igy ez a tény az összehasonlitást megnehezti. Aresztov /1966/67/; Nyikolajenko, Cseresnyeva; Drozdowsky /1963,1965/ méréseredményei jobbak az általam vizsgált minták átlagánál. Lomejkó /1964,1968/; Farfel; Smith; és Martin /1969/ középértékei viszont alacsonyabbak a kaposvári átlagoknál.

Lomejko /1964/ a szórásintervallumok felhasználásával értékelő táblázatot készitett. Az általam vizsgált csoportok teljesitményét e táblázatba helyezve, megállapitható, hogy a 15-18 évesek középértéke a + s intervallumba, a 19-21 évesek középértéke pedig a + 2 s övbe esik. A minusz variánsok csupán a 15 és 16 évesek esetében kisebbek, mint Lomejko átlagöve. A ± o,5 s intervallumban találhatók a 17-21 év közötti minusz variánsok. A maximum értékek viszont egymáshoz közel, a + 3 s és a + 4 s övekben találhatók.

3. Az alkati jellegek és a függőleges felugrás összefüggése

A testalkati jellegek és a függőleges felugrás összefüggésének elemzését a hosszusági jellegek példáján mutatom be. /3. táblázat/

3. táblázat

A hosszusági jellegek és a függőleges felugrás korrelációs táblázata

Jellegek	15-16 évesek	17-18 évesek	19-2o évesek	21 évesek
Testmagasság	0,135	0,209	0,058	0,025
Alsó végtaghossz	0,109	0,227	0,076	0,157
Combhossz	0,242	0,265	0,220	0,248
Lábszárhossz	0,042	0,282	0,192	0,159

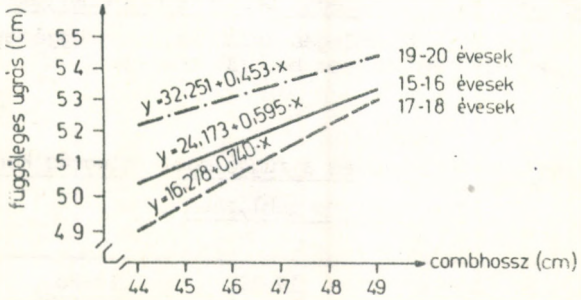
A testmagasság és a függőleges felugrás közötti korrelációs együtthatók változó összefüggésre mutatnak az egyes életkorokban. Drozdowsky /1963/ testnevelési főiskolások vizsgálata kapcsán, kiknek termetátlaga 174,2 ± o,5 cm, gyenge negativ összefüggést talált /r = 0,254/. Más helyütt viszont /Drozdowsky, 1963/ 174,4 ± o,4 cm-es termetátlag és 54,9 ± o,5 cm-es ugráseredmény mellett gyenge pozitiv összefüggésről számolt be. Schünke és Peters /1969/ 235 tiz éves fiu testmagassága és ugrásteljesitménye között szintén gyenge kapcsolatot talált /r = 0,20/.

Lukac, J. /1961/ közleményét felhasználva kiszámitottuk az 196o. évi Röplabda Európa-bajnokságon megmért 13 férfi játékos ugráseredménye és testmagassága közötti korrelációs együtthatót. A korrelációs együttható gyakorlatilag függetlenséget jelez./ r = 0,04/ A legjobb ugráseredményt elért játékos /80 cm/ testmagassága 173,5 cm; mig a legmagasabb játékos /191, 2 cm/ ugráseredménye 73 cm. A testmagasság tehát sem az átlagos populáció szintjén, sem a sportolók között nem függ össze az ugrásteljesitménnyel.

Az alsó végtaghossz a testmagassághoz hasonló összefüggést jelez a felugrással. Valamennyi életkorban - vizsgálati anyagomban - a combhossz kapcsolódik legszorosabban a függőleges felugráshoz. A korrelációs együtthatók szignifikánsak /kritikus érték: 0,2108/, s így kiszámithatók a regressziós egyenletek. Itt jegyzem meg, hogy az összefüggésvizsgálatnál az egymás melletti életkorokat összevontam.

Az egyenletek alapján /3. ábra/ a comb 1 cm-es változása a 15-16 éveseknél o,6 cm, a 17-18 éveseknél o,7 cm, a 19-2o éveseknél o,5 cm változást mutat a függőleges felugrásban.

Ugyancsak szignifikáns a korreláció a 17-18 évesek csoportjánál a lábszárhossz és a függőleges felugrás között.



3. ábra

A függőleges felugrás és a combhossz regressziós egyenesei.

A regressziós egyenlet: y = 16,85 + 0,89 x. A lábszárhossz 1 cm-es változása tehát mintegy o,9 cm-es javulást, illetve romlást idézhet elő a felugrásban.

A vizsgálatot mind alkati, mint motorikus szempontból kiterjesztettük a magas- és távolugrásra is. A teljes anyag elemzése kapcsán tett megállapitásokat az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. Az antropometriai jellegekben a 15-18 éves kor között kifejezett növekedés, illetve gyarapodás tapasztalható. Ennek legintenzivebb szakaszát a vizsgált életkorokra vonatkozóan a 15-16 éves kor között találjuk, amelyet az Eiben által leirt minden irányu növekedési szakasz befejező fázisának tekinthetjük.

2. Eredményeink Véli /1949/ adataival összehasonlitva, az akcelerációra gondolhatunk.

3. A magasugrókra a hosszusági jellegek dominanciája a jellemző. Ezekben szignifikánsan eltérnek az átlagpopulációt reprezentáló mintáktól. A kerületi jellegekben viszont feléjük közelitenek.

4. Az alkati jellegek kevésbé befolyásolják az ugrásban elért eredményeket. Az ugrásnak, mint emberi motoros megnyilvánulásnak a variációit csak kis mértékben hozzák létre a morfológiai alkat különbségei.

5. A kialakuló strukturának a fejlődés folyamatában bekövetkező változásai a motoros funkcióban - az ugrásban - is fokozott variációt hoznak létre.

6. Az összefüggések értékelése rámutat arra, hogy azokra az ugrásokra, amelyeket kis vizszintes irányu lendület jellemez /magasugrás/ más alkatu egyének alkalmasak, mint azokra, mélyeket nagyobb vizszintes lendülettel hajtanak végre /távolugrás/.

7. A sportteljesitményben a biológiai törvényszerüségek mellett pszichés, szociális és egyéb tényezők is integrálódnak. A részterületek eredményeinek értékelésekor tehát elengedhetetlen a komplex szemlélet érvényesitése.

IRODALOM

1. Farmosi I.: A függőleges felugrás komplex vizsgálata 15-19 éves fiuk adatai alapján. /A Testnevelés Tanitása, 197o. 5.sz. 147-149.p./

2. Farmosi I.: Főiskolai hallgatók antropometrikai és dinamometriai vizsgálata. /Testneveléstudomány, 1972. 7.sz. 85-96.p./

3. Farmosi I.: A gyorserő és a morfológiai alkat összefüggése. /A Sport és Testnevelés Időszerü Kérdései. 1974. 2.sz. 27-36.p./

4. Farmosi I.: Physique and Athletic Jumps. Humánbiológia Budapestinensis 2. köt. ELTE Embertani Tanszék. Bp. 139 p.

5. Harsányi L.: Magasugrók alkati és funkcionális vizsgálata. /Testnevelés- és Sportegészségügyi Szemle, 1972. 3.sz. 169-284.p./

213.

FÖLDESINÉ SZABÓ Gyöngyi - SCHILLER János

A VI. NEMZETKÖZI SPORTSZOCIOLÓGIAI SZEMINÁRIUM MUNKÁJÁNAK FŐBB TERÜLETEI

A VI. Nemzetközi Sportszociológiai Szemináriumot "Sport és kultura" cimmel a varsói Testnevelési Főiskola rendezte meg 1979. augusztus 2o-24 között Jablonában.

A munkaértekezletek programja a következő hat altéma köré csoportosult:

1. A sport, mint a kultura alkotórésze a szociológiai elméletek nézőpontjából

Az első altémán belül a kutatók a sport és a kultura kapcsolatát elméleti oldalról közelitették meg. A sport társadalmi szerepét, helyzetét stb. a legkülönbözőbb általános szociológiai és kulturaelméletekkel összefüggésben vizsgálták.

Z. Krawczyk bevezető előadásában összefoglalta hogyan értelmezi a sportot, mint a kultura alkotórészét néhány főbb filozófiai-szociológiai irányzat. Az egzisztencialista - axiológiai, pszichoanalitikai, antropológiai-kulturális, szemiotikai strukturális-funkcionalista és dialektikus sportfelfogásokat csoportositotta. Ugy itélte meg, hogy e koncepciók elemzése nemcsak a sporttudományok, hanem a kulturaelméletek számára is hasznos lehet.

A szovjet W.H. Vidrin abból indult ki, hogy a kultura az anyagi és szellemi értékek területén zajló alkotó tevékenység, amelynek során létrehozzák ezeket a lényeges és jelentős értékeket. Az alkotó tevékenység célja a világ megismerése, eredménye az emberi kreativitással felhalmozott értékek létrehozása.

A sporttevékeynség az anyagi és szellemi kulturára épül, ugyanakkor sajátos eszközeivel gazdagitja azokat. A sport, mint a kultura alkotórésze az emberi személyiség kibontakozásához járul hozzá, s ennek a tudományos-technikai forradalom időszakában fokozott jelentősége van.

A népi játékokban, sportokban megtalálhatók a nemzeti kultura elemei, hagyományai.

A sporttevékenység során az ember fizikailag és erkölcsileg felkészül számos más különféle társadalmi tevékenységre.

A csehszlovák J. Mergautova és F. Joachimstaler szerint a testkultura összetett társadalmi jelenség, a társadalmi tevékenység sajátos formája. A testkultura tartalmát, formáját, elméleti modelljét, fejlődését, a társadalom életében betöltött szerepét csak történeti-dialektikus és strukturális-funkcionalista módszer segitségével lehet hatékonyan megismerni.

A nyugatnémet K. Heinemann arra alapozta elméletét, hogy az emberi test mindig "társadalmi" valóság. Az emberi test szociológiájában ez a következő négy elemet jelenti:

1. A "test technikája", más szóval a társadalomban hagyományosan megvalósuló mozgásformák /például séta, futás, ugrás, uszás/.

2. "Kifejező testmozgások", mint testhelyzetek /pózok/, gesztusok, arcki-

fejezések, amelyek a nem verbális közlést és az önkifejezés szimbolikus formáit szolgálják.

3. A "testi ethosza" vagyis az embernek saját teste iránti attitüdjei.

4. A fizikai önellenőrzés; a szükségletek önkontrollja.

A test e négy összetevőjének tevékenységét minden társadalomban - rendszerint osztály - és nem specifikus - normák irányitják. Ezek a normák, amelyek a testre, mint társadalmi valóságra hatnak, a sportmozgásokat is szabályozzák. Meghatározzák mi "lehetséges" és mi "nem lehetséges" a sportban, például mi megengedett férfiaknak és nőknek, fiataloknak és időseknek, az alsó és felső társadalmi osztályok tagjainak, vagy milyen testi erőfeszités, testhelyzet, testkontroll elfogadott az adott társadalomban.

I. Güldenpfenning /Nyugat-Berlin/ az életminőség elméletében kritikusan elemezte a sport helyét. Az életminőség elmélete a kapitalizmus általános válságából, a gazdaság növekvő nehézségeiből ered, válaszként a jelentkező "növekedési korlátokra". Ennek a felfogásnak a tudományos magja azon a felismerésen alapul, hogy a társadalmi életfeltételek mennyiségi és minőségi növekedése szorosan összefonódik. /Kapcsolat az életszinvonal és az életminőség között./

Güldenpfenning beszélt az elmélet politikai és tudományos korlátairól, s arról, hogy mind tudományos, mind gyakorlati szempontból sokkal gyümölcsözőbb lenne, ha az életminőség koncepciója megszabadulna idealista kiindulótételeitől /az általános emberi célok feltételétől, a politikai és a gazdasági előfeltevések elvontságától és az osztályérdekekhez való kötöttségtől/ és a marxista kultura és életmód teóriájához közeledne. Ez lehetővé tenné, hogy a kultura fogalma magába foglalja a természeti és társadalmi környezet elsajátitásának mozzanatát, s ezáltal azt is, hogy az olyan sajátos kulturális tevékenységet, mint a sport - és annak társadalmi jelentőségét, értékét - ne önmagában, hanem a teljes élettevékenységgel összefüggésben vizsgálják.

Az ausztráliai J.K. Pearson a sport különböző kulturális értelmezéséről, többek között a szubkulturák sportban játszott szerepéről szólt.

Az amerikai H.T. Allison a sportban megnyilvánuló versengés és együttműködés szélesebb társadalmi-kulturális alapjait mutatta be a Navaljo indián kulturában végzett kutatásain keresztül.

A lengyel J. Pankow a sportot mint társadalmi jelenséget az utópia és az antiutópia torzitó tükrében villantotta fel, mindenekelőtt a görög filozófusok és az utópista szocialisták nézeteinek elemzése alapján. A szovjet N.J.Ponomarjov a sportesemények szociális funkcióját emelte ki. Hangsulyozta, hogy a konkrét társadalmi-gazdasági körülmények jelentős hatással vannak a sportnak, mint látványosságnak tartalmára és formájára.

A különböző ideológiát, érdekeket stb. képviselő küldöttek számottevő információt kértek egymástól. A válaszok azonban elsősorban azt a célt szolgálták, hogy az egyes koncepciókat alaposabban, sokoldalubban megismerjék. Lényeges elméleti kérdésben nem alakult ki elvi vita.

2. A sport és a művészet kapcsolata

Élénk vita jött létre viszont a sport és a művészet kapcsolatával foglalkozó altémában, amelyben Ch.Malenfant-Dauriac /Franciaország/ és M. Saraf /Szovjetunió/ egymással szembenálló nézetei nagy visszhangot váltottak ki szükebb és tágabb szakmai körökben. /Eszmecseréjük egy részét a lengyel televizió is közvetitette./

Malenfant-Dauriac azt vallotta, hogy a sport művészet. Művészet, ha művészetnek tartunk valamennyi célra irányuló eszközt. Művészet, ha a művészet fo-

galma a testi ügyességnek, az izmok és az erkölcs teljesitő képességének valamint az erőkifejtés gazdaságosságának fejlődését is jelenti. Müvészet, ha müvészet alatt fegyelmet, erkölcsi tartást, technikát, szociális hajtóerőt, és együttérzést is értünk. Müvészet, ha a szakmai ügyességet /például az orvosi müvészet/ müvészetnek ismerünk el.

És a legfontosabb: a sport müvészet, ha müvészet a szépség és az ember belső hajtóerejének kifejeződése. Az egyéni és csapatsportokban minden egyes résztvevő müvész, a nézők pedig a müélvezők. Például hivatásos teniszező, játék közben müvészetét gyakorolja. A Louvre-ban látható a diszkoszvető szobra a sport és a müvészet kapcsolatának jelképe.

Mindezzel szemben Saraf a sport és a müvészet viszonyát igen összetett, sok irányu problémának tartotta, de nem fogadta el - még részlegesen sem - a két terület azonositását. A sport társitása a müvészettel abból adódik, hogy az emberek egyenlőségjelet tesznek a sportjelenség és a müvészeti hatás állitólagos egyformasága közé, s eltulozzák esetleges egyezésüket. Valójában a két terület egyformasága elsődlegesen csak mondattani, másodlagosan jelentéstani.

A sport és a müvészet előfeltételei különbözők. Nem lehet a müvészet törvényeit kiterjeszteni a sportra, és a sportlátványosságokat e törvényeknek megfelelően létrehozni. Sajátos értéktermészettel rendelkezik a müvészet és a sport.

A sport és a müvészet közötti együttmüködés döntő vonása a sporttevékenység feltételeinek megalkotásával és helyének megszervezésével függ össze. A sport sajátos légkört teremt maga körül a sporteszközökkel, felszerelésekkel, jelképekkel.

A sport és az alkalmazott müvészetek, illetve az épitészet viszonya külön vizsgálódás tárgyát képezik.

A vitázók többsége a szovjet Saraf álláspontjával értett egyet. Malefant-Dauriac sikere a részletek szépségében és gazdagságán - és nem utolsósorban a francia előadónő egyéniségén - alapult.

A két nagy vitát kavaró előadás mellett a sport müvészeti vonatkozásaival három lengyel kutató foglalkozott.

M. Sadowski azt fejtegette: a sportfilmek igazolják, hogy a sport erőteljesen jelen van a kulturában.

Z.Cirpak felfedezte, hogy a sportban megnyilvánuló komikum, a sporthumor is tudományos témává válhat. Példákkal illusztrálta, hogy a kultura stilusában és a strukturában bekövetkező változások kedvező alapot nyujtanak a komikum számára, s a sport is rendszeres tárgya a humornak.

A. Ziemilski az élvonalbeli sportolókat hasonlitotta össze a tömegszórakoztatás sztárjaival. Ugy találta, hogy közös jellemzők az alábbiak: attitüdjeik a sikerre irányulnak; saját testüket eszköznek tekintik; társaikkal rivalizálnak, hajlamosak klikkek kialakitására, életmódjuk szertelen; nincs állandóság- és biztonságérzetük, és végül társadalomképük sajátosan torzult.

Feltehető, hogy a sport szervezeti és társadalmi rendszere - ellentétben a tömegszórakoztatás más területeivel - kedvező irányba befolyásolja ezeket a negativ személyiségvonásokat.

3. A sport, mint a kulturában való részvétel formája

Ebben a kérdéskörben nagyrészt empirikus vizsgálatok eredményei kerültek bemutatásra.

Megismertük a norvég fiatalok sportideál választása és sportolása közötti összefüggéseket. /S. Stensasen, Norvégia/.

Hallottunk arról, milyen a különböző társadalmi-demográfiai csoporthoz tartozó szovjet nők részvételi aránya a sportban, s milyen motivációk, értékek, szociális tényezők befolyásolják a sport iránti érdeklődésüket, illetve sportágválasztásukat /N.G. Valentinova, Szovjetunió/.

Képet kaptunk arról, hogy a jelenkori szocialista bolgár társadalomban milyen főbb tényezők formálják az egyes társadalmi osztályok csoportok - főként a munkásosztály - kulturális és testkulturális szükségleteit, s hogyan realizálódnak ezek a szükségletek a gyakorlatban, a lakosság egyre növekvő szabadidejének szerkezetében /M.Goszeva, Bulgária/.

Felrajzolódott előttünk a csehszlovák városi lakosság testkulturálja - mint a szocialista tipusu életmód alkotó eleme - a lakóhelyek gazdasági, társadalmi szerkezetével összefüggésben /Z. Szprynar, Csehszlovákia/.

Közelebb jutottunk a szovjet falusi sport problémáinak megértéséhez, pontosabban annak magyarázatához, miért foglal el a testkultura viszonylag kis helyet a falusi lakosság kulturális értékeinek rendszerében, illetve tevékenységstrukturájában /J.V. Boriszov, Szovjetunió/.

Bepillantást nyertünk a lengyel társadalom alapvető osztályainak és csoportjainak /munkásság, parasztság, értelmiség/ testkultura felfogásába és sportolási arányszámaiba, valamint két generációnál az ezeket meghatározó szociális és demográfiai tényezőkbe. /W.Lisowicz, S. Wanat J.Rut és K.Stanczuk, Lengyelország/

Az empirikus kutatási beszámolókat a lengyel A.Pawlucki és Schiller J. tanulmánya egészitette ki.

A.Pawlucki elméletileg megkülönböztetta a sportszocializáció folyamatát /mint szociológiai kategóriát/ és a nevelés folyamatát a sporton keresztül /mint pedagógiai kategóriát/, attól a pedagógiai tevékenységtől, amelynek lényege az, hogy olyan személyes, egyéni hajlamot, kedvet alakitson ki, és olyan lehetőségeket teremtsen, amelyek létrehozzák a kivánatos szociális szerepet a sportban.

Schiller János a sportnak arról a sajátosságáról beszélt, hogy célja nem az ember legyőzése és megsemmisitése, hanem a győzelem öröme önmagában. Néhány polgári szociológus tagadja a sport értéktermészetét. A sportnak természetesen vannak árnyoldalai is különösen az élsport világában, ami mellett a sportszociológusok nem mehetnek el szó nélkül. Hibás azonban a sport destruktiv alulértékelése, de pozitivumainak egyoldalu tulhangsulyozása is. Ilyennek tarthatjuk a játék-és kompenzációs elméleteket. A sportszociológiának régi elméleti és gyakorlati feladatai közé tartozik annak vizsgálata, hogy teljes értékü munka mellett lehet-e magas szinten sportolni. Ujabb fejlemények ugy tünik már tulhaladják ezt az ellentmondást. Napjaink nagy kérdését talán igy kell megfogalmazni: Önálló foglalkozássá válhat-e a magas szintü sportolás, ami a szocialista országokban természetesen nem a profizmus bevezetését jelentené.

A küldöttek az elméleti fejtegetéseket is érdeklődéssel hallgatták, vita azonban főként az empirikus vizsgálatok során alkalmazott kutatási módszerekről, a kapott eredmények megbizhatóságáról és érvényességi köréről, valamint kisebb-nagyobb részkérdésekről folyt. Vitatták például, hogy a norvég felmérésben helyes volt-e a sportideál fogalmának operacionalizálása, vagy a szovjet nők sportjára vonatkozó részeredmények általánosithatók-e a teljes szovjet női népességre.

4. A teljesitménysport kulturális értékei a társadalmi tudatban

A legkevesebb előadás - egy belga, három lengyel részéről a negyedik al-

témában hangzott el.

A.Lamon-Famaly /Belgium/ a sportolók szociális státuszát elemezte a különböző sportesemények.

R.Swierczewski Lengyelország arra hivta fel a figyelmet, hogy a XX. században a tömegkultura sztárjai jelentős, bár nem mindig kivánatos befolyást gyakorolnak a társadalmi viselkedésre. Az élvonalbeli sportolók, a haza képviselői olyan jelentős tényezők a jelenkori kulturában, akiknek modellalkotó szerepét nem lehet tulbecsülni. A társadalmilag elismert értékek sorában ők testesitik meg azokat a nem hétköznapi /un. festive vagyis ünnepi/ értékeket, amelyekre minden látszat ellenére nagy igény van. Az egocentrikus és szociális értékek tengelyében azt a pólust képviselik, amely kétségessé teszi azt a széles körökben elterjedt véleményt, mely szerint állitólag a felnövekvő generációnál az emberfeletti, hősies értéket elüzi a pragmatizmus.

Az élsportolók, hazájuk képviselői, nem példaképek az élet valamennyi vonatkozásában. Ennek ellenére igen érzékeny barométerei a meglévő nevelési eszményképnek. Ez különösen akkor látható jól, ha a szocializmus távlatainak közelebbi meghatározóit vesszük példának.

R.Kaniuk /Lengyelország/ a sportemberről alkotott képet vizsgálva ifjusági sportolók szülei véleményének tükrében.

Lengyelországban az élvonalbeli sportolók jelentős része tanuló fiatal. Többségük összekapcsolja tanulmányait a szakmai tevékenységgel.

Empirikus felmérések adatai alapján az ifjusági sportolók szülei ugy vélik, hogy gyermekeik mindenekelőtt az egyéni presztizs, a társadalmi elismertség elérése, valamint a mozgás és a fizikai erőfeszités iránti szükségletük kielégitése miatt választják a sportpályafutást. Motivációik között számottevő helyet foglal el az önmegvalósitásra, tehetségük kibontakoztatására való törekvés és bizonyos anyagi előnyök megszerzése.

A válogatott sportolók szülei jogosnak tartják a bajnokoknak járó részleges, illetve teljes munkaidő-kedvezményt, s ugy itélik meg: a kiváló sportembereknek adott különböző előnyök nem sértik az igazságosság és egyenlő elbirálás szocialista elveit.

A. Pawlak /Lengyelország/ - ugyancsak empirikus kutatásra támaszkodva - lengyel ex-olimpikonok kulturális aspirációit ismertette életkor, nem, iskolai végzettség, foglalkozás, társadalmi származás és sportág szerinti megoszlásban. A volt olimpiai bajnokok kapcsolata a tömegkommunikációs eszközökkel igen aktiv. A képzőművészetek is fontos helyet foglalnak el kulturális értékeik rangsorában, de csak passziv formában.

A nemzetközi szakirodalomban és más szakmai konferenciákon szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy - annak ellenére, hogy a VI. Nemzetközi Szemináriumon az átlagosnál kevesebben foglalkoztak a teljesitménysport szociológiai problémáival - ez a terület nagy szerepet játszik napjaink sportszociológiájában. A csökkent érdeklődésnek főként az volt az oka, hogy "A teljesitménysport kulturális értékei a társadalmi tudatban" cimü téma csak utólag került be a hivatalos programba.

5. Sport és életmód

A sport és az életmód bonyolult kapcsolatának feltárása központi kérdése a szocialista országok második éve folyó sporttudományos együttmüködésének. Nem véletlen tehát, hogy ezt a témát marxista szakemberek választották.

A csehszlovák F.Joachimstaler és J. Mergautova elméletileg dolgozta ki a sport funkcióját az egyén, a szociális csoport és az egész társadalom életében.

Feltérképezte a sport és az életmód kölcsönös kapcsolatainak eredetét, társadalom-gazdasági összefüggéseiket, valamint szociális szerepüket különböző társadalmi politikai rendszerekben, elsősorban a szocialista valóság szerkezetében.

F. Grass /NDK/ a testnevelést és a sportot, mint a kultura összetevőjét és a napról-napra fejlődő szocialista életmódot szociológiai nézőpontból közelitette meg.

A testkultura területén az egyének szükségleteiket - azonos szocialista életfeltételek mellett - eltérő módon elégitik ki. Ennek okai bizonyos társadalmi tényezőkben /például ideológia, társadalmi származás, iskolázottsági szint, egészségi állapot, életkor/, a haladó, illetve konzervativ kulturális hagyományokban, valamint a családi környezetben keresendők.

A sportszociológia feladata annak kidolgozása, hogyan fejleszthetők a dolgozók testkulturális szükségletei, valamint - testneveléssel, sporttal összefüggő - szocialista személyiségvonásai, és hogyan formálható kulturájuk szerkezete.

A lengyel Z. Zukovszka azt emelte ki, hogy a sport tartalmának és formájának gazdaságával az életmódkülönbségek egyik meghatározója.

A sport, mint a testkultura - és egyidejüleg a jelenkori tömegkultura - alkotórésze lényeges befolyást gyakorol az ifjuság életmódjára, s ezen keresztül a jövő társadalmára is. Ezért elemzik a sportot napjainkban egyre gyakrabban és részletesebben a különböző életkorok /sportoló és nem sportoló tanulók, sporttagozatos osztályba járó tanulók szülei, testnevelő tanárok és edzők/ nemek /különösen a nők/ és nevelési környezetek /család, iskola, sportklub, társadalmi, politikai szervezetek/ nézőpontjából.

A. Sztoicsev /Bulgária/ a szocialista életmód és a testnevelés társadalmi funkciónak összefonódásáról beszélt.

A fejlett szocialista társadalom épitése Bulgáriában állandó társadalmi változások folyamata, amely formálja a szocialista valóságot, és megoldja a tényleges társadalmi problémákat. Ebben a folyamatban a testkulturának hármas funkciója van: alkalmazkodási, ideológiai és gazdasági.

A testkultura lényege - amely e funkciók megvalósulása során nyilvánul meg - legjobban, mint a szocialista kultura eleme jut érvényre. Ezt a lényeges szerepet Sztoicsev a testkultura és a munka; a testkultura és a szabad idő, valamint a magas szintü sportteljesitmények területén vizsgálta.

A szovjet A.V.Artimov a sport helyét kutatta a szibériai városi és falusi lakosság mindennapi életvitelében. Időmérleg vizsgálatok eredményeinek tükrében elemezte a lakóhelyek életfeltételeinek és a népesség szociális-demográfiai mutatóinak hatását a sportolási arányszámokra, különösen a felnövekvő generáció sporttevékenységére.

Noha az 5. altémában jórészt teoretikus tanulmányok hangzottak el, a hallgatóság inkább a szocialista életmód gyakorlatáról kivánt többet megtudni. Egyrészt arról kértek részletesebb információt, hogy milyen empirikus tények támasztják alá az elméleti téziseket. Másrészt Artimov szociológiai felmérésének konkrét módszerei felől tájékozódtak.

6. A sport fejlődésének előrejelzése a kultura átalakitásával összefüggésben.

Elméleti kérdések foglalkoztatták viszont a résztvevőket a testkultura fejlődésének előrejelzése kapcsán. A vita középpontjában A.Wohl /Lengyelország/ koncepciója állt.

A.Wohl abból indult ki, hogy a társadalmi jövő előrejelzése, valószinü formájának felderitése olyan követelmény, amelynek mind elméleti, mind gyakorlati szempontból nagy jelentősége van.

Bár vannak, akik kétségbevonják a jövőkutatás célszerüségét, elegendő helyes érv bizonyitja, hogy a társadalmi élet sok területén, igy a testnevelésben és sportban is az igény és a lehetőség a prognózisa együttesen létezik, és a jövő bizonyos határok között tudományosan leirható. Ennek egyik feltétele, hogy a valóságot ujszerüen, átfogó módon szemléljük, változatos, dinamikus valóságnak, amelynek visszatükröződése gazdagitja megismerési képességünket.

A.Wohl - B.Sucholski után - ugy véli, hogy a jövő nem az amit az emberek elvárnak, hanem tevékenységeik teljesitményének , illetve elmulasztásának eredménye. Ebben nagy szerepe van a kulturális örökséggel szembeni attitüdnek és bizonyos választási készségeknek.

Az értékválasztásokat a testkulturális előrejelzések kutatása során sem lehet figyelmen kivül hagyni.

A 6. altémában A.Wohl mellett egy NSZK-beli, egy magyar és két lengyel előadó ismertette tudományos dolgozatát.

H.J.Schulke /NSZK/ a rekreációs sportban uralkodó szokások változásairól szólt és e változások jelentőségéről a jövő testkulturájának előrejelzése szempontjából.

Longitudinális vizsgálatok eredményei szerint a nyugatnémet felnőtt lakosság szokásainak átalakulása a következő főbb tendenciákat tükrözi:

- kedveltebbé válnak a csapatsportok, főként a labdajátékok és az uszás;
- előnyben részesülnek azok a szabadtéri sportok, amelyekben a technikai felszerelések növelik a sportoló sebességét;
- a mai tömegsport általában arra irányul, hogy minél többet sajátitson el a természetből, a társadalomból, a technikából az érzékelés uj képességeinek fejlődésén keresztül.

E tendenciák mélyebb megismerése elősegitheti, hogy a testkulturális prognózisok pontosabbá váljanak.

Földesi Tamásné társszerzővel /Földesi Tamással/ közösen készitett téziseiben - empirikus kutatásai alapján - azt hangsulyozta, hogy az objektiv és szubjektiv feltételek szem előtt tartásával testkulturális követelményeket kell állitani a tömegek elé. Ezek fokozatos érvényesitése jelentős változásokat hozhat a lakosság testkultura-felfogásában és mindennapi testedzésében.

J.Tkaczyl /Lengyelország/ a jövőkutatás első két állomásának /a diagnózisnak és a helyzetelemzésnek/ fontosságát emelte ki.Bemutatta Varsó egyik kerületében folytatott sportszociológiai vizgálatát, amelyben a lakosság testkulturális szükségleteit és tudatosságát kutatta, és ezzel összefüggésben felvázolta a verseny- és tömegsport, valamint az iskolai testnevelés fejlődésének irányát és dinamizmusát.

Z. Szot /Lengyelország/ - ugyancsak empirikus felmérések alapján - azokról az országokban, illetve regionálisan érvényesülő társadalmi tényezőkről beszélt, amelyek a testkultura fejlődését 1945-1976 között Gdansk-ban meghatározták.

Az előadásokat követő vita a társadalmi értékek problémája körül forgott. A polgári sportszociológusok nagyobb hangsulyt adtak a sport szimbólikus értéktartalmának is. A sportesemények iránti érdeklődés fokozódása lemérhető annak másodlagos fogyasztásán keresztül, amikor a sportesemény a TV-ben látványosságként jelentkezik. Azt is megjegyezték, hogy a nézők ettől nem kapnak feltétlenül kedvet a sportoláshoz.

Néhány vezető polgári szociológus megkérdőjelezte a jelenkori értékek XXI. századra történő kiterjesztésének jogosultságát. Ugy vélték, nem lehet sem a jövő társadalmát, sem a társadalmi élet egyes részterületeit - köztük a testkulturát - ugy prognosztizálni, hogy a ma érvényes és elfogadott társadalmi értékek változatlanságára alapozzuk az előrejelzéseket.

A marxista sportszociológusok ezzel szemben arra hivatkoztak, hogy a társadalmi értékekről sem lehet elvontan vitatkozni. A jövőkutatásban az egyik legfontosabb kérdés az, hogy milyen társadalmi osztályok, rétegek által vallott elismert érték alapján végezzük a tudományos vizsgálódásokat. A társadalmi prognózisoknak ugy kell a jelenkori társadalmi valóságra épülniük, hogy összhangban legyenek a haladó osztályok, rétegek érdekeivel és a szocialista fejlődés irányával.

A konferencián a Nemzetközi Sportszociológiai Bizottság elnöke G.Lüschen és G. Kenyon is részt vettek. Részben mint ülésszakelnökök biztositották a viták jó légkörét, részben pedig a bizottság szervezeti életéről, tevékenységéről adtak részletes tájékoztatást. G.Lüschen a sportszociológia jelenlegi nemzetközi helyzetéről és távlatairól nyujtott átfogó képet, G.Kenyon a Nemzetközi Sportszociológiai Bizottság tagságának összetételét, az 1979 tavaszán lezajlott vezetőségválasztás eredményét, a nemzetközi konferenciák tapasztalatait és az összehasonlító kutatások jelenkori állását, fejlődését ismertette.

A VI. Nemzetközi Sportszociológiai szeminárium tevékenységének főbb területeit áttekintve megállapithatjuk, hogy a tanácskozásokon sok irányu, tartalmas munka és eszmecsere folyt.

WOHL, Andrzej

A TESTKULTURA SZOCIOLÓGIÁJA

/Könyvismertetés/

A szerző lengyel szakember, a sportszociológiai tudományoknak aktiv müvelője, annak egyik kidolgozója. Tudományos munkájának elismerését az is kifejezi, hogy a Nemzetközi Sportszociológiai Társaság alelnöke és szakfolyóiratának főszerkesztője. Ez az "International Review of Sport Sociology" melyet Varsóban szerkesztenek és adnak ki.Legujabb munkája ez évben jelent meg, és a Varsói Testnevelési Egyetem tankönyve. A könyv bemutatásakor azt a módszert követem, hogy az egyes fejezetek ismertetése után rövid megjegyzéssel kitérek néhány lényeges álláspontra, elméleti megközelitésre, gyakorlati tapasztalatra.

I. rész.

A sportszociológia, mint tudományos diszciplina

Megjegyzés: A szerző ujabb érvekkel bizonyitja, hogy a sportszociológiának marxista és polgári elméleti alapvetése létezik.

II. rész.

Kutatási módszerek a sportszociológiában

1. Az empirikus szociológiai kutatás egyoldalusága. A beállitódás szerepe és jelentősége a kutatási folyamatban. A különböző módszerek és eljárások alkalmazásának szükségessége a sportszociológiában.

2. A történelmi materializmus módszerének jelentősége a szociológiai kutatás számára. A történelmi módszer ellenőrző és prognosztizáló értéke. A történelmi materializmus empirikus módszere.

Megjegyzés: Az első sportszociológiai tankönyv, amelyben a sportszociológiai kutatás módszerének és elméletének egységes kifejtése történik meg. A szerző ismételten alláhuzza, hogy nincs semleges kutatási módszer, az empirikus módszer sem lehet értékmentes, a sportszociológia elméleti koncepciója meghatározza a módszer tartalmát. A szerző részletesen kifejti, hogyan lehet a történelmi materializmus elmélete általános módszer a sportszociológia gyakorlatához.

III. rész

A testgyakorlatok bioszociológiai alapjai

3. Az emberi cselekvés mozgatórendszere és jelentősége a megismerési folyamatban. A mozgásszervek funkciója a külső világ analizisében.

4.Az emberi cselekvés specifikus vonásai. A munka az irányitott cselekvés legmagasabb formája. Az irányitó mechanizmus evoluciója.

5. A mozgás célszerü és tudatos formái.

Megjegyzés: A sportszociológia tárgykörében ismét egy uj fejezet került részletes kidolgozásra. A sporttevékenyésg megértése céljából a figyelem min-

denekelőtt az emberi mozgások filozófiai és szociológiai elemzésére kerül sor. A könyvnek ezt a fejezetét a szerző nagy irodalmi anyag feldolgozásával állitotta össze. Mindenekelőtt a sportági tanszékek figyelmébe ajánljuk a könyvnek ezt a fejezetét. Megemlitem, hogy a téma kidolgozásában Gehlen: "Az ember" cimü könyve nagy szerepet játszik. Csak vázlatosan utalhatok arra, hogy milyen aspektusban. A többek között kiemelésre kerül, hogy az embert valamenynyi magasabb rendü emlőssel szemben főként a fogyatékosságok határozzák meg, amelyeket az alkalmazkodás, a specializálódás hiányaként kell megjelölni. Az embert egyedülálló biológiai eszköznélküliség jellemzi, ezt a fogyatékosságot keze és intelligenciája révén pótolja. A legtöbb állat számára a környezete felcserélhetetlen miliő. A specializált szervi felépités és a külvilág kölcsönösen feltételezik egymást. Az ember nyitva áll a világ felé, nem illeszkedik bele egy "környezet szeletbe". Az állatnál a szervi specializáció, az ösztönválaszték és a környezet kölcsönösen megfelelnek egymásnak. Az emberi mozgások rendkivüli módon plasztikusak. Az emberi mozgások skálája specializálatlan. Az ember egyedülálló testi felépitése rendkivül mozgékonyságot biztosit a végtagok és a fej számára. A kéz, a megragadó kéz a szerszámok szerszáma, mely maga a mozgás, de hatásokat teremt, a kéz nyitotta meg előttünk a teremtést, az ültette át személyes tevékenységünket a dolgok világába. Mozgáséletünk strukturája teljességgel állaton tuli struktura.

IV. rész

A testkultura az általános kultura szerves része

6. Az emberi cselekvés funkcióinak társadalmi keretei.
7. A játék funkciói. /Két irányzat a játékelmélet fejlődésében. Játék és munka. A játék kulturális szerepe/
8. A testkultura specifikuma.

Megjegyzés: A testkultura fogalmának megközelitése elsősorban a praktikum oldaláról történik meg.

V. rész

A modern sport keletkezésének és formálódásának társadalmi feltételei

11. A szabadidő jelentősége a sport fejlődése számára.

Megjegyzés: A sportszociológia a szabadidő filozófiai és szociológiai értelmezését kevéssé használta fel. A szerző uj könyvében a szabadidő-elméletből több anyag található.

VI. rész

A sport a modern testkultura alapvető formája

12. A modern olimpiai játékok.
13. A sport társadalmi funkciói.
14. A sportérték, mint a társadalmi integráció faktora.
    A sport fejlődésének perspektivái és funkciója.
15. A sport szerepe a szocializáció folyamatában.

Megjegyzés: Figyelemre méltó, hogy a testkulturán belül a szerző első helyen a modern sportot emeli ki, a jövő egyik vezető alternativáját látja benne.

VII. rész

A sport és társadalmi osztályok

16. Munkássport.
17. Sportideológiák. Nacionalizmus és fajelmélet a sportban.
18. Az osztálytársadalom strukturája és a sportmodell.

Megjegyzés: A könyv egyik kiemelkedő fejezete. Más szerkesztési alternativa figyelembevételével az első részbe is kerülhetett volna, mert a sportideológiák elemzése inkább oda tartozik.

A hét fejezetből álló könyv ujabb bizonyitéka annak, hogy a sportszociológia tudománya nem lezárt rendszer. Elmélete sok irányban bővül, gazdagszik egyuttal intenziv kapcsolata van a testkultura gyakorlatával.

Wohl, A.: Socjologia ficzynej zarys problematyki. Akademii Wychowania Fizicznego w Warszawie. Warszawa. 1979. 392 p.

Schiller János

Beszámolók

714.

FÖLDESINÉ SZABÓ Gyöngyi - SCHILLER János

A SZOCIALISTA ORSZÁGOK SPORTSZOCIOLÓGUSAINAK PRÁGAI TANÁCSKOZÁSA

/1979. julius 2-6./

I. A tanácskozás munkájának főbb területei

A szocialista országok sporttudományos együttmüködése 1. témájának/"A testnevelés és sport helye a szocialista életmódban"/ harmadik koordinációs tanácskozását a prágai Szovjet Barátság és Kultura Házában tartották, hat ország /Bulgária, Csehszlovákia, Lengyelország, Magyarország, NDK, Szovjetunió/ 13 szakemberének részvételével. A megbeszéléseken hazánkat Földesiné Szabó Gyöngyi képviselte.

A munkaértekezleten három fő kérdés került napirendre.

1. A következő ötéves tervidőszak /1981-85/ közös empirikus kutatásainak terve

Az 1981-85-re tervezett két közös nemzetközi kutatás célkitüzéseit, feladatait, hipotéziseit - előzetes felkérés alapján - a csehszlovák és lengyel küldöttség vezetője terjesztette elő.

A csehszlovák J. Mergautova és kutatócsoportja "A tömegsport és testnevelés, mint az életmód eleme a különböző társadalmi és demográfiai csoportoknál a szocialista országokban" cimü empirikus vizsgálat első szakaszának elméleti alapjait dolgozta ki.

E szerint a szocialista országok sportszociológusai a felméréseket nagyvárosok uj lakótelepein élő óvodáskoru gyermekek körében kezdenék, s azt kutatnák, hogy a különböző társadalmi csoportok, intézmények /állami és társadalmi szervezetek, óvodák, családok stb./ együttmüködése hogyan befolyásolja a 3-6 évesek testi nevelésének hatékonyságát, testkulturális szokásaik, értékeik stb. alakulását és azt a tényt, hogy a testedzés életmódjuk szerves részévé váljék.

A lengyel Z.Krawczyk - lengyel és magyar kutatási tapasztalatokat felhasználva - "A testkultura helye a társadalmi értékek rendszerében" cimü kutatás elméleti hipotéziseit vázolta fel. A hipotézisek a testkultura jelentéstartalmának, az iskolai testnevelés, a tömegsport és az élsport társadalmi szerepének megitélésére, a sportolást motiváló tényezők változásaira, valamint az elismert és realizált értékek ellentmondásaira terjednek ki két generációnál: középiskolás tanulóknál és szüleiknél.

A küldöttek megtárgyalták az empirikus kutatások terveit. Javasolták a munkahipotézisek megfogalmazását és a konkrét vizsgálati metodikák megválasztását, s elhatározták, megbeszélik országaik sportvezetésének felelős vezetőivel a tervezett nemzetközi vizsgálatok anyagi, szervezési stb. lehetőségeit.

2. A Sporttudományos Világkongresszus előkészitése

A moszkvai olimpiai játékok alkalmából 1980. julius 10-16. között Tbiliszi-

ben megrendezésre kerülő tudományos világkongresszus előkészítése azért került a prágai koordinációs tanácskozás napirendjére, mert az 1978-as uppsalai Szociológiai Világkongresszuson a szocialista országok képviselőinek közös tevékenysége - részben nyelvi, részben szakmai okok miatt - nem volt teljesen eredményes.

"A testkultura és a sport helye a szocialista életmódban" cimü téma nemzetközi irányitója V.J. Sztoljarov ismertette az olimpiai tudományos kongresszus szociológiai szekciójának munkaprogramját a szocialista országokból érkező szakemberekkel szemben támasztott szakmai, politikai, ideológiai követelményeket.

A megbeszélés résztvevői vállalták, hogy 1979. végéig kölcsönösen tátékoztatják egymást az olimpiai kongresszusra készitendő előadásaik téziseiről. A marxista sportszociológusok együttmüködésének tartalmi kérdéseit /lehetőségeit, területeit stb./ - mindezek alapján - a soron következő koordinációs szimpózionon /Budapest, 1980 március/ vitatják meg.

A munkaértekezletek harmadik központi - és egyben a legalaposabban előkészitett - témája annak a tankönyvnek a programvitája volt, amelyet a szocialista országok közösen szándékoznak kiadni a felsőfoku testnevelési intézmények hallgatói számára a testkultura filozófiai, szociológiai és módszertani problémáiról.

II. "A testkultura elmélete" cimü főiskolai jegyzet tervezete

A testkultura filozófiai, szociológiai és módszertani kérdéseivel foglalkozó főiskolai tankönyv tervezetét csehszlovák és szovjet munkacsoport együttes munkája alapján J.Mergautova terjesztette elő. Bevezetőjében hangsulyozta: a társadalmi gyakorlat tette szükségessé, hogy a kutatók a testkulturát, mint integrált társadalmi jelenséget elemezzék, a közös tankönyv megirása pedig összhangban van a szocialista országok oktatási minisztereinek 1978-ban kötött nemzetközi megállapodásával.

A csehszlovák kutató ezután javaslatot tett a megirandó főiskolai jegyzet tematikájára, felépitésére. E szerint "A testkultura elmélete" cimü tankönyv hét fő részből állna. Az egyes fejezetek szerkezete a következő lenne:

Első rész: A testkultura meghatározásának fejlődése

1. fejezet: Bevezetés a testkultura elmélete c. kollégium problematikájába

2. fejezet: Az alapvető fogalmak meghatározása

2.1. A "testkultura"-fogalom meghatározásával kapcsolatos álláspontok rövid áttekintése.
2.2. A "testkultura"-kategória tartalmának értelmezését szolgáló alapvető módszertani szempontok és követelmények.
2.3. A "testkultura" katagóriájába tartozó jelenségek.
2.4. A "testkultura"-fogalom szükségszerü helye a társadalomtudományok kategóriáinak rendszerében.
2.5. A "testkultura", a "testnevelés", és a "sport" fogalmának, tartalmának feltárása, kapcsolataik és megkülönböztető ismertető jegyeik, viszonyuk az általánosabb kritériumokhoz.

Második rész: A testkultura elméletének, mint tudományos és oktatási tudományos és oktatási tudományterületnek jellemzése

1. fejezet: A dialektikus és történelmi materializmus a testkultura elméletének általános filozófiai és módszertani alapja

1.1. A marxi-lenini filozófia a világnézet és a módszer elválaszthatatlan egysége.
1.2. Az általános filozófiai módszer és a sajátos tudományos módszerek.
1.3. A történeti módszer és a strukturális rendszer szempontu felfogás, mint az általános filozófiai, dialektikus materialista módszer szerves alkotórészei és alkalmazásuk a testkultura elméletében.
1.4. Az általános filozófiai módszertani elvek, mint a testkultura-elmélet sajátos tudományos módszertan létrejöttének nélkülözhetetlen előfeltétele.

2. fejezet: A testkultura-elmélet sajátos módszertanának fejlődése

2.1. A testkultura területén jelentkező tudományos ismeretek kialakulásának rövid, történelmi áttekintése.
2.2. A testkultura-elmélet sajátos tudományos módszereinek jellemzése.
2.3. A nem sajátos módszerek alkalmazásának követelménye, a testkultura elméletében tanulmányozott tárgykörök sajátosságainak figyelembevételével.

3. fejezet: A tudomány genezisének és fejlődési perspektivájának társadalmi megalapozottsága a testkultura területén

3.1. A testkultura elméletének helye a tudományok és a testkulturális képzés rendszerében.
3.2. A testkultura elméletének társadalmi funkciója és kapcsolata a gyakorlattal.
3.3. Az alap és az alkalmazott kutatások további fejlődése a testkultura területén.

4. fejezet: A testkultura elmélete által vizsgált problematika tartalma és strukturája

4.1. Alapvető kutatási irányzatok a testkultura elméletében.
4.2. A testkultura lényegének és a fejlődést meghatározó körülményeknek a tanulmányozása.
4.3. A tevékenység szubjektuma az ember, és e tevékenység feltételeinek és strukturájának, tartalmának és irányultságának vizsgálata.
4.4. A testkultura elméletének, mint integrált tudományos területnek jellemzése.
4.5. A testkultura elméletének összetevőit alkotó sajátos tudományterületek.
4.6. A testkultura elméletében alkalmazott különböző természet- és társadalomtudományi nézőpontok.
4.7. A tudományos ismeretek integrálódásának és differenciálódásának folyamata a testkultura elméletében.

5. fejezet: A konkrét kutatások szervezése és lefolytatása a testkultura elméletében

5.1. A probléma felvetése és a kutatás tárgyának meghatározása.
5.2. A hipotézisek és ellenőrzésük a kutatásban.
5.3. A konkrét kutatás elméleti tervezete és szervezési-technikai terve.
5.4. Kutatási eljárások, módszerek, adatgyüjtés és feldolgozás.
5.5. Az elmélet magyarázata, összefoglalása és felépitése.
5.6. A kutatás eredményeinek ismertetése.

Harmadik rész: A testkultura helye a társadalmi jelenségek rendszerében

1. fejezet: A testkultura mint történelmi jelenség

1.1. A testkultura genetikai sajátosságai.
1.2. A társadalmi-gazdasági viszonyok, mint a testkultura jellegét meghatározó alapvető determinánsok.
1.3. A testkultura fejlődését befolyásoló feltételek.
1.4. A társadalmi-kulturális információ átöröklődése a testkulturában.

2. fejezet: A testkultura szerepe a társadalom életében

2.1. A testkultura, mint az életmód eleme.
2.2. A testkultura, mint az életmód uralkodó vonásainak megerősitését szolgáló eszköz.
2.3. A testkultura, mint személyiségalakitó, és mint az egyén és társadalom kapcsolatára ható tényező.
2.4. A testkultura társadalmi csoportjai és céljai, feladatai és irányzatai.

3. fejezet: A testkultura helye a szocialista életmódban

3.1. Az életmód marxista felfogása.
3.2. A szocialista életmód tartalma és jellemző vonásai.
3.3. A szocialista életmód alapvető összetevői.
3.4. A testkultura fejlődésének alapvető szakaszai a szocializmus épitésének folyamatában.
3.5. A testkultura, mint a szocialista életmód összetevője és mint a személyiség mindenoldalu fejlesztésének eszköze.
3.6. A testkultura feladatai és alapvető irányzatai a kommunizmusba való átmenet időszakában.

Negyedik rész: A testkultura tartalma, szerkezete és funkciói a szocialista társadalomban

1. fejezet: A testkulturának, mint az integrált társadalmi tevékenység különös formájának jellemzése

1.1. A tárgyi-gyakorlati tevékenység, mint elsődleges emberi tevékenységnek marxi-lenini felfogása.
1.2. A testkultura kialakulása az alapvető emberi tevékenységek belső strukturájának állandó fejlődési és differenciálódási folyamatában.
1.3. A testkultura átalakulásának folyamata a tevékenységek bonyolult strukturáju és multifunkcionális rendszerévé.
1.4. A testkulturának, mint az integrált társadalmi tevékenység különös formájának alapvető ismertető jegye.
1.5. A tevékenység szubjektuma és objektuma a testkultura területén.
1.6. A testkulturának, mint az emberi tevékenység különös formájának alapvető müveletei.
1.7. A testnevelésnek, a testkulturális tevékenység sajátos formáinak - a sportnak, a turisztikának és a rekreációnak - lényegi jellemzői és sajátos különbségei.
1.8. A tevékenység más tipusaiból származó és a testkulturához közelitő tevékenységi formák alapvető jellemzői.
1.9. A tevékenyésg egyes formái fejlődésének előfeltételei a testkultura területén.

2. fejezet: A szükségletek fejlesztése és kielégitése tevékenységi formákkal a testkultura területén

2.1. Az emberi szükségletek és fejlődésük lényegének, forrásainak és dinamikájának marxi-lenini felfogása
2.2. A sajátos szükségletek és a tevékenységi formák közötti kapcsolat a testkultura területén.
2.3. A testkultura szerepe az emberek alapvető fizikai és társadalmi szükségleteinek kialakitásában.
2.4. Az egyéni és társadalmi testkulturális szükségletek kölcsönös egymásrahatása a szocialista társadalomban.
2.5. A legfontosabb szükségletek kielégitésnek optimális feltételei a testkultura területén.
2.6. A fizikai aktivitás, mint az emberi szervezet genetikailag feltételezett biológiai szükséglete,
2.7. Áttérés az ember optimális fizikai fejlesztésének irányzatáról a személyiség mindenoldalu fejlesztésének keretein belül, a fizikai tökéletesités irányzatára, a testkulturális szükségletek fejlődésének uj szakasza a fejlett szocializmus viszonyai között.

3. fejezet: A tevékenység folyamatában kialakuló viszonyok a testkultura területén

3.1. Az ember és a környezet viszonyának marxi-lenini felfogása.
3.2. Az emberi viszonyok jellemzése a társadalmi tevékenységek területei szerint.
3.3. Az emberi viszonyok jellemzése az emberek együttmüködési és érintkezési formái szerint.
3.4. "Az ember és a természet" viszonya a testkulturában.
3.5. "Az ember és a társadalom" viszonya a testkulturában.
3.6. A testkultura és a társadalmi tevékenység más területeinek viszonya.
3.7. A testkulturát alkotó elemek kölcsönös kapcsolata.

4. fejezet: A testkultura normativ értékrendszere

4.1. Az értékek és a normák felfogásával kapcsolatos marxi-lenini álláspont.
4.2. A testkultura fejlődését biztositó társadalmi értékek.
4.3. Instrumentális társadalmi értékek a testkultura területén.
4.4. "Célok és eszmények" a testkultura területén.
4.5. A társadalomban érvényesülő általános /politikai, szociális, jogi, higiéniai, gazdasági, etikai, esztétikai, technológiai stb./ értékek, amelyek a testkultura területén irányitják a tevékenységet.
4.6. A testkulturára jellemző sajátos normák.

5. fejezet: A testkultura alkotórészeinek jellemzése a tevékenység, a szükségletek, a viszonyok, az értékek és a normák szerves egységében.

5.1. A testnevelés jellemzése.
5.2. A sport jellemzése.
5.3. A turisztika jellemzése.
5.4. A rekreáció jellemzése.

Ötödik rész: A testkultura kapcsolata a szocialista életmód egyes összetevőivel

1. fejezet: A testkultura és a munka

1.1. A munkatevékenység marxista meghatározása.
1.2. A munka tartalma és jellege.
1.3. A TTF és a munka tartalmában végbement változások.
1.4. A termelékenység és a munkaképesség változásának törvényszerüségei a munkatevékenység különböző fajtáiban.
1.5. Követelmények az ember munkatevékenységével és fizikai felkészültségével szemben.
1.6. A testkultura és a tudományos munkaszervezés.

2. fejezet: A testkultura hatása a társadalmi és az egyéni tudatra

2.1. A társadalmi és az egyéni tudat értékelésének objektiv kritériumai.
2.2. A társadalmi és az egyéni tudat dialektikája.
2.3. A kommunista nevelés, mint a szocialista társadalmi és egyéni tudat fejlődésére ható eszköz, a testkultura szerepe a kommunista nevelés rendszerében.
2.4. A testkultura és a szocialista társadalmi, valamint az egyéni tudat alakulása.
2.5. A testkultura és a megismerő tevékenység.

3. fejezet: A testkultura és az emberek részvétele a fejlett szocialista és a kommunista társadalom építésében

3.1. A társadalmi-politikai tevékenység és formái.
3.2. Az irányitás, mint az ember céltudatos tevékenysége.
3.3. A társadalmi-politikai rendszer és a testkultura.
3.4. A testkultura és az emberek öntevékenysége.
3.5. A testkultura szerepe a szocialista országok együttmüködésében.
3.6. A testkultura és a szocialista országok nemzetközi politikája.
3.7. A szocialista országok és a nemzetközi sportmozgalom.

4. fejezet: A testkultura és a társadalmi ember fizikai ujratermelésének összetevői

4.1. A testkultura szerepe az emberek egészségéről való gondoskodásban.
4.2. A testkultura és a létfeltételek.
4.3. A testkultura és a család.
4.4. A testkultura és az emberi külsőről való gondoskodás.

5. fejezet: A testkultura és az emberi élet bővitett ujratermelésére irányuló összetevők

5.1. A testkultura és a tudományos, müvészeti és etikai értékek.
5.2. A testkultura és a kommunikáció.
5.3. A testkultura és az emberek érintkezésének formái.
5.4. A sport, mint látványosság.
5.5. A testkultura és a szabadidő.

Hatodik rész: A testkultura mint az ember mindenoldalu, harmonikus fejlődését előmozditó tényező

1. fejezet: A marxi-lenini ember-koncepció

1.1. A biológiai és a társadalmi kapcsolata az embernél.
1.2. Az emberi szervezet és a természeti környezet kölcsönhatásának törvényszerüségei.
1.3. Az egyén biológiai lehetőségei és a konkrét történelmi, társadalmi környezet.

2. fejezet: Az uj ember személyiségének alakulása

2.1. A marxizmus-leninizmus megalapitóinak elképzelései a mindenoldaluan fejlett személyiségről.
2.2. A testkultura és a mindenoldaluan fejlett személyiség iránti követelmények.

3. fejezet: Az emberi szervezet genetikai és fiziológiai alkalmazkodásának kölcsönös kapcsolata

3.1. A "fizikai fejlődés", a "testi tökéletesség", a "szervezet funkcionális munkaképessége", a "fizikai felkészültség" fogalmak ismertetése.
3.2. A fizikai fejlődés összetevői és az emberi szervezet életkori sajátosságainak értékelése.
3.3. "A szekularizáló trend" jelensége a fizikai fejlődésben.
3.4. Az emberi szervezet munkaképességének törvényszerüségei és dinamikájára ható feltételek.
3.5. A fizikai felkészültség jellemzése az életkori, a foglalkozási, a testkulturális és sportkövetelmények nézőpontjából.

4. fejezet: A fizikai fejlődés és a testkultura

4.1. Az életmóddal szembeni higiéniai követelmények.
4.2. A testkultura eszközeinek hatása az ontogenezisbeli fizikai fejlődésre.
4.3. A testkultura a higiéniai intézkedések rendszerében.
4.4. A testkultura és az aktiv pihenés.
4.5. A testkultura eszközeinek felhasználása a gyógyitó eljárások rendszerében.

5. fejezet: A testkultura céltudatos felhasználásának sajátosságai különböző életkori szakaszban

5.1. A testkultura és az általános iskolás gyermekek életmódjának alakitása.
5.2. A testkultura és a középiskolás fiatalság életmódjának alakitása.
5.3. A testkultura az egyetemi ifjuság életmódjában.
5.5. A testkultura az idősebbek életmódjában.

Hetedik rész: A testkultura fejlődésének és irányitásának sajátosságai az egyes szocialista országokban

1. fejezet: A kommunista párt vezető szerepe a szocialista országok testkulturális mozgalmának fejlődésében

1.1. A testkulturáról szóló pártdokumentumok.

1.2. A szocialista állam szerepe és a testkultura.
1.3. Az ifjusági szervezetek és a testkultura.
1.4. A testkulturális és sportszervezetek feladatainak jellemzése.

2. fejezet: Az egyes szocialista országok testkulturális mozgalmának általános ismérvei, sajátosságai és fejlődési szakaszai

2.1. A Szovjetunió testkulturája.
2.2. Bulgária testkulturája.
2.3. Magyarország testkulturája.
2.4. Az NDK testkulturája.
2.5. Lengyelország testkulturája.
2.6. Csehszlovákia testkulturája.

A küldöttek körében nagy érdeklődést válgott ki "A testkultura elmélete" cimü közös tankönyv tervezete. Elhatározták, hogy támogatják a főiskolai jegyzet kiadásával kapcsolatos javaslatot. Első lépésként valamennyi érintett szocialista országban egyrészt szakmai körökben megvitatják a tankönyv tervezetének strukturális és tartalmi kérdéseit, másrészt a nemzeti sporthivatalok felelős vezetőivel megtárgyalják a publikálás elvi és gyakorlati kérdéseit.

A tankönyv szerkezetéről, az egyes fejezetek szerzőiről, a kiadás időpontjáról - miként a prágai munkaértekezleteken felvetett többi lényeges problémáról /a következő ötéves terv empirikus kutatásairól, a tbiliszi tudományos konferencián szükséges és lehetséges együttmüködési formákról/ - a Budapesten 1980 márciusában megrendezésre kerülő koordinációs tanácskozáson döntenek véglegesen.

BIRÓNÉ NAGY Edit

A KGST-TAGÁLLAMOK SPORTTUDOMÁNYOS EGYÜTTMÜKÖDÉSE: A 6. SZ. KUTATÁSI TÉMA JELENLEGI HELYZETE /PRÁGA, 1979. OKTÓBER 22-26./

A többoldalu kutatási együttmüködés 6. sz. témaköre "Sportkáderképzés" cimmel az 1978. szeptemberében rendezett és szerződésköttéssel megpecsételt tanácskozás eredményeképpen indult meg.

A szerződő felek: Csehszlovákia, mint a kutatást koordináló ország, a Szovjetunió, Bulgária, Lengyelország, a Német Demokratikus Köztársaság és Magyarország. /A témafelelős magyar részről: Biróné Nagy Edit./

A kutatási együttmüködés a a/ közös feladat elvégzésével, és b/ az egyes országok egyéni témavállalásával indult meg.

a/ A közös feladat elvégzését 1979. márciusáig időzitették.Ennek lényege az érintett országok felső szintü sportkáderképzési rendszerének strukturális, statisztikai feltérképezése volt, a rendszer müködését biztositó határozatok, rendeletek, dokumentumok összesitése alapján.

Ehhez a csehszlovák koordináló fél igen részletes - mindezen kérdésekre kiterjedő - kérdőivet dolgozott ki, amelynek kibővitésére és módositására minden résztvevő országnak módja volt. A kérdőiv megválaszolásán tul, mellékelni kellett a szükséges dokumentumokat is. Ezáltal elkerülhetővé vélt a pusztán számszerü adatközlés. /Magyar részről a kérdőivek kitöltésében és a szükséges dokumentumok összegyüjtésében jelentős részt vállaltak: Balla Istvánné lektorátusvezető, Gombocz János egyetemi adjunktus, Elbert Györgyné továbbképző intézeti előadó./

Az ily módon összegyüjtött anyag, mely minden ország részéről elkészült /orosz nyelven rendelkezésünkre áll/ rendkivül gazdagon és szépen dokumentálja a szocialista tábor sportkáderképzésének helyzetét. Az anyag alapján összeállitott referáló előadás szerepelni fog az 198o-ban Tbilisziben megrendezésre kerülő sporttudományos konferencián, melyet az olimpia tiszteletére tartanak. A referátumot a Prágai Károly Egyetem Testnevelési Karának dékánja Kostka professzor fogja tartani. Ugyancsak az anyagból készülni fog az olimpiára egy gyüjteményes kötet, amely már tartalmazni fogja az egyes országok egyéni témában elért eredményeit is.

b/ Az egyénileg vállalt témák a sportkáderképzés egyes részletkérdéseinek bővebb elemzésével foglalkoznak, a résztvevő országok sorrendjében:

- Csehszlovákia: a testnevelő tanár személyiségének fejlesztése a vele szemben támasztott társadalmi követelmények figyelembevételével;
- Szovjetunió: a sportkáderek kommunista nevelésének pedagógiai rendszere és eszközei;
- Bulgária: a sportkáderképzés módszertana;
- Lengyelország: a sportkáderek továbbképzésének rendszere;
- Német Demokratikus Köztársaság: az edzőképzés tartalmi kérdései;
- Magyarország: a sporttudományos kutatás helyzete, fejlődési tendenciái intézményünkben; a sportkáderek felkészitése az alkotó munkára a képzésben.

Az egyéni témákban az elmult évben a munka megszervezése, a kutatások beinditása volt az elsődleges és alapvető feladat. A kezdeti eredményeket, illetve az adott területről szerzett korábbi tapasztalatokat ez év októberéig tanulmányban kellett összefoglalni.

A magyarországi téma kutatásába - tekintettel az idő rövidségére - első lépcsőben azokat a kollégákat kértük fel a közreműködésre, akiknek az adott kérdésben kutatási eredményeik voltak, valamint felhasználtuk intézményünk erre vonatkozó dokumentumait is. /Közreműködtek: Nagy György egyetemi docens, Kis Jenő egyetemi adjunktus, Makkár Márta egyetemi adjunktus, Császi Sándor főiskolai docens, Mészáros Jánosné egyetemi tanársegéd. Ez a kutatói gárda /team/ a jövőben - mivel az együttműködés tovább folytatódik, és feltehetően elmélyül - ki fog bővülni remélhetőleg ujabb kollégákkal, és általuk ujabb szakterületek bekapcsolása válik lehetővé.

Ez év októberében megrendezett koordinációs tanácskozás az egyes országok témafelelőseinek részvételével Prágában került megrendezésre. A résztvevők értékelték az első évben végzett munkát, és megállapodás született a továbbiakra. A munkaértekezleten megegyezésre kellett jutni az alábbi kérdésekben:

- a közös kutatások érdemben járulnak-e hozzá a szocialista országok kapcsolatainak elmélyitéséhez;
- amennyiben a válasz az előbbiekben igen, ugy mi legyen az elkövetkezendő 5 éves tervidőszak alapvető kutatási problematikája;
- mennyiben lehet ezt a témát a korábbi metodikai szintet meghaladó módon közösen vizsgálni;
- az egyes országok egyéni témáinak kutatását tovább kivánják-e vinni, amennyiben nem, mivel foglalkoznak a jövőben?

Az együttműködés folytatásának szükségességét és jelentőségét a résztvevők egyöntetüen elismerték, s az elkövetkező 198o-85-ig terjedő időszakra megállapodtak a közös és egyéni kutatás témaköreiben.

A részletes tematikai javaslatot Svoboda docens terjesztette elő. Közös feladatként a felsőfoku sportkáderképzés tartalmi kérdéseinek vizsgálatát javasolták; ezen belül empirikus kutatási szinten az oktatási tervek és programok elemzését.

Svoboda docens ismertetésében kitért a pedagógiai kutatások módszertani nehézségeire. A közös munka megszervezésében a jövőben szükségesnek látszik az empirikus alapok megteremtése. Elv kell legyen a kutatásban a fejlődés és a komplexitás figyelembevétele, a mennyiségi szempontokon tul a minőség érvényesitése.

A kutatás célja: az oktatás tartalmi kérdéseinek szembesitése a szocialista táboron belül. Távlatban azonban annak lehetőségét sem szabad kizárni, hogy kimunkálásra kerüljön a jövő testnevelő és edzőképzési terveinek elvi-metodikai rendszere.

Fontos feladatunk mielőbb kidolgozni a tantervek összehasonlitásához alkalmas eljárásokat. Kiindulásképpen az általános követelményrendszert kell figyelembe venni, melyeket a szocialista társadalom szükségletei szabnak meg a testnevelési és sportkáderekkel szemben. Ezekből a szükségletekből levezetve fogalmazhatjuk meg képző intézményeink pedagógiai-képzési célját és a megvalósitás eszközrendszerét. A kutatás folyamán el kell jutni a szocialista sportkáder személyiségének megfogalmazásához.

Az egyéni vállalások az előző évihez viszonyitva némileg módosultak; a magyarországi téma kutatása továbbfolytatódik.

RADNÓTI Róbert

EGÉSZSÉG ÉS TÁRSADALOM

/A Magyar Szociológiai Társaság I. Vándorgyülése/★

A Pécsi Orvostudományi Egyetem meghivására 1979. október 25-27. között, Pécsett rendezte első vándorgyülését a Magyar Szociológiai Társaság. A vándorgyülés tematikája az orvostudomány és a társadalomtudományok közös kutatásait tükrözte. Napjainkban amikor örvendetes tény, hogy a teljes társadalomhoz jut el, igényli a gyógyitó szolgáltatást, eltünőben van a magányos orvos, a háziorvos alakja. Szerepüket mindinkább gyógyitó teamek: orvosokból és középkáderekből álló csoportok veszik át. Ezeknek gyakran ellentmondásos személyi és társadalmi körülmények között kell ellátniuk a betegek mind nagyobb tömegeit. A szocialista egészségügy hazánkban óriási eredményeket mondhat magáének. A valamikor "morbus hungaricus"-nak ismert tuberkolózis nagymértékben csökkent, visszaszorult a csecsemőhalálozás, teljesen megszünt a nemrég még rettegett gyermekbénulás. Ezekkel a valóban óriási eredményekkel szemben szorongató gondjaink is vannak.

Halay Tibor /MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete/ előadásában napjaink egészségügyi rendszerének hatékonyságát elemezte. Véleménye szerint azt kell vizsgálni, hogy rendszerünk mennyire a/ általános; b/ hogyan érhető el, és c/ mennyiben függ a személyi jövedelemtől. A jelenlegi állapotban az alapszükségletet kielégiti, de ezen tuli igényeket csak megkülönböztetett rétegeknek nyujt.

A jövő kiemelt feladata, hogy mindenki társadalmi-területi helyzetétől függetlenül a teljes egészségügyi szolgáltatást kapja meg az alapellátáson tul is, a regionális különbségektől függetlenül is. Meg kell szüntetni az aránytalanságokat a regionális ellátásban, a gazdasági-technikai tényezőkben és az egészségügyi munkaerőgazdálkodásban.

Az egészségügyi ellátás egyik legfontosabb feladata a munkaerő karbantartása és ujratermelése. Ennek a feladatnak csak akkor tud megfelelni, ha az ujonnan munkába lépők megfelelő egészségügyi állapotuak, kellő állóképességgel rendelkeznek.

Erről szólt előadásában Nádori László /Testnevelési Főiskola/, amikor ifjuságunk egészségi állapotáról számolt be. Véleménye szerint a testi fejlődésre és a fizikai erőnlétre vonatkozó adatok jól tükrözik az egészségi állapotot. Egy, az óvodások, általános és a középiskolások között végzett reprezentativ vizsgálatról számolt be. A nemzetközi irodalom szerint is szoros korreláció van az egészségi állapot és a testmagasság között. Az alultápláltságnak csökkentő hatása van a növekedésre. A magyar gyermekek növekedési átlagait megfigyelve, nem tapasztalható olyan jelzés, amely kedvezőtlen egészségi állapotot tükrözne.

A fizikai erőnlét legfontosabb összetevői: az erő, a gyorsaság és az álló-

---

★ A vándorgyülésen elhangzott előadások teljes szövege 301 E 20 szám alatt megtalálható a TF Könyvtárában.

képesség,melyeket különböző próbákkal mérnek. Ezen tényezők közül a legfontosabbnak az állóképesség tünik. Az eredmények azt tükrözik, hogy az aerob állóképesség a magyar fiataloknál a 10-11. év között stagnál, 15-17 éves korban javul, majd a 17. évtől nagymértékben csökken. Ezekből arra lehet következtetni, hogy az ifjuság életviteléből hiányoznak a fizikai követelmények. Gyenge a késztetés a testedzésre, az egészséges életre való törekvésre.

Földesiné Szabó Gyöngyi /Testnevelési Főiskola/ hozzászólásában arról beszélt, hogy emelkednek a fiatalkori idegrendszeri megbetegedések /neurózis, hipertónia, ulcus stb./. Valamennyi iskolatipusban sok a felmentett és a gyógytestnevelésre járók száma. A 6-18 éves ifjuság mintegy 30 %-ának vannak a normálistól eltérő mozgásszervi, belgyógyászati tünetei. E jelenség elemzése fontos kérdést vet fel: miért halmozódnak e jelzések a hatvanas és hetvenes évek ifjuságánál? E nemzedék fejlődését már nem hátráltatták a II. világháboru következményei. Ez a nemzedék az urbanizációval, a technikai forradalommal, a mozgásszegény, ülő életmód kialakulásakor jött a világra. A felgyorsult időben, fejlődése közben állandó adaptációra kényszerül. Az első generáció, - mely sorozatos pedagógiai, kommunikációs reformot élt át -, a testi nevelés pozitiv hatásai háttérbe szorulnak. Mindez sulyosan veszélyezteti a szervezet egyensulyát. Az életmód és fizikum kapcsolatát vizsgálva, nem választható szét, melyik az ok és melyik a következmény. Mindezen megfigyelések sürgős társadalmi cselekvést sürgetnek.

Juhász Pál /SOTE Pszichiatriai Klinika/ többek között megállapitotta, hogy a neurózis a társadalom mobilizációját jelzi, és nincs különbség a falu és a város között. Az elmult harminc év társadalmi változásai a szociális stressz kibontakozását idézték elő. A Budapesten és vidéken elvégzett vizsgálat a neurózis-esetek szignifikáns emelkedését mutatja, és pozitiv korrelációt mutat az alkoholizmus emelkedésével. A pszichiátriai intézkedések jellegében nem a gyógyitás, hanem a társadalom védelme jut kifejezésre. A legfontosabb társadalmi feladat a megelőzés, amely csak társadalmi tervezéssel és segitséggel valósulhat meg.

Klinger András /Központi Statisztikai Hivatal/ a halandóság, problémáját vizsgálta. Az elmult évtizedekben megnőtt az átlagos életkor és megváltozott a társadalmi különbségek hatása a halandóság szerkezetére.

Hoóz István /Pécsi Tudományegyetem/ szerint az egészségügy tevékenysége nyomán a születéskor várható életkor növekszik. Az elmult évtizedekben a nők átlagos élettartama jelentősen megnőtt a férfiakéhoz képest. Ez a megfigyelés azért is jelentős, mert a nők arányszáma Magyarországon közismerten magasabb a férfiakénál. A legveszélyeztetettebb férfi korosztály a 40-50 éves kor.

Hoffmann Artur /Országos Kardiológiai Intézet/ az infarktusos betegségek társadalmi hátterét elemezte. Megállapitotta: az infarktus soktényezős megbetegedés, keletkezésében biológiai, lélektani és társadalmi tényezők együttesen szerepelnek. A megbetegedések száma a férfiaknál 40 éves korban kezd kiugróan emelkedni, mig a nőknél ez 15 évvel később jelentkezik. A patológiás tényezők mellett jelentős még az un. rizikófaktorok /veszélytényezők/ szerepe. Ezek: a/ hypertónia, b/ dohányzás, c/ egyéb stressz-tényezők /munkahelyi-családi egyaránt/.

Czeizel Endre /Országos Közegészségügyi Intézet/ az értelmi fogyatékosság kóreredetéről és megelőzéséről számolt be. Fel kell tárni és meg kell akadályozni az értelmi fogyatékosság családi-gazdasági okait. Mivel az értelmi fogyatékos családokban a gyermekszám az átlagnál lényegesen nagyobb, társadalmi érdek füződik ahhoz, hogy korszerü nemi felvilágositást alkalmazzunk és lehetővé te-

gyük számukra a fogamzásgátlást.

Levendel László /Országos Korányi Pulmonológiai Intézet/ a nem tuberkolotikus légzési betegségek társadalmi okairól beszélt.

Az MRT Tömegkommunikációs Kutató Központjának munkatársai, kutatói ismertették a tömegkommunikáció és az egészségkultura területére tartozó vizsgálataikat. Az MTA Szociológiai Kutató Intézete Zala megyében végzett átfogó egészségügyi-szociológiai vizsgálatot. Erről számolt be Losonczi Ágnes. Ez az első olyan megfigyelés-sor Magyarországon arról, hogyan érintik az ember biológiai adottságait a társadalmi változások, hogyan hat a társadalmi konfliktusra az emberi szervezet. A kutatás a társadalmi tényezők betegitő hatásait kivánta vizsgálni, és azt, hogy mit ér az ember a társadalomnak? Fontos megfigyelni, hogy a lényeget érintő társadalmi változást mennyiben követte az egészségpolitika stratégiai változása, és ez mennyiben erősitette vagy gyengitette a társadalmi feszültségeket.

Az egészségügy korszerüsitése jelentős társadalmi igény. Ennek a munkának egyik fő célpontja a kórházi szrvezet. Ezen belül a nővéri munka hatásmechanizmusait és történeti kialakulását kisérte figyelemmel Tahin Tamás /Pécsi Orvostudományi Egyetem/.

1973-ban az ELTE Bölcsészettudományi Kar Szociológiai Tanszéke reprezentativ orvos-szociológiai vizsgálatot végzett. Ennek során az orvosok társadalmi státusát, szociális helyzetét, a gyógyitó munkával való azonosulást és munkakörülményeit elemezték. Az elvégzett vizsgálati eredményeket Solymosi Zsuzsa, Kérész Gyuláné, Bánlaky Pál a tanszék oktatói ismertették.

A vándorgyülés utolsó napján hangzott el Buda Béla /Országos Testnevelés- és Sportegészségügyi Intézet/ előadása, aki az orvos-beteg kapcsolat alapkérdéseit méltatta, és Ozsváth Károly /Magyar Néphadsereg Egészségügyi Szolgálat/ beszámolója a csoportterápiai módszerekről.

Rendkivül fontos találkozón vettünk részt, ahol mind az orvosok, mind a szociológusok kicserélhették véleményüket, és ez alapot teremtett a további közös munkához. Olyan társadalomban, ahol az egészségügy célja az egész társadalom védelme és gondozása, ezt legjobban csak a társadalomtudományokkal, ezen belül a szociológiával és a pszichológiával karöltve tudja csak hatékonyan ellátni.

A testkultura korszerü szemlélete szorosan kapcsolódik az egészségügyhöz. Közösek a célok: a minél teljesebb emberi élet kimunkálása a maguk sajátos eszközeivel. Elsőrendüen fontos a helyes megelőzés kialakitása, valamint a korszerü szemléletü testi nevelés megteremtése. Ez viszont csak akkor lesz eredményes, ha fenntartó jellegü, és minden életkorban állandósul a mozgás iránti igény. Hogyan lehet ezt kialakitani? A testkulturára, mozgásra nevelést egynapos korban kell elkezdeni, sőt a születés előtt is, hiszen a megfelelő terhességi torna nagyban hozzájárulhat az egészségesen születéshez. Mit tehet ennek érdekében a szociológus? Az igények megismerése, csak az igények felmérése utján valósulhat meg. És csak azután következhet a célzottan társadalmi csoportokra lebontottan az igények felkeltésének, bővitésének és kielégitésének a munkája.

Ugy gondoljuk, hogy a ma testkulturája segit kialakitani a holnap egészséges emberét. Ezen a területen azonban sok még a tennivaló. Meg kellene forditani az orvosi gondolkodást, mégpedig nem a betegtől az egészséges felé, hanem az egészség irányából a betegre tekintve. Sajnálatos tény, hogy az orvosi kutatásokban nem veszik elég komolyan figyelembe, például az infarktus rizikófaktorai között a mozgásaktivitás hiányát, hiszen ez nemcsak az utógondozásban játszik nagy szerepet, hanem a betegség elkerülésében is. Sajnos, messze vagyunk még a receptre felirt testmozgástól. A mozgás és az izmok edzett álla-

pota elősegiti az erek rugalmasságát, hiszen a kardiovasculáris merevség az egyik leggyakoribb kórok.

Napjaink anyagi kulturája minden jó tulajdonsága ellenére a fizikai erőfeszitésektől mentes, és ez elkényelmesedéshez vezet. Az életkor növekedése ily módon nem tágitja a teljes értékü élet lehetőségeit. Az egyéni erőfeszités csökkenése, és az a tény, hogy ifjuságunk elkényelmesedett, retardált fejlődési magatartást vált ki.

Teljesen egyértelmü: a példátlanul felgyorsuló fejlődés állandó alkalmazkodást igényel. Az ember testi, szellemi, érzelmi felkészültsége a gyors változások miatt egy előbbi társadalmi állapotból való. A nagy iram fokozza a szervezet idegi megterhelését, és ehhez hiányzik a megfelelő fizikummal alátámasztott türőképesség. A másik tényező az, hogy a statisztikai adatokból veszélytényezők tünnek elénk, amennyiben az elmult tiz évben növekszik a 3o-55 éves koru férfiak halálozási arányszáma, ugyszintén erőteljes mértékben megnőtt a balesetek, a koraszülések, a neurotikusok, az alkoholisták és az öngyilkosok száma is. Mindezek azt mutatják, hogy csökkent a szervezet türőképessége ugy fizikai és mentális értelemben egyaránt. Mindezek figyelembevételével megállapitható, hogy ezek az emberek a szó szoros értelmében fennakadnak, és a tervezettnél lényegesebb nagyobb számban akadnak fenn azon a rendszeren, amely az emberi egészséggel hivatott foglalkozni. Ezt a magas számot soha nem látott mértékben csökkentené az egészség, a fizikum karbantartására irányuló törekvés, amely a testkultura össztársadalmi méreteiben nyilvánulhat meg. Ezen a téren a késedelemnek két oka lehet:az egyik, hogy az egészségügy lényegében betegügy, mely nem az egészség fenntartásával, hanem csak a gyógyitással foglalkozik. A másik tényező, hogy a sport- és testnevelésügy, részint anyagi, szervezeti okok miatt kevesebbet foglalkozhat a már megbetegedettek gyógytestnevelésével, rehabilitációjával. Gyökeres javulást csak a két szemléleti irány egybekapcsolása jelenthetné.

Még egy gondolatot a vándorgyülésen elhangzottakból: a preciziós gépeket, számitógépeket kondicionált légkörben üzemeltetik, és bizonyos idő után természetesnek tartják, hogy nagyjavitásnak vessék alá. Az emberi szervezettől ugyanakkor elvárják hogy 55-6o évig "generálozás" nélkül működjék. Ezt a nem létező generálozást van hivatva pótolni a rekreációs mozgalom is.

Fodor József szerint: "Minél többet tanitunk, annál kevesebbet kell majd gyógyitani." Igy lehetne ezt a mondást céljainkra alkalmazni: Minél többet tanitjuk és gyakoroljuk testünk helyes kulturáját, annál kevesebbet kell majd gyógyitani.

Meg kellene szabadulni ettől a szemlélettől: "Az egészségügy feladata a már megbetegedettek gyógyitása." Amit lehet, meg kell előzni, de hatékonyan csak ugy lehet megelőzni, hogy a szervezetnek kellő energiája van a kivülről jövő támadások leküzdéséhez. Ezt az energiát biztositja a korszerüen megalapozott testedzés. Kialakitásához megfelelő életmód és szemlélet szükséges. Hatékony kialakitására kell törekedni, de hatékony kialakitása csak a szociológia feltáró és elemző módszereinek segitségével lehetséges.

Az elkövetkező ut talán igy alakulhat:

Mentális megelőzés - ez az egészségnevelés, társadalompolitikai megelőzés - ez a szociálpolitika.

Mindkettő rendkivül fontos, de az előadásokban sajnálatosan kevés szó esett arról, hogy már az óvodáskorban ellenállóvá kell alakitani a szervezetet. Hatékony fizikai nevelést minden iskolafokozatban! - ez biztositja annak feltételeit, hogy a társadalom egészségügyi törekvései meg tudjanak való-

sulni. Ez oktatási, anyagi, szociális és egészségügyi kérdés egyszerre. /Számos vizsgálat támasztja alá, hogy a megbetegedések száma forditottan arányos a fizikai edzettséggel./

Abban reménykedünk, hogy az ilyen és ehhez hasonló tanácskozások meg fogják teremteni az együttmüködést, és hozzájárulnak a szellemileg és fizikailag egészséges nemzedékek kialakitásához.

FÁBIÁN Gyula - PORKOLÁB Lajos

MÉRÉS- ÉS SZÁMITÁSTECHNIKA A SZÓFIAI GEORGI DIMITROV TESTNEVELÉSI EGYETEMEN

1979 októberében tanulmányuton voltunk Bulgáriában. Számunkra elsősorban az edzésmódszertan, illetve a mérés- és számitástechnika volt a legfontosabb.

A müszerek és alkalmazásuk terén azt tapasztaltuk, hogy lényegében a TFKI-val egy szinten vannak, lényeges különbség a mi javunkra csak a telemetria alkalmazásában mutatkozik. Tulajdonképpen a fő mérési irányok /erőmérések, antropometriai mérések, spiroergometriás mérések stb./ és sportágak /evezés, kajak-kenu, labdarugás, sulyemelés, atlétika stb./ is megegyeznek a TFKI programjával.

Az egyetem tulajdonában van egy IZOT 310 tipusu számitógép ami a PDP 8 tipusu kisszámitógépnek felel meg. Lehetőségük van különböző intézmények nagyteljesitményü számitógépein való számitásokra is, ha a mért adatok mennyisége ezt megkivánja.

Amiben előttünk járnak, az a mért adatokból nyert tesztcsoportok kidolgozása, prognosztizálási lehetőségek a tesztbattériák segitségével. 16 sportágban vannak olyan próbáik, amelyekkel a teljesitményt 1-3 hétre előre tudják jelezni, illetve a fejlődés tendenciáját elég pontosan meg tudják határozni.

Ezek a próbacsoportok a sportágtól függően 6-18 tesztet tartalmaznak. /Pl. sulyemelésben 6 teszt van, női 800 m-es futóknál 14 teszt stb./ A teszteket persze nem ismertették, de a módszert, hogyan jutottak el eddig, azt igen. És számunkra talán ez a fontosabb, hiszen nem biztos, hogy ami a bolgár populáción helyesnek bizonyult, az a magyar populáción is az lenne. /Persze nagy eltérésre nem számithatnánk./

1. lépés: Az edzőktől, kutatóktól, sportorvosoktól, sportpszichológusoktól összegyüjtik azokat a próbákat, melyeket ők fontosnak tartanak egy-egy sportágban, a versenyteljesitmény szempontjából. Itt persze lehetnek átfedések, de ez az első lépésben nem lényeges. Igy egy 60-150 tesztet tartalmazó próbához jutnak a sportágtól függően.

2. lépés: Ezt a 60-150 tesztet a Testnevelési Egyetem hallgatóiból kiválasztott, nagy elemszám mintával hajtják végre. A próbák végrehajtása során versenyt is rendeznek, melynek eredményét is tesztelemként kezelik, sőt ezt tekintik a legfontosabbnak.

3. lépés: A tesztekből nyert adatokat matematikai statisztikai módszerekkel dolgozzák fel. Első lépésben korrelációs analizist végeznek. Azok a tesztek amelyek gyengén, vagy nem korrelálnak a versenyeredménnyel, kiesnek a további számitásokból. Igy az indulásnál meglévő tesztek száma általában 50-70 %-kal csökken.A megmaradt tesztek számát faktoranalizis segitségével tovább redukálják. Igy jutnak el ahhoz a 6-18 faktort reprezentáló tesztig, amelyek a versenyteljesitmény szempontjából a legjelentősebbek.

Ezt az eljárást egy év alatt 3-4-szer is végrehajtják. Igy olyan megbizható próbákhoz jutnak, amelynek segitségével a sportforma alakulását nyomon

tudják követni. A későbbiek során kapcsolódnak be az élversenyzők. /Az eljárás intézetünkben sem ismeretlen, kisebb tesztcsoporttal labdarugókon végeztek ilyen felmérést./

Az igy nyert eredmények nem használhatók az edző számára közvetlenül. Azért, hogy az edző, versenyzőjének a fejlődését maga is figyelemmel tudja kisérni, tovább egyszerüsitik a kiértékelés módját. Nomogrammok, táblázatok formájában közlik a tesztek értékelését. Az edző a sportolóval végrehajtja a tesztet, a teszt eredményét összehasonlitja a táblázatbeli értékkel, vagy a nomogrammon nézi meg, hogy az adott teszt eredményéhez milyen várható versenyteljesitmény tartozik. Igy a pillanatnyi formáról, erőállapotról fontos információkat kaphat. Ennek tudatában változtathat az edzési módszereken, ezzel elősegitheti a jobb eredmény elérését.

Mivel az edzőnek és a versenyzőnek rendelkezésére áll a tesztek kiértékelési módja, folyamatosan ellenőrizhetik a sportforma alakulását. A folyamatos mérések viszont a távlati tervezéshez nyujtanak segitséget, illetve elősegitik a kiválasztási szempontok meghatározását. A szakszövetségek az élsportolókkal évente 2-4 alkalommal központilag is végrehajtatják a tesztbattériát és kedvezménymegvonással büntetik azokat, akik az előző mérésekből meghatározott uj szinteket nem érik el.

Mint elmondták szivesen dolgoznának együtt bármelyik szocialista ország sportkutatóival, amit a következő módon képzelnének el:

- együtt kidolgozni, illetve összeállitani a próbákat /nagy számut/, azok mérési módjait;
- a próbákat az adott sportág élsportolóival végrehajtatni /ez jóval nagyobb biztonságot jelentene az eredményesség szempontjából/;
- a nyert adatokat kicserélni /ez esetben mindenki maga oldaná meg a feldolgozást/ vagy valamelyik olyan ország kutatóintézete vállalná magára az összes adat feldolgozását, amelyik nagy teljesitményü számitógéppel rendelkezik;
- végül az igy nyert teszteket kötelező jelleggel alkalmazni /azonos körülmények között/ az adott sportágakban, és időről időre összehasonlitani az eredményeket.

Ez a konkrét javaslat továbblépést jelentene a szocialista országok sportjának fejlődésében. A nemzetközi összefogás ilyen módon való megvalósitása erősitené sportkapcsolatainkat, amelynek pozitiv hatását mindkét ország sportja talán már az 1984-es olimpián érmekben, pontokban érezhetné meg.

ZSIDEGH Miklós

AZ 1979. ÉVI DUISBURGI KAJAK-KENU VILÁGBAJNOKSÁG TAPASZTALATAI

Az olimpiai ciklusokon belül megrendezett EB-on, VB-on nyujtott teljesitményeket nem lehet, nem szabad egyforma mércével mérni. Ez szinte minden sportágra érvényes, nem kivétel ez alól a kajak-kenu sem. Természetesen a megszerzett érmek, elért pontok az idők folyamán majd egyenlő értéküvé válnak, azonban az olimpiai felkészülés folyamatában minden világverseny eredménye visszajelentésként is értelmezendő. Visszajelentésként a végzett munkáról, annak mennyiségéről és minőségéről. Igy tehát az olimpiát megelőző duisburgi VB is már egy hosszabb időszak munkájáról adott képet.

I. Szinhely, rendezés, részvétel

Az 1979. augusztus 16-19. között lebonyolitott versenyek szinhelye az evezősök és kajakosok körében jól ismert, nemzetközi hirü Wedau Sportpark versenypályája volt. Kulturált körülmények között, igényesnek mondható rendezés, pontosság és az eredményeket illetően megfelelő tájékoztatás jellemezte a versenyt. Bár az egyéb technikai felszerelések szinvonalából itélve, a részidőmérés sem okozott volna tulságosan nagy nehézséget a rendezőknek, ez elmaradt, s igy az eredménylapok informativ értéke jelentősen csökkent.

A résztvevő országok számát tekintve, az eddigi legnépesebb VB volt, 30 ország mintegy 450 versenyzővel képviseltette magát.

II. Általános értékelés

1. Technikai felszerelés

A résztvevők technikai felszerelése /hajók, lapátok/ egységesnek itélhető, hiszen ismert márkáju hajók, szokásos formáju és méretü lapátok voltak a jellemzők. Kivételt ez alól az NDK - akárcsak evezésben - saját készitésü hajói, valamint egy uj dán Kl képezett, mely annyiban tér el az eddig használt hajóktól, hogy "élesebb" hajó, azaz a keresztmetszete meredekebb, szükebb parabolához hasonlit.

2. Versenyzők biológiai mutatói

A versenyen rajthoz állók testmagassága, testsulya és életkora elég széles sávon belül szóródott. A döntők résztvevőinél ez a sáv már eléggé leszükült, mely elsősorban az életkorra érvényes. Kivételek természetesen itt is voltak: például Kl 1000 m Perri 28 év, Cl 1000 m Opara 33 év. De az sem mellékes, hogy Perri a VIII., Opara a IX. helyen, a 27 éves Ferguson /Kl 500 m/ pedig a VII. helyen végzett csupán.

Az idősebb versenyzők éremhez is jutottak - elsősorban Wichmann, valamint Patzaichin, Jurcsenko, Lobanov és Eicke -, de a főszerep elsősorban a fiataloké volt.

A két legeredményesebb nemzet, az NDK és a Szovjetunió, nemcsak eredmé-

nyeikkel, hanem versenyzőik alapvető testalkati jellegeivel is a mezőny fölé nőttek.

A döntőkben szerepelt versenyzők adatainak átlaga: a táblázatban szereplő átlagértékek kiszámításánál a magyar versenyzők adatait nem vettem figyelembe. Ezzel - elsősorban az életkorra vonatkozóan - a nemzetközi élvonal és a magyar versenyzők összehasonlításának lehetőségét igyekeztem megteremteni.

1. táblázat

Versenyszám	Életkor /év/	Testmagasság /cm/	Testsuly /kg/
FÉRFIAK			
K1 500 m	22,0	185	85,8
K2 500 m	22,0	182	80,5
K1 1000 m	22,3	185	84,0
K2 1000 m	22,1	181	77,3
C1 500 m	22,8	185	86,6
C2 500 m	22,1	179	79,8
C1 1000 m	25,6	184	84,4
C2 1000 m	22,6	181	82,3
Összes átlag	22,7	182	82,6
NŐK			
K1 500 m	24,6	168	66,7
K2 500 m	21,7	167	63,1
Összes átlag	23,1	167,5	64,9

/A K4 1000 m a versenyzők hiányos adatai miatt nem szerepel a táblázatban./

Mindenképpen figyelemre méltó az olimpiai számokban indult magyar versenyzők és a döntők résztvevőinek átlagéletkora közötti különbség!

A magyar versenyzők átlagéletkora: 26,1 év
kajakosok átlagéletkora: 27,9 év
kenusok átlagéletkora: 24,3 év

Az összehasonlítás többet mond, ha a magyar csapat átlagéletkora helyett néhány versenyszám indulójának életkorát vetjük össze a nemzetközi átlaggal.

2. táblázat

Versenyszám		Nemzetközi átlag	Magyar versenyzők
K1	500 m	22,0 év	28,0 év
K1	1000 m	22,3 év	29,0 év
K2	1000 m	22,1 év	28,0 és 29,0 év
C1	1000 m	26,6 év	31,0 év

III. A résztvevő országok teljesitményének értékelése

Mielőtt részletesen, országonként értékelnénk a duisburgi teljesitményeket, néhány általános, az indulók összességére vonatkozó megállapitással kell kezdeni.

Az evezési technikát illetően általában azok a versenyzők értek el jó helyezést - kajakban - akik a dán és a magyar stilust jól ötvözték. Jelen pillanatban ez az ötvözet jelenti a gyakorlati szakemberek szerint az ideális technikát.

A versenyzők között kevés olyan volt, aki mindkét olimpiai távon indult. Az ausztrál Sümegi II. és IV., a bolgár Ljubenov II. és III. helyet szerzett, s ezzel kivételt képeztek, hisz a többi duplázó nem szerepelt ilyen jól mindkét számban, sőt /K1 Masar III., IX.; C1 Ljubek VII., VIII.; C2 NDK IV., V. stb./.

Ez természetes is, hiszen világversenyen jó eredményt csak specifikus felkészülés eredményezhet. Azonban a specifikus felkészülés önmagában nem elégséges feltétele a sikernek, ehhez még megfelelő versenyzők is szükségese. Különösen érvényes ez az 500 m-es távra, amely "sprint" szám, s ahol a magas frekvencia erőkifejtést limitáló tényező; melyhez megfelelő izomstrukturával rendelkező, s ezen strukturának megfelelő felkészülést végző versenyzők alkalmasak csak!

Az olimpia előtti utolsó VB-t az erőviszonyok közötti különbségek csökkenése és növekedése jellemezte. A növekedés - számunkra sajnálatosan - a Szovjetunió és az NDK előnyszerzésében nyilvánult meg. A pont-táblázatok alapján - mely az 1978. évi belgrádi és az idei VB-n elért olimpiai pontokat tartalmazza - a Szovjetunió abszolut értelemben is előrelépett, az NDK "csak" relative, hisz a magyar és román csapat gyengébb eredménye miatt nőtt javukra a különbség.

A különbségek csökkenése a többi /NDK-t, SZU-t kivéve/ ország teljesitményére vonatkozik.

Ezt nemcsak Bulgária minimális és Lengyelorzság 6 pontban kifejeződő javulása, Csehszlovákia bronzérme /K1 1000 m/, V. és két VI. helyezése kenuban, hanem a nyugati országok fejlődése és pontokat jelentő eredményeik is bizonyitják. A K1 500 m-es és 1000 m-es döntőben 4-4 versenyzővel képviseltették magukat és 500 m-en ezüstérmet is szerzett egy ausztrál versenyző.

K2 500 m-en három egység, 1000 m-en 5, K4 1000 m-en 4 egység került döntőbe, s a hosszabbik olimpiai távon norvég páros nyert aranyérmet.

3. táblázat

	ÉRMEK 1978			ÉRMEK 1979			PONTOK 1978	PONTOK 1979
Szovjetunió	1	4	4	5	2	2	48	56
NDK	5	-	1	3	2	1	44	45
Románia	1	3	4	1	1	3	43	27
Magyarország	2	2	1	1	2	1	36	30
Bulgária	1	-	-	-	1	1	15	16
Lengyelország	-	-	-	-	1	1	8	14

Kenuban már nem szerepeltek ilyen jól a nyugatiak csupán C1 500 m-en szerzett ezüstérmet az NSZK-beli Eicke.

A Szovjetunió: 7 győzelmet szerzett, s ebből 5-öt olimpiai távon.

Egyetlen egységet kivéve /K1 1000 m/ minden számban döntőbe kerültek, s a döntőkben elért legrosszabb helyezésük IV. hely volt /C1 1000 m/.

500 m-en aratott 4 győzelmünk és 2 második helyezésük nagyon figyelemre méltó.

Néhány uj versenyző is szerepelt náluk - sikerrel. A csapaton belül is változott az egyes versenyzők távja például Liminovics tavaly 500 és 10 000 m-en, idén 10 000 m-en versenyzett. Petrenko tavaly C2 500 idén C1 1000 m-en is. Kitünő fizikai képességekkel, megfelelő technikával rendelkező, fiatal kajakosokból és valamivel idősebb kenusokból álló csapat.

NDK: Két aranyérmet "elvesztettek", de mégis egy ponttal többet szereztek mint tavaly. Fizikailag jól felkészitett, technikailag jól képzett versenyzőik vannak, fizikai felkészültségüket a magabiztos, saját iramukat jól ismerő, egyenletes haladási sebességre törekvő evezésük is bizonyitotta.

Kajakosaik előredőlve eveznek, ez elsősorban rövidtávon, a karból evezőknek jó, bár általában karjukat is, törzsüket is jól használják a versenyzők.

Még mindig sokkal erősebb a kajak szakág, de a kenusok teljesitménye is javult már, a tavalyi VI. helyezések helyett két IV. és két V. helyet szereztek. A kajakosok közül kifejezetten rosszul csak az 1000 m-en indult párosuk szerepelt.

Románia: ellentétben az NDK-val gyengébb kajakos és erősebb kenus versenyzőkkel rendelkezik. Egyetlen aranyérmüket a szemre csunyán, összhang nélkül evező kenu kettősük nyerte 500 m-en. Versenyzőiknek feltehetően nem tett jót a tul sok, utolsó pillanatig tartó időre evezés.

Magyarország: az érmeket és pontokat tekintve egyaránt elmaradt tavalyi eredményétől. Elsősorban a gyenge 500 m-es eredmények okozták a tervezett pontszámtól való elmaradást. Az erősebb szakágban is - a kenuban - gyengébb teljesitmények /C1 500 m IX., C2 500 m VI. helyezés/ esetleges felkészitésbeli problémákra utalnak.

A technikailag elég széles skálán elhelyezhető versenyzők nem kellő fizi-

kai állapotuk miatt elmaradtak megszokott technikai szintjüktől. Erre a táv közepén nyujtott teljesitményük is utal.

A magyar csapat teljesitményét csak az egész éves felkészülés - mely elsősorban a jó olimpiai szereplés elérését célozta - ismeretében lehet és szabad értékelni. Erre módja pedig csak a szakvezetőknek van, így az ő részletes elemzésük hasznosabb információt jelent, mint pusztán az eredmények alapján történő megitélés.

HIBAIGAZITÁS

A "Tanulmányok a TFKI kutatásaiból. 1979." cimü kötetünk 47. oldalán szereplő szerzők nevei helyesen:

THORSTENSSON, A. - SJÖDIL, B. - APOR Péter - KARLSSON, J.

A "Testnevelés- és sporttudományos közlemények. 1979★★" cimü kötetünk 1o7. oldalán megjelent ábra 18o°-ban elforgatva helyes.

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A szerkesztőség olyan másutt még nem közölt kéziratokat fogad el, amelyek szakterületünk tudományos és módszertani kérdéseivel foglalkoznak: beszámolók eredeti kutatásokról; témaösszefoglaló tanulmányok; didaktikusan feldolgozott esettanulmányok; beszámolók a hazai, valamint a nemzetközi testnevelés- és sporttudományos közélet fontosabb eseményeiről; ismertetések a hazai és külföldi testnevelési és sporttudományos intézmények életéről, munkájáról; hozzászólások a kulturális élet sport és testnevelés vonatkozású eseményeihez; könyv- és tanulmányismertetések stb.

2. A kéziratok terjedelme nem haladhatja meg az 1,0 szerzői ivet, azaz 2-es sorközzel, soronként 50 leütéssel, s oldalanként 25 sorral gépelve, a 32 oldalt.

3. A kéziratokat két (első és másod-) példányban kell beküldeni a szerkesztőnek. A közlemény cime felett a szerző vezetékneve nagybetükkel, keresztneve kisbetükkel, alatta a tanulmány cime (nagybetükkel és aláhuzva), majd öt sor kihagyás után következik a folyamatos szöveg.

4. Az idegen nyelvü tartalmi kivonatok (rezümé) számára (külön oldalon, három példányban) 10-15 soros összefoglalásokat kell csatolni a közleményekhez, a szerző nevének és a tanulmány cimének feltüntetésével.

5. A szöveget irógéppel, 1/8 ives (A/4-es) géppapirra, s csak a papir egyik oldalára, hibátlanul kell irni.

6. Csupa nagybetüvel semmit sem szabad gépelni. A kézirat lapjait, fent középen oldalanként folyamatosan, arab számokkal kell ellátni. Betoldás nem alkalmazható.

7. A számozott és cimmel ellátott ábrákat, illetve táblázatokat (melyek nagysága nem haladhatja meg a 21x15 cm-es méretet) külön boritékban kell csatolni a kézirathoz. Minden ábra és táblázat hátlapján szerepeljen a szerző neve és a kézirat cime. A kéziratban pontosan fel kell tüntetni az ábrák és táblázatok helyét.

8. Szöveg közben alkalmazott irodalmi hivatkozásoknál vagy a szerző neve után, vagy a mondat végét jelző irásjel után, zárójelben kell feltüntetni az irodalomjegyzékben jelzett sorszámát.

9. Az irodalomjegyzék összeállitása a szerzők nevének (ennek hiányában a cimek) ábécé-sorrendjében történjék. Könyvek esetében a következő módon kérjük a cimleirást: a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetüi, cim, kiadó, a megjelenés helye és ideje, oldalszám. Folyóiratközlemények esetében: a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetüi, a cikk cime és zárójelben a folyóirat neve, a megjelenés éve, a folyóirat száma, oldalszám (-tól-ig).

10. Idegen nyelvü folyóiratcikkeknél az illető ország cimleirási mintáját is lehet alkalmazni, de a kiadvány cime röviditett formában nem adható meg. Külföldi irodalom közlésekor, ha van könyvtárban hozzáférhető forditás, akkor (a megfelelő könyvtári jelzet feltüntetésével) magyarul, ellenkező esetben az eredeti nyelven kell a cimet leirni.

11. A nem a Testnevelési Főiskolán dolgozók esetében kérjük csatolni a szerző(k) pontos lakcimét, telefonszámát, munkahelyét, foglalkozását, illetve beosztását.

12. A fentiektől eltérő kéziratot nem fogadunk el. Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.