

A  
testnevelés  
tanítása

229.

143



XIII.ÉVFOLYAM  
1977 | 1

AZ OKTATÁSIMINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA





Bognár Károly felvétele

# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:

Dobiné Mónus Erzsébet

Dr. Kálmánchey Zoltán

Dr. Nagy György

Dr. Nagy Tamás

Nyiri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Dr. Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

## TARTALOM

<i>Dr. Takács Ferenc:</i> Közművelődés — testkultúra — iskolai testnevelés .....	1
<i>Dr. Nagy Tamás:</i> Tantárgyi követelményrendszer .....	4
<i>Dr. Kis Jenő:</i> Értékek, értékelések, testnevelés, sport (I.) .....	12
<i>Tóth Ákos:</i> Tapasztalataim a gyorsulás levegővételének oktatásában .....	20
<i>Nagy. Sándor:</i> A bemutató tanításról .....	29

## SZEMLE

*E számunk szerzői: dr. Berend Mihály főszerkesztő, Budapest; dr. Kis Jenő tudományos munkatárs, Budapest; dr. Nádori Lászlóné szerkesztő, Budapest; Nagy Sándor főiskolai docens, Budapest; dr. Nagy Tamás OM osztályvezető, Budapest; dr. Takács Ferenc egyetemi adjunktus, Budapest; Tóth Ákos egyetemi adjunktus, Budapest.*

*Megjelenik évente négyszer*

**ISSN 0563—2021**

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V. Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magya Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetőek a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Példányonkénti eladási ár: 3,50 Ft

*Készült az Egyetemi Nyomda fennállásának 400. évében*

76.5791 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Sümegi Zoltán igazgató  
A szöveg fényszedéssel készült

# Közművelődés – testkultúra – iskolai testnevelés

DR. TAKÁCS FERENC

A testnevelés helye és szerepe közoktatásunkban megközelítően ismert téma, annál kevesebbet beszéltünk – és írtunk – eddig az iskolai testnevelés és sport valamint a közművelődés kapcsolatáról. Érdemes pedig erre is figyelmet fordítani.

Hazánkban az utóbbi években a közművelődés ügye előtérbe került. E folyamat mögött az a jól ismert törvényszerűség húzódik meg, hogy a szocialista társadalom felépítése elválaszthatatlan népünk kulturális színvonalának emelésétől, a kulturális forradalomtól. Az MSZMP XI. kongresszusa óta, a fejlett szocialista társadalom építésének szakaszában pedig még fokozottabb jelentőségre tesz szert a közművelődés-politika. Az 1974-es párthatározat meghúzta a körvonalait egy új közművelődési koncepciónak. A régi „népművelés” helyett – mely mechanikusan művelőkre és művelendőkre osztotta az embereket – ma a közművelődés fogalmát használjuk, mely aktívabb, demokratikusabb és közösségibb magatartásra ösztönöz. És ez nem pusztán „névcsere”, nem csupán terminológiai módosítás. Az új közművelődés-politika széles értelmű, gazdag tartalmú, és ez a sokoldalú kultúraértelmezés elméletileg is és gyakorlatilag is az emberi tevékenység sokoldalúságát tükrözi. Ez többek között annyit jelent, hogy „társadalmi méretekben mintegy elének vetíti azt a sokoldalúan kulturált embert, azt a gazdagon kibontakozott személyiséget, aki csak a szocializmus, a kommunizmus által és révén alakulhat ki” (Győri Imre felszólalása az 1976-os őszi parlamenti ülésen). A sokoldalúan kulturált ember egyik „oldala” kétségtelen a testi kulturáltság, a rendszeres aktív test-

edzés, az egészséget megőrző testnevelés és sportolás.

A közművelődés fogalmának módosulása nagymértékben elősegítette, hogy a testkultúra egyre inkább beépüljön a szocialista kultúra egészébe. A testkultúrával való foglalkozás az utóbbi időkig elsősorban az oktatáspolitikához és a közoktatáshoz tartozott, de nyilvánvalóan sok szál fűzi a tudománypolitikához, a művészetpolitikához és a közművelődéshez is. A személyiség minden oldalú fejlődéséhez szükségszerűen hozzátartozik a magas fokú fizikai képzettség, a testi erő és egészség. A fizikai munka csökkenése, a szabad idő növekedése miatt korunkban a testkultúra egyre fontosabbá válik. Nem fejthetjük itt ki a fizikai mozgás pozitív hatását (főleg fiataloknál) a központi idegrendszer értelmi tartományára, s arra is csak utalhatunk, hogy mi a testkultúra szerepe a személyiség alakításában, a közösségi magatartásra nevelésben.

*A testkultúra olyan műveltség-tartalmakat hordoz, melyek igen fontosak az egyén és a társadalom szempontjából* (pl. fizikai cselekvőképesség, mozgáskultúra, egészségvédelmi kultúra, a képességek kibontakoztatása, a szilárd egészség, a káros hatások kiegyenlítése). Ezt a társadalmi szerepét a testkultúra eszmei és intézményi rendszere önmagában nem képes jól betölteni, szüksége van a közművelődés támogatására is. Ehhez azonban az kell, hogy a kultúra részének tekintsük a testkultúrát. A szemléletváltozásnak még csak az elején tartunk, de már nem számít „eretnység”-nek, ha a kettőt egy szinten említjük.

A továbblépéshez körvonaloznunk kell a testkultúra korszerű felfogását. A kultúrából való kirekesztés egyik – talán legfőbb – oka az a hibás nézet volt, hogy – úgymond – a testnevelés és a sport az üresfejű, agresszív, törtető vagy nagyon ráérő, léha emberek haszontalan szórakozása. Ne bolygassuk, mennyiben hibás ebben az irredenta-militarista célokat szolgáló régi testnevelési gyakorlat és a lélekkultuszt abszolutizáló idealista testnevelés-elmélet. Szerencsére testkultúránk levetette ezt a „kényszerzubbonyt”.

Világosan kell azonban látnunk, hogy a testkultúra nem egyszerűen csak sport vagy

valamilyen testmozgás, hanem *összetett rendszer*, mely *egyszerre szolgálja a személyiség testi és szellemi fejlődését*. A testkultúra tartalmazza az emberi test egészségét, a testi képességek fejlesztését és versenyszerű összevételét szolgáló tevékenységeknek, valamint az üzükhöz szükséges anyagi és szellemi eszközöknek a rendszerét. A testkultúra három — viszonylag önálló — területre osztható: az egészséget, az általános testi fejlettséget szolgáló *testedzésre* (rekreáció, szabadidő-sport, a lakosság testedzése stb.): az *iskolai testnevelésre* és végül a *versenysportra*. E három terület szoros összefüggésben van egymással. Közöttük a célok, a módszerek, valamint az alkalmazott testmozgások mennyiségében és minőségében van az eltérés. A testedzés (rekreáció) a test jó állapotát, higiéniáját, mondhatnánk „komfortját” hangsúlyozza, a testnevelés az életkor és a nevelési célok fokozott szem előtt tartásával a testi képességek szervezett, közös formában történő tudatos fejlesztését helyezi előtérbe, a sportban pedig a versenyzés, a teljesítmény magasabb szintje a lényeg.

A közművelődés és a testkultúra bonyolult kapcsolatrendszerét nincs módunkban itt kifejteni, csupán néhány fontosabb összefüggésre hívjuk fel a figyelmet.

Mindenekelőtt új szemlélet és új gyakorlat kell: a testkultúra ténylegesen váljék az egyetemes kultúra — így a közművelődés — részévé.

A testkultúra társadalmi szerepét teljességében akkor érthetjük meg, ha az életmód oldaláról közelítjük meg. Nem szükséges magyaráznunk, hogy a testileg és szellemileg harmonikus életmód kialakításában milyen alapvető szerepe van a közművelődésnek. Az iskolai testnevelés egyik célja éppen az, hogy a tanulók egész életre szólóan megszeressék és megszokják a testmozgást. Az egészséges életmódra is vonatkozik Leninnek az a megállapítása, hogy „csak azt szabad elértnek tekintenünk, ami gyökeret vert a kultúrában, a mindennapi életben, ami szokássá vált”. A testkultúra művelését az iskola egyedül nem képes általános szokássá tenni. A közművelődésnek tudatosan vállalnia kell az óvodában

és iskolában megkezdett munka folytatását. *A testkulturális tevékenységet* (testedzés, rekreáció, turisztika, mozgásos játékok, szabad időben végzett sportok stb.) *be kell építeni a közművelődésbe*.

A társadalom és az egyén egyre növekvő testkulturális igényeit ma már nem lehet kielégíteni a közművelődés hálózata nélkül. Szükséges, hogy a művelődési otthonok egyben sportközpontok legyenek, hogy a testkultúra minél előbb bekerüljön ezekbe az intézményekbe. Ugyanilyen fontos az iskolák testkulturális eszközeinek felhasználása a közművelődésben (pl. szombat-vasárnap megnyitni az iskolai tornatermeket, pályákat, uszodákat). A közművelődés intézményhálózatának távlati fejlesztési koncepciója hangsúlyozza a komplex intézmények szükségességét. El kell érni, hogy a *komplex intézménytípus* tovább bővüljön, és magától értetődően *tartalmazza a testkulturális tevékenységhez szükséges létesítményeket is*. A közművelődési intézményhálózat gerincét alkotó művelődési otthonoknak jelenleg csak elenyészően kis hányadában van ilyen lehetőség. Nélkülözhetetlen, hogy iskoláink, művelődési otthonaink, turistaházaink erőteljesebben törődjenek a testkultúrával, és a lehetőségekhez mérten testnevelési és sportközpontként is működjenek. Ehhez bátrabban igényelni kellene a Közművelődési Alap segítségét.

Szólnunk kell a személyi feltételekről is. Vajon a közművelődési dolgozók rendelkeznek-e olyan alapvető ismeretekkel, melyek a testkulturális tevékenység fejlesztéséhez elengedhetetlenek? Kapnak-e elég testkulturális ismeretet a népművelők, és viszont: adunk-e elég indítékot a testnevelés és sport szakembereinek (edzőknek, testnevelőknek, sportvezetőknek) ahhoz, hogy értsék a közművelődési feladatok lényegét, és a maguk sajátos munkájával segítsék megvalósítását? Van már néhány jó kezdeményezés: tévétorna, mozdulj!, rádió-futóverseny, munkahelyi torna a rádióban, „belépés nemcsak tornapőben”, a Népsport pályaépítési akciója, plakátok, filmek stb., de ez még kevés.

Nagyobb részt vállalhatnának a testkultúra népszerűsítéséből a múzeumok, a színházak,

filmszínházak, de a könyvtárak is. Jó lenne, ha pl. az ifjúsági klubok egy része sportklub jelleggel működne. Követendő dolog az, amit egy-egy bérház pincéjében az ott lakó fiatalok megoldottak: erősítő szobát alakítottak ki. Sok művelődési ház pincéje vagy egyéb helyisége is üresen áll, ezeket viszonylag kis költséggel át lehetne alakítani testedzési célokra. Hasznos az idegenforgalmi vállalatok azon törekvése, hogy rendezvényeiket testkulturális tevékenységgel kötik össze. A sítúrákra gondolunk, a kondicionáló táborokra, íjász-, lovagló-, tenisztanfolyamokra, a kerékpár- vagy gyalogtúrákra stb. Ezeket az iskolák is nagyobb érdeklődéssel kísérhetnék.

Nincs módunkban tovább vizsgálni a testkultúra és a közművelődés szerteágazó problémáit. A következőkben még csupán néhány, az iskolai testnevelést és sportot közvetlenül érintő lehetőségről, kísérletről és ötletről szólnánk, mert ezek az új közművelődési koncepciónak megfelelően kiszélesítik az iskola testkulturális hatósugarát.

Régen a közoktatás, az iskola — középkori hagyományokra támaszkodva — igyekezett egy zárt világot teremteni, mereven elkülönülve a közművelődés többi területétől. Ma a két terület — közoktatás és közművelődés — szorosan összetartozik, az iskola nyitott világ, engedi sőt igényli a „külvilág” (szülők, üzemek, intézmények stb.) támogatását, enélkül nem is tudna jól funkcionálni. Ennek megfelelően az iskolai testnevelés sem maradhat a jövőben csupán az iskola falain belül, illetve nem zárhatja be testnevelési létesítményeinek kapuit. A „Nyitott pályák” akcióhoz hasonlóan meg kell hirdetni a „Nyitott iskolák” mozgalmát. A testnevelés vonatkozásában ez lényegében azt jelenti, hogy az iskola sportlétesítményeit és eszközeit alkalmanként fel kell ajánlani a szülőknek, a környezet nem iskolás korú lakóinak is (van már rá jól bevált példa). Az iskola váljék tehát egy-egy kisebb terület sportcentrumává is: adjon tanácsot, ösztönözzön a testedzésre, tartson bemutatókat, és lehetőségéhez mérten adjon teret a sportolásra. Tudjuk, hogy ez súlyos anyagi és személyi problémákat vet fel, de azt bizonyítja a gyakorlat, hogy azért nem megoldha-

tatlan ez a feladat sem. Több szocialista ország testnevelési rendszerében már régóta alkalmazzák ezt a megoldást. Érdemes lenne tanulmányozni. Itt jegyeznék meg, hogy ezek a problémák sokszor döntően a szemlélettől függően válnak megoldhatatlannokká. Legutóbb — 1976 őszén — az országgyűlés kulturális bizottságának ülésén hangzott el a következő megállapítás: „szükséges, hogy a testnevelő tanárokon kívül az igazgató s minden pedagógus is szívügyének tekintse a fiatalok testi nevelését. Mozogjanak többen a fiatalok, s a mozgásnak nem csupán a tornaterem lehet a színtere. Hiba, hogy az iskolák melletti területeket nem használják ki a tanulók, eltűntek az iskolai jégpályák, ritkák az iskolai túrák, az indokoltnál lassabban nyílnak meg a sportpályák a diákok előtt, nem szívesen fogadják a gyerekek — és a szülők sem — a nyári sátoztáborozásokat”. Elgondolkoztató megállapítások.

Sokszor emlegetjük a problémákat: a ténylegesen meglévő személyi és tárgyi feltételek hiányát, és így tovább. Tudjuk, hogy sok a felszámolásra váró „fehér folt” testnevelési „térképünkön”. Például: még mindig az a helyzet, hogy az ország általános iskoláinak legfeljebb csak a felében van tornaterem. Kell tehát a hatékonyabb társadalmi támogatás. De azt sem szabad elfelejteni, hogy ezt nekünk, testnevelőknek kell kérni, követelni, kiverekedni. A gyakorlat bizonyítja, hogy érdemes: az utóbbi két évben állami és nagyrészt társadalmi erőből 260 tornaterem, közel 200 pálya, sportudvar és 20 tanuszoda épült fel! És ez a folyamat egyre inkább fokozódik, lásd: a Népsport Pályaépítő Klubja, az „Egy üzem egy iskola” stb. mozgalmak során az elmúlt fél évben fölépítettek több száz pályát, tornatermet és egyéb sportlétesítményt.

A testnevelés és a közművelődés kapcsolatának szorosabbra fűzéséhez jelentős segítséget ad majd az új tanterv. Az oktatási reform keretében 250 iskolában kísérleti jelleggel bevezetett testnevelési tantervek máris lehetővé teszik, hogy az iskolás korú gyerekek egész évben viszonylag megfelelő testkulturális képzésben részesüljenek. A tanterv egyik nagy érdeme, hogy lehetőséget ad az ún. sza-

badidő-sportok gyakorlására, melyekben nem a képességfejlesztés az elsődleges, hanem a játékoság, az egészségkultúra életre szóló megalapozása. Mert alapvető elvként leszögezhetjük: a gyerek csak azt szereti, amit tud, amit csinál, és ami örömet, sikerélményt nyújt neki.

Sorolhatnánk tovább a lehetőségeket, a jobb és még jobb megoldási kísérleteket. De nem győznénk terjedelemmel... Egyetlen tényt szeretnénk még említeni: valamennyi testnevelőre vonatkozik a közművelődési törvény azon paragrafus, mely szerint a lakosság egészségkultúrájának — így testkultúrájának is — emelése fontos feladat. És ez a feladat nem lehet fakultatív! Tudásunk, tehetségünk, erőnk és fantáziánk szerint mindannyiuknak kötelező ez a „lecke”. A témát tehát nem lehet befejezni. Sőt, ezt a cikket sem tekinthetjük befejezettnek, csupán abbahagyottnak. Folytatnunk kell a munkát elméletben és főleg a gyakorlatban tovább, hogy minél előbb magától értetődő része legyen a közművelődésnek a testnevelés, a testkultúra.

---

## AZ ÚJ TANTERVEKRŐL

---

### Tantárgyi követelményrendszer II.

DR. NAGY TAMÁS

Az új testnevelés-tantervek ismertetéséről szóló sorozatunk utolsó közleményeként a tantárgyi követelmények ismertetését folytatjuk. Az előző részben — jelentőségének és időszerepének hangsúlyozásával — a teljesítménymérés próbarendszerét, a mérés lebonyolítását, valamint az országos értékeket fel tüntető táblázatok használatát írtuk le.

Utaltunk arra is, hogy a testnevelés-tantervek követelményei szervesen illeszkednek egy általános pedagógiai követelményrendszerhez. A pedagógiai gyakorlat alapján három egymással összefüggő képzési szférát szokás egymástól megkülönböztetni (a fizikai teljesítménymérést is ezen belül helyeztük el):

1. Az értelmi neveléssel, a megismeréssel összefüggő feladatok, ill. követelmények
2. A mozgástanulással (cselekvéstanulással) összefüggő követelmények
3. Az érzelmi, akarati neveléssel, a pozitív lelki tulajdonságok kialakításával összefüggő követelmények.

Ha ezt a három követelményszférát a fizikai teljesítményekben megjelölt fizikai képességfejlesztéssel egészítjük ki, és ismételten hangsúlyozzuk egymással való összefüggésüket, felvázoltuk a tanterv követelményrendszerét.

Az új testnevelés-tantervek tehát „négyes követelményt” írnak elő, az előző (jelenleg érvényben levő) „kettős követelmény”-ekkel szemben.

A jelenlegi tanterveink előírják, hogy a konkrét mozgásformák mellett a testnevelésben a különböző feladatmegoldási formákat is tanítanunk, illetve alkalmaznunk kell. A távolba történő dobásformák mellett pl. a cél-

badobásokat is gyakoroltatjuk, azaz különböző, „műveleti struktúrájában” eltérő anyagot tanítunk.

Ebből viszont az következik, hogy ezeken a műveleti struktúrákon *belüli* törvényszerűségekre (pl. a távolba dobásokra általában igaz elvre, a hosszú úton történő szergyorsítás törvényszerűségére is meg kell tanítani tanítványainkat. Sőt, a különböző műveleti struktúrák *közötti* összefüggésekre is (pl. azonosságok és különbségek a két védekezési alapformában, valamint az ezekből induló támadásformákban).

A tantervi követelményrendszer jelenleg, e mozgásműveltség-értelmezésnek megfelelően, nemcsak konkrét cselekvési formák ellenőrzését írja elő, hanem az említett összefüggések felismerését és tudását is. Ezért szerepel a tantervben az „ismerje a tanuló...” vagy „tudják a tanulók...” megfogalmazás.

Ez a „kettős követelmény” a testnevelőtanári gyakorlatban többnyire problémát okoz elsősorban azért, mert a tanulásra vonatkozó értelmezések csak a szűkebb értelemben vett mozgástanulásra vonatkoznak. Az értelmes tanulás, a tanulás folyamatában a tudatosság — ennek megfelelően — szintén szűkebb, felületesebb értelmezést kapott.

Nem jelent problémát — legalábbis a túlkapaszkodástól eltekintve — a technikai, taktikai tudásszint megállapítása, ill. osztályozása. Sőt, a tantárgyi végső értékelésben is — néhány egyéb szempont figyelembevétele mellett (pl. egyéni fejlődés, aktivitás stb.) — ez jelenti a túlsúlyt, a meghatározó részt.

Mielőtt ennek az értelmi neveléssel, megismeréssel összefüggő tanulási követelménynek részletesebb ismertetésébe kezdenénk, az új tantervek néhány általános érvényű megállapítását kell megfogalmaznunk.

#### *A követelmények értelmezésére*

A teljesség igénye nélkül néhány olyan elvi kérdést kell röviden érintenünk, amelyek az osztályonként (ált. iskola 1. osztályától a középiskola IV. osztályáig) felsorolt követelmények általános jellemzője:

1. A tanítás teljes folyamatában — s nemcsak az ellenőrzés és számonkérés során — szem előtt kell tartani, hogy a motiváció az a hajtóerő, amely a teljesítményigénynek is alakítója. Az eredmény, a teljesítmény döntő jelentőségű a cselekvésszabályozásban. Egy olyan gyakorlólé helyzet, amelyben nem változik semmi (s ez lényegében azonosítható a teljesítményszempontot nélkülöző technikaoktatgatással), semmilyen szempontból sem fejlesztő hatású. Amint helyzeti változóknak, teljesítménymotivációban gondolkodunk, a teljesítmény fontossága elvitathatatlan (függetlenül attól, hogy a tantervi követelmények meghatároznak-e számszerű sportteljesítményeket).

2. A tantervi követelmények — s egyben a tanítási célkitűzések — szempontjából nyilvánvaló, hogy az általános mozgásműveltség koncepciójában gondolkodva nem az egyedi, elszigetelt, egymással össze nem függő sportbeli számszerű teljesítmények az egyedüli mutatók. Hogy a tanuló rendelkezik-e megfelelő szabályozóképességgel, képes-e a különböző feladathelyzeteket megfelelően megoldani, ennek csak egyik mutatója a sportági teljesítmény, amely főleg a szabályozás határértékeiről ad tájékoztatást. E mellett a változtatásokkal szembeni viselkedés a döntő, amely a szabályozóképesség kialakulásának „tudásszintjét” mutatja. „A tanulói teljesítmény, ezért részben minőségi mutatók alapján értékelhető, részben azon az alapon, hogy milyen mértékű változások esetén képes a játékbeli egyensúlyi állapotot fenntartani (a szabályozás határértékei). Ez mutatója egyben az edzettségi állapotnak is (belső állapotparaméterek). De az egyéni teljesítmény összehasonlítása mindig a saját korábbi teljesítménnyel reális, mert a testnevelésben az abszolút egyéni teljesítményt olyan alkati tényezők is meghatározzák, mint a testmagasság, a testsúly stb. A versenysportban is ez gyakran a kiválasztási szempont. (Egy 170 cm magas játékos szinte már használhatatlan a kosárlabdában.)

„Olyan teljesítménymérési eljárást, amely eleve testalkat szerinti szelekció, esélyekbeni egyenlőtlenséget vezet be a teljesítménysport-

ba is, nem lehetett az általános képzésben a tanulók értékelésének általános módszerévé tenni, de ez nem azonosítható a teljesítményszempont negligálásával.” — írta erről Burka Endre a Testnevelés tanítása 1974/6. számában.

3. Mivel a tanterv a tantárgyban folyó nevelés programja, ezért a követelményrendszer valamennyi lényeges összetevőjében (a fentiekben jelölt négy területen) kell a pozitív változásokat elérni. A követelmény tehát nem szűkíthető le egyes összetevőkre (pl. csak a fizikai képességek fejlesztésére), mert csak így érhető el, hogy a tanulók személyisége egészében kedvező irányba fejlődjön.

4. A tantervi követelmények — a nevelési folyamat összetettségének megfelelően — tartalmilag összetettek. E tartalmi összetettség mellett meg kell különböztetni a követelményeknek azt a rétegét, amely közvetlenül valamely osztály tantervi anyagának elsajátítására vonatkozik, attól a rétegtől, amely a képzésnek, a nevelésnek az adott szakaszban elérendő szintjére vonatkozik. Míg ugyanis valamely mozgáskészség elsajátítása, alkalmazási szintje az adott osztályban is jól mérhető, az önkontroll, az önálló hibajavítás, az értékítéletek fejlődéséhez szükséges tapasztalatok csak évek során halmozódnak fel.

#### *A követelményrendszer ismertetése*

A fentiekből, illetve a követelményrendszerről szóló előző cikkünkben leírtakból következik, hogy az új tantervek követelményei a következő összetevőkből állnak:

fizikai teljesítményjavulást mérő motoros próbák;

a játékok, a sportágak technikai, taktikai anyagának elsajátítása;

cselekvési elvek, feladatmegoldási sémák ismerete;

egyéb nevelési követelmények.

Problémát jelenthet néhány olyan kérdés, amely a mozgás-tanulás összefüggésében jelenleg kidolgozatlan vagy vitatott terület. Ezért szükségesnek érezzük vázaltszerűen, minden magyarázat nélkül, néhány kérdés-

ben a tanterv kiindulási alapját tisztázni, tudományos hátterét bemutatni.

1. Elfogadjuk a Bernstein által felállított mozgás-struktúra (mozgáskoordinációs) szinteket. (Bernstein: A mozgáskoordináció ontogenezeise. Gondolat, Bp., 1974.)

Ezek közül pedagógiai szempontból a színergiák szintje (B szint), a térbeli mező szintje (C szint), valamint a tárgyi cselekvés szintje (D szint) (ezek között is ez utóbbi) jelentősége a legnagyobb.

Mivel ezek a mozgáskoordinációs szintek követelményeket, ill. az összetevők egy részét alapvetően érintik, röviden ismertetnünk kell ezzel összefüggésben az alábbiakat:

ezek a szintek a filogenezisben, a mozgásfeladatok fokozatos bonyolultabbá válásának eredményeként jöttek létre;

az emberi mozgásaktusokban — annak *értelmi lényegének* megfelelően — mindig a „vezetőszint” tartalma jut el a tudatba. (Minél magasabb ez a szint, annál több benne az akarati irányítás);

a mozgáskészség kialakítása minden szakaszában aktív pszichomotoros tevékenység, és fejlődésének egész dialektikája abban rejlik, hogy *minden következő kivitelezés nem az előzőt ismétli meg, hanem az adott mozgásfeladat megoldási folyamatát*;

a mozgástanulás folyamatának iránya a tudat „felszabadítása”, a kontrollok (előzetes és másodlagos korrekciók) „leadása” alacsonyabb szintekre. Ennek megfelelően értelmezzük az *automatizáció* kialakulásának folyamatát is: a gyakorlás során az alapkomponeensek fokozatosan kiválnak, a vezetőszint átjuttatja őket az alsóbb szintre, amelyen megragadnak az előfeltételek a korrekciók legjobb kivitelezéséhez;

a mozgáskészség fejlődésének legtokéletesebb fokán a tanulók elérik, hogy a mozgásnak olyan formát adjanak, amelynél a mozgás „megerőltetés nélkül” megy végbe. Ez azt jelenti, hogy a reaktív erők jelentős része hasznos, segítő erővé válik. Az ilyen típusú mozgásokat dinamikailag stabiloknak nevezzük.

2. A mozgások tudatos és célirányos tevékenységek, pedagógiai szempontból *feladatmegoldó* tevékenységek.

(E téma részletes kifejtése Burka E. tanulmányában megtalálható, amelyek lapunkban is megjelentek. Pl.: 1974/6. sz.)

Szükséges azonban a követelmények jobb megértéséhez felsorolnunk, hogy három feladatmegoldási típust különböztetünk meg egymástól:

kiemelt feladat (egy mozgásfeladat minél eredményesebb végrehajtása);

alternatív feladatmegoldás (több megoldás közül a legcélszerűbb kiválasztása és végrehajtása);

komplex feladatmegoldás (a váratlan helyzetekben alkalmazkodó cselekvés).

3. A *transzfer*, a tanulás folyamatának egy komponense, és a tanulási szintektől függő összetevőként értelmezhető. Ez azt jelenti, hogy az átvitelnek is több formáját és szintjét lehet megkülönböztetni.

pl. – átvitel *ingerazonosság* vagy *hasonlóság* alapján

– átvitel *elvek azonossága* vagy *hasonlósága* alapján.

4. A mozgástanulás folyamatának modelljét A testnevelés tanítása 1974/4. számában ismertettük. Ennek lényege, hogy a *mozgáspasztalatot* helyeztük a tanulás középpontjába, és egymással összefonódó „direkt” és „indirekt” tanítási utat különböztettünk meg.

*A játékok, a sportágak technikai, taktikai anyagának elsajátítása*

Az 1–4. osztályban a követelmények átfogóan jellemzik a kívánt technikai, taktikai szintet, az 5–8., ill. az I–IV. osztályokban pedig *sportági bontásban*. A követelmények azokat a jellemzőket emelik ki, amelyekben adott osztályban a tanulóknak javulniok, fejlődniök kell. (A fejlődést ebben a követelmény-összetevőben is a saját korábbi teljesítményhez kell viszonyítani!)

A technikai, taktikai tudásszint fejlődése – sportági bontástól függetlenül, és a következőkben ismertetésre kerülő cselekvési elvek, feladatmegoldási sémákkal összefüggésben – követelményszintekhez kötött.

*A motoros tanulóval összefüggő követelményszintek:*

#### A) Utánzás

- ráismerés, felismerés
- másolás
- mindennapi szokáscselekvések
- transzfer az inger- és válaszonosság alapján

#### B) Külső vezérlés (jártasságszint)

- az irányítás követése
- szenzoros korrekciók felhasználása
- felesleges mozdulatok kiküszöbölése, izomfeszültség szabályozása
- kiemelt feladatmegoldásokban dinamikai stabilitás
- transzfer az inger- és válaszhasonlóság alapján

#### C) Belső vezérlés (kézségszint)

- a mozgásműveletek téri, időbeli és dinamikai szabályozása
- cselekvési mátrixok kialakulása
- alternatív feladatmegoldásokban dinamikai stabilitás
- transzfer a cselekvési elv azonossága alapján

#### D) Interorizáció (képességszint)

- műveletek átkódolása
- transzfer a cselekvési elv hasonlósága alapján
- komplex feladatmegoldásokban dinamikai stabilitás
- váratlan helyzetek megoldása

Felosztásunkban az *A* a *B*-nek egy alacsonyabb szintjét kívánja kiemelten kezelni, de a *C* és a *D* kategória is rendkívül közel áll egymáshoz.

#### A) Utánzás

Ebbe a kategóriába sorolható mindaz a teljesítmény, amely egy-egy mozgás „ráismerésével” vagy másolásával függ össze. Ide sorol-

tuk az olyan hétköznapi szokáscselekvéseket is, melyek egyszerű akadályleküzdések, fel-leugrások, kar-, törzsmozgások stb. körébe tartoznak.

Nagyon sok mozgás, mozdulat elsajátítási szintjének elegendő csak az utánzás szintjét megjelölnünk (pl. a tv-torna gimnasztika gyakorlatait is látjuk, majd „utánacsináljuk” – legalábbis kezdetben).

#### B) *Külső vezérlés* (jártasságszint)

Ide soroljuk mindazokat a célokat, követelményeket, amelyek bizonyítják a mozgásvégrehajtásnak azt a szintjét, hogy a tanulók képesek egy-egy mozgásfeladatot az érzékszervek útján érkező jelzések alapján végrehajtani. Ezt fejezi ki a „külső vezérlés” címszó. A zárójeles jártasságszint megnevezéssel pedig arra kívántunk utalni, hogy a mozgástanulásban még nem szükséges a „megértés szintjét” elérni.

A gimnasztikai példánk esetében a külső vezérlés szintje azt jelenti, hogy már utasításra is képesek vagyunk egy-egy tv-gyakorlatot végrehajtani.

Ezen a szinten azokban a mozgásokban, amelyek a „kiemelt” feladatmegoldással jellemezhetők (pl. dobás távolba, minél gyorsabb futás stb.) el kell érni a dinamikai stabilitás szintjét. Az ismert mozgások átvitelét pedig már az inger vagy válasz hasonlósága alapján is végre kell tudni hajtani.

#### C) *Belső vezérlés* (képességszint)

A motoros tanúlással összefüggő célok rendszerében ez a kategória az értelmi nevelésen belül a megértés szintjével áll „egyvonalban”.

Ezen a szinten a mozgások végrehajtásának téri, időbeli és dinamikai szabályozása már tökéletesen koordinált („képességszint”). A dinamikai stabilitást már nemcsak a kiemelt feladatmegoldásokban, hanem az alternatív feladatmegoldásokban is el kell érni: a több, lehetséges megoldás közül a legmegfelelőbb koordinált, „könnyed” kivitelezése, végrehajtása a cél.

Mivel a „tudásnak” ebben a szférában csak a motoros összetevőivel foglalkozunk, elvo-

natkoztatva a kognitív és az érzelmi összetevőtől, ezen a szinten azt követeljük, hogy a tanuló ismerje a mozgástörvények, alapelvek, összefüggések modelljeit, vagyis legyen képes azok szerint cselekedni (természetesen a verbális megfogalmazás igénye nélkül).

Tudnia kell pl. a fogó és menekülő közötti optimális távolságot tartani, a kerékpározás minden helyzetében nyeregben maradni stb. A cselekvési elveket azonos helyzetekben fel is kell használnia (transzfer).

Tv-torna példánk gimnasztika anyagával kapcsolatosan ezt a szintet a „nézőknek” nem kell elérnie. De a középiskolai tanulóknak ismerni és a végrehajtásban „alkalmazni” kell a gyakorlatok nehezebb (hatásosabb) kivitelezésének legfontosabb elveit (pl. a különböző kartartásokkal történő hatásmódosítást).

#### D) *Interiorizáció* (képességszint)

A motoros tanulásban elérhető legmagasabb szint: tulajdonképpen már nem a mozgás végrehajtása, kivitelezése lesz csiszoltabb, koordináltabb – hiszen a képességszint már ezt jelentette – hanem a tudat felszabadítása kell olyan mértékű legyen, hogy a közvetlen jövő extrapolációja létrejöjjön. Ezen a szinten lényegében látni kell a jövő modelljét, az adott helyzetből kiszűrt információk, a megelőző tapasztalatok, elért motoros tudásszintek alapján (alkotó felhasználás).

Ezért jelöltünk ebben a szintben már műveleti átkódolást, a cselekvési elv hasonlósága alapján létrejövő transzfert stb.

Példánkban (tv-torna) ezt a fokot már csak az „alkotótornászok”-nak kell elérniük, akik tudnak új gyakorlatokat is „kitalálni”, változatos elemekkel a régiéket bővíteni.

#### *Cselekvési elvek, feladatmegoldási sémák ismerete*

A sportági mozgásanyagok viszonylatában a tanterv azonban nem elégszik meg az objektív lehetőségek miatt nagyon behatárolt konkrét technikai (labdajátékok esetében taktikai is) mozgásformákkal, hanem azon

túlmenően az általános cselekvési elvek elsajátítását is tantárgyi feladatként jelöli meg.

A követelmények mind a sportági anyag keretében, mind azoktól függetlenül tartalmaznak olyan általános elveket, eljárásokat, általánosítható feladatmegoldási sémákat, amelyek a tanulók tudatos tevékenységének nélkülözhetetlen feltételei. Az oktatás során el kell érni, hogy ezeket a tanulók saját tapasztalataik alapján felismerjék, cselekvésük tervezésében, szabályozásában alkalmazzák. Ezek kialakulása ezért *elsődlegesen magában a tevékenységben* mutatkozik meg és transzferjelenségként figyelhető meg.

A gyakorlati végrehajtás során megmutatózó visszajelzések mellett a kognitív összetevő egzakt módon feladatlapos módszerrel mérhető.

*A feladatlapokkal* a tantárgyi követelmények „kognitív” oldalát szeretnénk megragadni, s a tanulók mozgásismeretéről visszajelzést kapni. Mivel tantárgyunkban az elméleti oktatás (a magyarázatokat kivéve) nem folyik, ezért ez az „elméleti” tudás elsősorban a mozgástapasztalat alapján alakul ki és növekszik.

A feladatlapok — az elmondottak alapján — tehát arra adnak választ, hogy milyen mértékben tudatos a mozgás, a cselekvés végrehajtása. Ennek megfelelően a kérdések többsége didaktikai beállítottságú, oktatásméleti szempontból megfogalmazott kérdés. (Pl. a reggeli torna gyakorlatanyagának összeállítása.) Ezek az ismeretek az általános iskola 1. osztályától kezdődően, egymásra épülnek, fokozatosan bővülnek, mélyülnek, és végeredményben a tantárgyi célrendszert tükrözik.

A kérdések másik csoportja a nevelési szempontokat helyezi előtérbe (magatartás, tanulói beállítottság stb.), s ennek megfelelően arról ad visszajelzést, hogy a tantárgyi nevelési követelmények milyen mértékben valósultak meg. (Pl. az iskola befejezése után a testedzési, sportolási lehetőségek reális, szakszerű ismerete; a játék- és versenyszabályok betartása stb.)

Szinte feleslegesnek is látszik annak hangsúlyozása, hogy ez nem jelenti — még elméle-

tileg sem — az oktatási és nevelési feladatok szétválasztását. Sőt, éppen azok egymáshoz való közelítését segítik elő.

A követelményrendszer összetevőinek kapcsolatait a fentiekben már hangsúlyoztuk. Most ezen belül a technikai, taktikai anyag elsajátításának és a cselekvési elvek ismeretének elválaszthatatlanságát mégis ki kell emelnünk. A tanterv a követelmények felsorolásában is ezt az összetartozást kívánja biztosítani: a sportági bontásban közölt követelmények mindkét összetevőt tartalmazák.

Ugyanakkor formailag különválasztva fogalmazódtak meg a tantervben az érzelmi, akaratni neveléssel összefüggő, illetve mindazok a nevelési követelmények, amelyek mindenekelőtt a tanulók erkölcsi-politikai nézeteiben, társaikkal szembeni magatartásában, a közösség által kitűzött célok megvalósításában való részvételben, az egyéni és közösségi érdekek egyeztetésében stb. nyilvánul meg.

#### *Egyéb nevelési követelmények*

A pozitív emberi tulajdonságok és jellemvonások kialakításával összefüggő nevelési követelmények részletes kifejtését nem tartjuk szükségesnek. Tantervi értelmezéséről mégis beszélnünk kell, hiszen „neveléscentrikus”-nak tekintjük a testnevelés tanítását is, hiszen része a nevelésközpontú iskolának, a nevelés jelentőségét hangsúlyozó oktatási reformnak. Úgy is fogalmazhatjuk: *A tanterv a testnevelés tantárgyban (tanórán) folyó nevelés programja.*

A nevelési követelmények között talán első helyen kell megemlítenünk, hogy az iskoláskor végére alakuljanak ki a tanulóknál (saját mozgástapasztalataik alapján) olyan nézetek, értékítéletek, hogy a testnevelés, a testedzés, a játék, a sport stb., személyiségüket teszi gazdagabbá. Ez a tevékenység is értékes készségek és képességek forrása, és természetesen egészségvédelmünk, illetve a betegségek, deformitások megelőzésének fontos eszköze.

Ennek elérése érdekében nélkülözhetetlen, hogy a tanulók *érzelmileg*, élményszerűen

azonosuljanak a tantárgy követelményeivel, azokkal a követelményekkel, amelyek pozitív magatartásbeli, erkölcsi-akarati, jellembeli tulajdonságaikat jelentik.

A tanulók *erkölcsi tulajdonságainak* alakítása, mint pl. a bátorság, határozottság, kitartás stb. az egymásra épülő követelménynövelet indokolja. Nem elég ugyanis ezeket a tulajdonságokat „felismertetni” a tanítványainkkal, hanem végső soron ezeket magatartásukba kell beépítenünk.

A *közösségi nevelésben* a társakkal szemben tanúsított viselkedés helyes szabályainak kialakítására helyez a tanterv nagy hangsúlyt.

Az *esztétikai nevelés* feladata nemcsak a közvetlenül is jelzett tantervi anyagrészekkel valósul meg (pl. szép testtartás, szép járás stb.), hanem a testnevelés teljes mozgásanyagával. Sőt a „külső” nevelési lehetőségekről sem szabad megfeledkeznünk (pl. a felszerelés tisztasága, az öltöző rendje stb.).

A *figyelem* (rendszeret, utasítás végrehajtása, normák figyelembevétele, fegyelmezett viselkedés stb.), mint követelmény elkerülhetetlen minden testnevelési órán. Hiszen az általános (iskolai – tanórai) figyelem megsértésén túlmenően az óra megszervezése, a tanulók mozgatása válik lehetetlenné.

A *hazafias, honvédelmi nevelés* követelményei – elsősorban a középiskolákban – szintén megfogalmazódnak. Teljesítése (a fiúk katonai szolgálatra történő előkészítése érdekében is) tantárgyunk kiemelt feladata.

A *nevelési követelmények* megfogalmazása (és természetesen a „számonkérése” is) bizonyos értelemben problematikus. Hiszen jellegénél fogva közvetlenül nem mérhető, nem számonkérhető, csak *tevékenységekben* figyelhető meg. Ebből két fontos elv kiemelése következik:

a nevelési követelmény mindig egy-egy konkrét tevékenységben, tantervi-tanítási tartalomhoz csatlakozzon;

egyéni értékrendszerek kialakításával a tanulók viselkedését, magatartását formálja.

Példaként megkíséreljük ennek bemutatását az új tantervekből vett példával, amely a követelmények oldaláról fogalmazza meg a *tanulói figyelem* (mint nevelési cél) fejlődé-

sét, egyre magasabb szintű elsajátítását, „megtanulását”.

Az általános iskola 1–8. és a középiskola I–IV. osztályában a tantervi rendgyakorlatokhoz közvetlenül kapcsolt nevelési követelményeinket a tanterv így fogalmazza meg:

1. oszt.: fokozatosan erősödjék önfigyelmiük a közös tevékenység ritmusának, rendjének megtartásában;
2. oszt.: váljon jellemzővé az óra szükségszerű menetéből fakadó korlátozások betartása;
3. oszt.: az osztály együttes mozgásában (alakiség) önkéntesen, egyöntetűségere való törekvéssel vegyen részt;
4. oszt.: a hely- és alakzatváltoztatásokat hajtsák végre késlekedés nélkül (tudják, hogy ezzel időt lehet megtakarítani);
5. oszt.: ismerjék az együttes mozgás alaki formáit) és törekedjenek a vezényszavak gyors, pontos végrehajtására;
6. oszt.: a rendgyakorlatokat fegyelmezetten, összeszedetten és felesleges mozdulatok nélkül hajtsák végre;
7. oszt.: az alaki gyakorlatok végrehajtásában jusson kifejezésre a katonás külső, az egyöntetű végrehajtás, a kollektív felelősség a fegyelmezett viselkedésért;
8. oszt.: ismerjék jól a rendgyakorlatok vezényszavait és egyszerűbb, állóhelyben végzett alaki gyakorlatokat maguk is tudjanak vezényelni;
- I. oszt.: szervezeti kötöttségeket, a kötelékben való mozgás alakosságát is vállalják (lássák be a szervezettség, a fegyelmezettség előnyeit). Az alaki gyakorlatokban legyenek igényesek, gyorsan, feltűnő helyezkedés nélkül hajtsák végre a vezényszavakat, helyüket az előírásnak megfelelően foglalják el a zártrendi alakzatban;
- II. oszt.: az együttes mozgás alakiségében – a helyzettől függően – mutassanak fegyelmezett viselkedést (lássák be az egyöntetűség, a fegyelmezett viselkedés szépségét; legyenek tudatában annak, hogy csoportjuk alaki fegyelmeinek megítélése egyéni fegyelmezettségüktől függ);
- III. oszt.: jellemezze a tanulók magatartását a tudatos figyelem, váljon szokásukká a

helyzetnek megfelelő viselkedés; dolgoz-  
nak laza szervezeti keretekben és fegyelme-  
zetten, és váljon kifejezetté a szervezett,  
kötelékben való mozgásukban az alakiség  
sajátos ritmusa, az egyöntetűség, a szabá-  
lyozottság;

IV. oszt.: (erősödjön felelősségérzetük hon-  
védelmi kötelezettségeik teljesítésével szem-  
ben), érezzék fontosnak felkészültségüket e  
követelmények teljesítésében (erőnlét, tű-  
rőképesség, fegyelmeztség, alakiség stb.).  
Úgy gondoljuk, felesleges lenne részletesen  
leírunk, hogy az 1 – 3. osztály követelményei  
miként válnak az értékrendszer kialakulásá-  
val (tudatos) magatartássá. Talán az is érez-  
hető, hogy a „szűkebb fegyelem” hogyan vá-  
lik „tevékeny hozzájárulássá” tanulóink né-  
hány éves iskolai tanéve alatt (ilyen erőnek  
tekinthető – természetesen az adott életkori  
szinten – a 8. osztályban szereplő vezénlység  
is, bár ennek elsődleges jelentősége a tanórán  
kívüli kapcsolatokban kereshető).

A tantervi követelmények irányadók a ta-  
nár tervező munkájában, ezért meghatározó  
jelentőségűek. E követelmények minél kedve-  
zőbb megvalósítása a tanár pedagógiai irányí-  
tó tevékenységének a mércéje is. A követelmé-  
nyek egyik csoportját sem szabad előnyben  
részesíteni, az adott feltételek mellett minden  
követelménykategóriában a legnagyobb javu-  
lást kell elérni. A tanárnak kötelessége, hogy

a követelmények megvalósítását figyelemmel  
kísérje és – a tantervi fegyelem megtartása  
mellett – módszertani szabadságával élve az  
esetleges elmaradások, hiányok megszünteté-  
se érdekében módosításokat hajtson végre.

A tanulókkal szembeni követelmények  
csak a tanterv törzsanyagára vonatkozhat-  
nak. A tanterv választható és kiegészítő anya-  
ga a tanulók fejlődésén keresztül nagymérték-  
ben segíti a tantervi követelmények megvaló-  
sítását, de a tanulókkal szemben csak a törzs-  
anyag körében szabad követelményeket tá-  
masztani, és ennek alapján szabad fejlődésü-  
ket is értékelni.

A tantervi anyag tanulása, gyakorlása so-  
rán csak az a tanuló lehet eredményes, aki  
a kitűzött célok megvalósításában aktívan  
részt vesz. A segítőkészség, a figyelmesség,  
az egyéni célok alárendelése a csoport, csapat,  
vagy osztályközösség célkitűzéseinek stb.  
mind-mind „közvetett” formában valósul  
meg, és arról nemcsak a pedagógus, hanem  
maga a tanuló (sőt a közösség is) a legtöbb  
esetben azonnali visszajelzést kap.

Nagy körültekintést igényel a követelmé-  
nyek szempontjából is a nevelőmunkának az  
a célkitűzése, hogy az aktuális célokat (pl.  
a tanulók erőnlétének, fizikai felkészültsége-  
nek javítása) a jövőbeli feladatokkal (pl.  
a szabad időben is rendszeresen mozogjanak,  
sportoljanak a gyerekek) összhangban való-  
sítsuk meg.

# Értékek, értékelések, testnevelés, sport (I.)

DR. KIS JENŐ

## 1. Bevezetés.

*A téma gyakorlati jelentősége. A pedagógiai tény: értéktény.*

Németh László kérdezi: „Hol az a jelző izotóp, amely megmutatja mi lesz egy emberben, s azon túl az egész társadalomban egy kitűnően sikerült órából?” (Németh L., 1961.)

A kérdésben a pedagógiai érték és értékelés széles körű problematikája sűrűsödik. Lehet, hogy órát kitűnően sikerültnek érzem, de valóságos értékét illetően bizonytalanságban vagyok. *Mi az egyéni értékelés garanciája? Hogyan értékeltem? Milyen mércét alkalmaztam óráim értékmegítélésében? Van-e, lehet-e ennek a mércének objektivitása?*

A tanítványok is állandóan értékelik mindazt, ami és ahogyan a pedagógiai folyamatban történik. „Kitűnően sikerült testnevelési óra” után kérdezzük: mi értelme ezt megtanulni, tudni, csinálni?

Kérdezzük a gyerekektől: *szeretik-e a testnevelési órát?* 12 000 gyerek 90,7%-a *igen*nel felel. Ugyanettől a 12 000-től azt kérdezzük, hogy „*rendes*”, „*osztályozott*” tárgyként *szeretik-e* a testnevelést? Már csak 80% válaszol pozitívan. Ha azt kérdezzük, *óhajtának-e több testnevelési órát*, már csak 40% ad igenlő választ. Még konkrét kérdés esetén kiderül, hogy még akik *általában szeretik is* a testnevelési órát, bizonyos részeit (bevezetés) és bizonyos tartalmait (pl. torna) kevésbé szeretik vagy nem szeretik.

Nyilvánvaló, hogy itt a „szeretés” különböző szintjei, mértékei és tartalmi *értékeléseket jelentenek* (Bakonyi F., 1958. adatai).

A Veres Pálné Gimnázium pszichológiai szakkörének tagjai vizsgálatot indítottak a gimnázium tanulóinak testnevelés és sport iránti érdeklődéséről. Az ifjú kutatók nehezen jutnak egyetértésre a vizsgálati hipotézis megfogalmazásában. A sportnak és testnevelésnek ahányan és annyiféle jelentőséget tulajdonítanak. Ezeket még hipotetikusan sem hajlandók „skálázni”: saját értékítéletét mindenki a többiekét kizárónak tartja. Pedig mindannyian „ugyanazon” testi nevelésben részesültek.

Mi van tanítványaink testnevelési és sportvonzatkozású értékítéletei „mögött”? Hogyan jöttek létre? Hogyan hoztuk létre ezeket? Mi a magyarázata az eltéréseknek?

A pedagógiai tény *értéktény*. Értékeket közvetít és értékkel a pedagógus. Értékeket sajátít el és értékkel a tanítvány.

Ismerjük-e eléggé ezeket a folyamatokat? Nem kerülgetjük a dolgot: pedagógiai képzettségünk ezek vonatkozásában hiányos és esetleges. A tudománynak is, a pedagógusképzésnek is, az önmagukat rendszeresen továbbképző pedagógusoknak is sok itt a tenni valója.

A hiányosságnak van oka: „Az érték és ezzel kapcsolatban az axeológia problémáját az elmúlt években fedezte fel a marxista filozófia” — állapítja meg az alapvető okot Mihály Ottó (1974. a.).

A pedagógiai tájékozódás késlekedésének *már nincs oka*, de e tájékozódásnak van *nagy fontossága*. Az értékprobléma testnevelési szempontú átgondolása nagyon indokolt: az értékek és értékelések kérdése *a pedagógiai-testnevelőtanári munka minden vonatkozásával összefügg*.

A tanítvány a testnevelésben (is) tevékeny lény, tevékenységében formálódik és formálható. Ha érteni, ismerni és formálni akarom őt, akkor tudnom kell, hogy *tevékenységének érték vonatkozása van*. A nevelés, a testnevelés is objektív szerkezetében hordozza a *preferálás* mozzanatát (Mihály Ottó, 1974. b.). Ha tud róla a testnevelés tudománya és a testnevelő pedagógus, ha nem. A testnevelés céljának, tartalmának, módszereinek egész problematikáját átjárják az értékek és az értékelés

sek. *Nem tudomást venni erről nem lehet.* A véletlen szeszélyes játékanak tennénk ki a preferálás objektíve érvényesülő mozzanatát. Kellő hozzáértés híján tettük és tesszük is. Meglepődve és értetlenül állunk (hajdani) tanítványaink testnevelési és sportértéktudatának „zavarai” előtt, amelynek következményeiről riasztó statisztikák számolnak be.

A *mikor? ki? mit? értékel* kérdései a testnevelőtanári munka kapcsán bonyolult összefonódásban vetődnek fel. E dolgozatban a tanítványok értékeléseinek alakulására és alakítására szűkítjük a fejtegetés körét.

Először a tanítványt szemléljük, és megrajzoljuk egy értékelméletileg megalapozott testnevelői „gyerekszemlélet” körvonalait. A tanulók testnevelési és sporttárgyú értékeléseinek néhány (fejlődési) sajátosságát érintjük. (1. rész.)

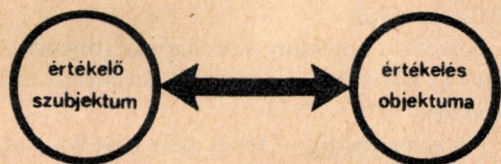
Másodszor a testnevelés folyamatának (mibenléte, tartalma, lehetőségei) nézőpontjából tekintünk a tanítványok testnevelési és sporttárgyú értékelései *alakításának* kérdésére. (2. rész.)

Az első rész az értékelések *alakulására*, a második rész ezek *alakítására* koncentrálnak. Mivel pedig a *testnevelésben* alakulás és alakítás elválaszthatatlanok, dolgozatunk két részének mondanivalója is szerves egységet képvisel.

Először az alapfogalmakkal, az alapproblémával ismerkedjünk!

## 2. Az értékprobléma. Alapfogalmak.

Az értékproblémát az alábbi ábra szemlélteti.



Minden *értékelés* a két pólus (szubjektum – objektum) viszonyítása, viszonylata. Az *értékprobléma*: hogyan jön létre, és mi ez a viszonylat?

Legutóbb Murányi Mihály (1974) a neveléslélektan „nyelvére” fordította le a marxista filozófia választát e kérdésre. Az értékelés tárgyait (objektumait) értékhordozóknak mondja, melyeknek értéktulajdonságaik vannak. (Érték-hordozókká emberi tevékenység révén lettek. Például a sportok és a játékok érték-hordozók.) Az értékelő szubjektum pedig érték-kategóriákkal dolgozik. Az érték-kategóriák az érték-hordozók értéktulajdonságainak *visszatükröződései*.

A két pólus között a híd: tudatos létrehozás és *visszatükrözés*.

Továbbmenve *Rózahegyi Edit* rámutat arra, hogy „az értékelés nem sima kognitív viszony a szubjektum és az objektum között”, tartalma nem egyszerűen a szubjektumra hatást gyakorló tárgy, dolog tulajdonságainak visszatükröződése. (Rózahegyi Edit 1973.a.)

Az értékelés alapja valamilyen kritérium, valamilyen *mérték*, s az objektum bizonyos tulajdonságainak ehhez való viszonyát fejezzük ki az értékelésben.

Az érték-értékelés probléma veleje tehát az: honnan származik a *mérték*.

Gyorsan belátható – ám pedagógiai nézőpontból e belátás jelentősége nagy –, hogy az értékelés mércéje sem az értékelés objektumából (tárgyából, dolgokból, tulajdonságokból, tevékenységekből stb.) nem származhat, sem az értékelő szubjektumból nem származhat. Mindkét esetben relativizálnánk az értékek világát. Ha az értékmérce a *dologban magában* lenne, akkor hogyan lehetséges, hogy *ugyanazt* a dolgot különböző emberek *más-más mértékkel* mérik, sőt ugyanazon ember is *ugyanazt* a dolgot különböző életkorokban és élethelyzeteiben *más-más mértékkel* méri. (Vö. pl. a testnevelés és a sport legkülönbözőbb érték-megítéléseinek tényével.)

Ha viszont úgy gondoljuk, hogy az értékelés mértéke a *szubjektumból ered*, vagyis hogy a szubjektum igényei, szükségletei, céljai határozzák meg, akkor tulajdonképpen azt mondjuk, hogy az érték az objektum megfelelése a célnak, az értékelés mértéke egyenlő a céllal. Ezzel viszont nem tettünk mást, mint – azt aényt, hogy a dolgokat individuális sokféleséggel értékeljük – „*áttettük*” a *célok*

*individuális sokféleségének területére, s most e „terepen” vált relatívá az érték és az értékelés.*

A *mérce* tehát sem az értékelés objektumából, sem az értékelő szubjektumból közvetlenül nem vezethető „ki”. Két *megoldás* lehet.

Az egyik *megoldás*: *egyetemes alapérték* tételzése. Eszerint az értékek az egyetemes alapértékhez való pozitív igazodást kifejező létezők. Az egyetemes alapértéket a marxi gazdasági értékelméletből kiindulva, annak alapján tárja fel Heller Ágnes (1970/a.), s az *emberi gazdaság* kategóriájában ragadja meg. Ez az emberi lényegi erők kibontakoztatását jelenti, amelyek: társadalmiság, munka, (termelés, objektiváció általában), szabadság, tudatosság, univerzalitás.

Az egyetemes alapértékekből két érték-axióma következik:

- a) Mindaz érték, ami a nembeli lényegi erők gazdagításához tartozik, azt elősegíti.
- b) A legfőbb érték, hogy az emberi gazdagság az individumok számára elsajátíthatóvá válik.

Mindebből bomlik ki *Heller Ágnesnél* az értékek világa, az értékfejlődés és értékelés filozófiai problémakomplexuma. A reális értékelésekkel kapcsolatban számunkra legfontosabbnak tűnő állításai az alábbiak:

Az értékelés egyfajta tudatos előnyben részesítés, preferencia. Az előnyben részesítés akkor jelent értékelést, ha társadalmilag szabályozott a preferencia (ill. az egyéni preferencia ilyen szokásokhoz, normákhoz való viszonyt fejez ki), ill. ha tartalmazza a partikularitást meghaladó általánosítás mozzanatát. (Heller Á., 1970.b.)

Heller Ágnes szerint nincs értelme kérdezni, hogy az érték és az értékelés között melyik az elsődleges. Érték van ott, ahol értékelés van és értékelés történik ott, ahol érték van.

*Rózsahegy* Edit abból indul ki, hogy az egyetemes alapértéket tételző felfogás filozófiailag problematikus. Az egyetemes alapértékben (értékuszubsztanciában) a marxista társadalomfilozófia minden lényegi tartalma benne van, vagyis a társadalmi „egész”. *Ehhez* viszonyítani az érték *többet* jelent, mint amit az értékek szférája megenged. Az a következ-

ménye, hogy ilyen viszonyítással az értékeket az ellentmondások fölé emeljük. Végül is az ily módon felfogott értékek a reális értékelésektől távol esnek.

Rózsahegy Edit az általános érvényességű értelmezési alap (egyetemes alapérték) elvetését javasolja. Az általa javasolt *megoldás*: „értékfelfogásunk egy tevékenységelmélet részeként, a társadalmi tevékenység egy viszonylag önálló aspektusának elméleteként dolgozandó ki. Az értékek valóságos szerepe az emberi célok alakulásában van, amelyek *tevékenységben* alakulnak. (Az értékelő szubjektum és az értékelés objektuma közötti kapcsolat itt tehát sem nem sima kognitív viszony, sem nem egy egyetemes alapértékhez való viszonyítási sor, hanem a tényleges, reális *tevékenység*. (S akkor az érték a reális tevékenységben van adva, annak belső oldala, a tevékenység aspektusa, amely a társadalmi szükségletek véráramát az egyéni szükségletek érrendszerébe kapcsolja. *Az érték a tevékenységben működő közvetítő mechanizmus társadalom és egyén között.* (Rózsahegy E., 1973.b.)

### 3. A tanuló a testnevelés folyamatában.

*Értékeléseinek lényege és néhány fejlődési sajátossága.*

#### 3.1. A tanítvány: céltudatos tevékeny lény

Gyermekszemléletünk alapszövetét érintjük. Az anyagról beszélünk, amelyet a nevelés folyamatában „megmunkálunk”.

A tanítványt megismerve bomlik ki előttünk saját tevékenységünk, nevelőmunkánk lényege is. A *mi Ő?* kérdése a pedagógus számára mindig elválaszthatatlan a *mi vagyok én?* kérdésétől.

Nevelő és tanítvány a pedagógiai folyamatban egy közös lényeg: együtt – tevékenykedő emberek.

Az *ember* pedig – tehát akár nevelő, akár nevelt – *válaszoló* lény. (Lukács György, 1969.)

Ez azt jelenti, hogy tanítványunk a társadalmi-természeti környezetnek nem terméke, „lenyomata”, még a visszatükrözés-tükröző-

dés sokszor félreértett értelmében sem, hanem csak annyiban „visszatükröző” és „visszatükröződés”, amennyiben céltudatos tevékenységgel (cselekvérendszerrel) a környezetre ható, azt alakító és csak ebben a folyamatban alakuló, vagyis „válaszoló lény”.

E felfogás sok pedagógiai konzekvenciáját levonta Horváth György 1965-ben. Elemzésének végkonklúzióját idézzük: „a személyiség az egyes ember természettel és társadalommal kialakult – s öntevékenységben megnyilvánuló – kölcsönhatásának viszonylag állandó rendszere”. (Horváth Gy., 1965.)

Ha az ember elsősorban *tevékeny lény*, akkor nyilvánvalóan tevékenységének tartalmi összetevőiben rejlik formálásának, nevelésének problematikája is. Az, hogy tanítványunk céltudatos, tevékeny lény, ill. hogy a nevelési folyamatban céltudatos tevékeny mivolta bontakozik ki, figyelmünket arra irányítja, hogy tevékenységének *szükséglettartalma van*.

### 3.2. A tanítvány tevékenységének *szükséglettartalma*

Tanítványunk tevékenysége során sajátítja el „belső világát”, tevékenysége során válik „belsőjévé” az a pedagógus által is közvetített követelményrendszer, amelynek meg kell felelnie, hogy a társadalomban tevékeny lényként élhessen.

A folyamat tüzetesebb bemutatását adja Leontyev „értelmi cselekvés” elmélete, amely szerint az *interiorizációnak* három fő szakasza van. 1. a konkrét *tárgyi* cselekvés 2. a *tárgyi* cselekvés külső beszédben való megnyilvánulása 3. a *tárgyi* cselekvés „belsővé” válása (Leontyev, 1964); Mindebből nyilvánvaló, hogy a belsővé válás folyamatának lényeges ismérve a *szükséglet tárgyi sága*.

Tanítványunk szükségletei társadalmi tartalmúak, eredetűek, de szubjektíve átéltek, egyéniek. A társadalmi tartalmak, képességek „elsajátítása” így függ össze a szubjektivitás legbelsőbb rétegének alakulásával-alakításával: a szükségletek kialakulásával.

A szükséglet nem csupán a tevékenység ösztönzője, hanem más oldalról a szükségletben függőség tükröződik, „olyan valamire

van szüksége, ami rajta kívül áll stb.” (Rubinstein, 1964.) A függőség, ami itt tükröződik, a társadalmi gyakorlattól való függőség, amit mindannyian intenzíven érzünk, ha szükségleteink értelmében próbálunk cselekedni.

„Szerencsés” környezeti feltételek folytán tanítványunkban kialakult a sportolás valamilyen szintű szükséglete. Elsajátított bizonyos „képességeket”, ezek működni „akar-nak”: a gyerek bejelenti szüleinek, tanárainak, hogy ezentúl rendszeresen úszni jár majd. Maga a bejelentés, engedélykérés aktusa jelzi a szükségletkielégítés társadalmi függőségét: a szóban forgó gyereknek „meg kell dolgoznia” bizonyos társadalmi „közegeket” ahhoz, hogy sportolási szükségletét kielégíthesse. (Annál erőteljesebb e függőség, minél erősebb az „ellenállás”, pl. a szülők tiltják, nincs uszoda a környéken, más szükségletek is erőteljesen hatnak stb.) A „megdolgozás” lényege az lesz, hogy a gyereknek személyes szükséglete (úszás) kielégítésének és fejlesztésének folyamatában be kell kapcsolódnia más társadalmi szükségletek kielégítésébe („ha megírtad a leckédet”, „ha segítettél fát vágni”, „ha nem leszel szemtelen anyáddal” stb.) Példánk mutatja, hogy

a szükséglet társadalmi eredetű. (A gyerek társadalmi egyensúlytörvényt tesz magáévá: egészséges életmód, rendszeres sportolás, úszás társadalmilag *kell*.)

a szükséglet szubjektív tartalmát illetően is társadalmi, a gyerek bizonyos cselekvésének (sportolás, úszás) irányítójává társadalmi szükségletet tett, vagy tesz éppen.

a szükséglet által motivált cselekvés lehetősége is társadalmi. A szükségletkielégítés (sportolás, úszás) lehetőségét társadalmi közvetítő körülmények határolják be (uszoda van vagy nincs, más szükségletek, szülők, tanárok stb.).

s ha az említett ponton sikerül az objektív társadalmi feltételeket megteremteni, vagyis megvalósul az objektív társadalmi szükségletrendszer beáramlása az egyéni szükségletrendszerbe oly módon, hogy a sportolás (úszás) szükségletét élni és egzisztálni meg-hagyja (megírtam a leckét, segitettem fát vág-

ni, nem vagyok szemtelen anyámmal), akkor a szükségletkielégítő tevékenység értelmének is társadalmi garanciája van.

„Az eredmény társadalmi hasznossága” (rendszeres sportolás, testnevelés révén megerősödött, más követelményeknek jobban megfelel, úszásban világbajnok lett, kimentette a fuldoklót stb.) „az, hogy valóban csinált valamit, produkált valami objektíve szükségességet, értelmeset vagy újat... szubjektív kielégülése elengedhetetlen mozzanata lesz. (Rózsahegy E. 1973.c.)

Az objektív társadalmi feltételek megteremtése, a körülmények fel- és megoldozása, a cselekvés eszközeinek, lehetőségeinek „kikutatása” és behatárolása, végső soron a szubjektív kielégülés a szükségletek szintjén már nem kapott elégséges magyarázatot, látni kell, hogy

### 3.3. A tanítvány tevékenységének értékvonatkozása van.

Választások, értékelések, mérlegelések és döntések történtek. A körülményeket értékelni kellett a döntésekben és a döntésekhez. A társadalmi szükségletek beáramlása a szubjektív szférába *tevékenység révén* történik, de ez a tevékenység mindvégig értékvonatkozású volt. Amikor „kielégülés” történt, nem egyszerűen arról volt szó, hogy egy szükséglet adekvát tevékenységet „talált”, s valamely tárgyban „önmagára ismerve” kielégült, hanem a szubjektum céltartalma a szükségleten túl, de azon alapulva és azzal szerkezetet alkotva értéktartalmak köre is volt. Az érték – mondtuk – a tevékenységben működő közvetítő mechanizmus társadalom és egyén között, a társadalmi szükségleteket közvetíti az egyén pszichikumába.

A tevékenység értékvonatkozása tanítványunk céltevékenységének újabb tartalmi elemét adja, a céltartalom szükséglet szintjét konkrétabbá teszi.

### 3.4. A tanítvány tevékenysége társadalmilag konkrét, érdekek szövik át.

Tanítványunk nem „üvegharangban” él. Tevékenysége során objektív viszonyba kerül „mások” tevékenységeivel, s ezek a „mások”

nem csupán a nevelésével hivatásszerűen foglalkozó mások. Mások tevékenysége a saját tevékenységére való vonatkozásában érdekévé válik, ill. válhat. (Ez az *első érdekszint* lényege). A felismert érdek tudatos mozzanatként bekapcsolódhat a tevékenységbe, annak sajátos irányt, indítékot, tartalmat adhat. „Az érdek ezen a *második szinten* mint tudatos érdek: indíték mások tevékenységének aktív befolyásolására... azon az alapon, hogy mások tevékenységének a sajátomra való vonatkozását felismerem.” (Rózsahegy E., 1973.d.)

Tanítványunk tevékenységének érdekindítékai vannak, céljának érdekösszetevői, tevékenységének egész szerkezetét érdekrendszere hatja át. Ez az értékcsatornán „beáramló értékvilágot” társadalmi konkrétsággal tölti meg, s ez a konkrétság jelenik meg a különböző értékelésekben azok akár egyéni „belüli”, akár egyének „közötti” különbségeiben.

Nyilvánvaló, hogy tanítványunk megértésének „gyerekszemszempontjára” döntő pontján állunk. Látnunk kell, és el kell ismernünk azt a „jogát”, hogy érdekviszonyai által (is) meghatározott módon tevékenykedjék.

Az elmondottakkal összefüggésben korántsem meglepő, hogy a gyerekek *érdeklődése* jóformán minden pedagógiai gondolkodót és alkotó pedagógust intenzíven *érdekelt*. Az érdeklődés felkeltése és formálása centrális feladatnak tűnhetett és kellett tűnnie olyan „végleteken” is, mint pl. Herbart és Nagy László.

### 3.5. A szükséglet-érdek és értekszint összefonódása: a testnevelés és sport iránti érdeklődés.

Az érdeklődés fogalmába ugyanis – a múltban is és a jelenben is – mintegy gyűjtőpontba koncentrálnak a pedagógiai alapprobléma: a gyerek céltevékenysége, ill. ennek alakítása.

Fentebbi fejtegetéseinkben a gyerekek céltevékenységének három egymástól elválaszthatatlan „rétegét”, „síkját”, „aspektusát”, „belső oldalát” érintettük: a szükségleteket, az értékeket és az érdekeket. Álljon itt egy modern és pedagógiai hangmegütésű pszichológiai tankönyv érdeklődés-definíciójának

néhány részlete: „Az érdeklődésnek két lényeges mozzanata: 1. A tárgy szubjektív értékelés alapján történő kiválasztása. . .” Az érdeklődés „az egész személyiségnek. . . odafordulása a környezet szubjektíven jelentős mozzanataihoz, amely a *szükséglet feszültség*ből ered. . .” (Rókusfalvy P., 1972.) (Kiemelések tölem, K. J.) Az érdeklődés fogalmában egységbe rendeződnek a céltevékenységnek mindazok a tartalmi szintjei, amelyekről eddigi áttekintésünk szólt. Mivel pedig függetlenül attól, hogy *ki hogyan* fogalmazta meg vagy fogalmazza meg az érdeklődés definícióját, az érdeklődés mindig is ez volt, és ez ma is: a pedagógusok mindenkori és jelenlegi *érdeklődése* a tanítványok *érdeklődésének* természetrajza iránt a *céltevékenység iránti érdeklődés*.

Amikor a Testnevelési Főiskola Neveléstudományi Tanszékén kutatómunkát indítottunk a fiatalok sport iránti érdeklődésével kapcsolatosan, akkor szükségszerűen a sport és testnevelés által történő személyiségformálás alapkérdését kutattuk. A sport és testnevelés iránti érdeklődés jellemzőinek kutatása a tanulók sportolási és testnevelési tevékenységének belső tartalmi aspektusait tárja fel: a szükségletszintet, az érték- és érdekszintet, s ezek kölcsönös belső feltételezettségét.

A Központi Sportiskola 1973/74-es tanévére jelentkező mintegy kilencszáz fős „gyerekanyag” – prepubertás- és pubertáskorúak – sport iránti érdeklődését vizsgáltuk. (Kis J., 1974.) Kritikai észrevételként mondták el kutatásunkról, hogy a sport iránti érdeklődés alakulását *ilyen speciális* gyerekanyagon nem érdemes vizsgálni. Mintha a KSI-be való jelentkezés ténye a sport iránti *érdeklődés* meglétének „tanúbizonyosága” lenne, s ilyen értelemben homogenizálná a vizsgálati mintát!

Csak hogy éppen ilyen „látszólag” homogén gyerekanyagon „ugrik ki” leginkább, hogy a sportolási szándékot sportiskolába való jelentkezéssel nyilvánító gyerekek sportolás iránti érdeklődése *sem per definitionem sportolás iránti érdeklődés*.

A megvizsgált gyerekek jelentős hányadában a sportolás szükségletének, értékelésének, a vele kapcsolatos és általa feltáruló ér-

dekeknek, szóval céltartalmi összetevőknek *nincs tevékenységfedezete*. Pontosabban: nincs tudatos tevékenységfedezete. Ezt onnan tudjuk, hogy a megvizsgált 905 gyereknek több mint fele – 505 – *nem sportolónak vallja magát* arra a kérdéskörre, amely korábbi sportolási tevékenységének jellemzőit kutatja. Ugyanakkor viszont jó okunk van feltételezni, hogy a magát nem sportolónak valló gyerek is *végzett* és végez sportmozgást, mert a gyerekek túlnyomó többsége *tehetségesnek véli magát*. Valamilyen „külső” megítélés egészítél bennük. Ha pedig ez a külső megítélés megtörténhetett, akkor valamilyen szintű sporttevékenységnek is történnie kellett. A rátermettség tudata valahogy megelőzi a „mire vagyok rátermett” tudatát.

A sportolási *szükséglet* a tudatosulás valamilyen fázisában van. (Egyébként nem lehetne még közelítőleg sem szükségletnek mondani.) A sportiskolába jelentkezés ténye nem az ő, nem elsősorban az ő, nem csupán az ő sportolási szükségletének jelzője. Összefonódott a gyerek mikrokozmoszának szükségletszférájával. A szükségletkielégítő tevékenység (sportiskolába jelentkezés, korábbi sportolás) nemcsak a gyerek, hanem mások tevékenysége is, s a gyerek mintegy „beleolvad” e mások tevékenységébe, hogy e „beleolvadáson” át majd kimunkálja saját önálló szükségletét, és azt kielégítő önálló sporttevékenységét. Sportolási szükséglete tehát legalább annyira mások szükségletének (apja, anyja, tanárja, barátja stb.) „visszfénye”, mint amennyire ténylegesen tudatos sajátja.

Mindezek jól mutatják a környezet társadalmiságot közvetítő funkcióját és a szükséglet tárgyi jellegének fontosságát.

Ily módon viszont a sportolással kapcsolatos *értékelései* sem kialakult értékelések, per definitionem nem is értékelések. Kiforratlan szükségletbázison kiforratlan értékelések: *értékelési hajlandóságok*. A sportágválasztás, mint preferálás, előnyben részesítés bizonyos értelemben értékválasztás (lehet értékközömbös is, mint Heller Ágnes rámutat, de lehet értékelés is, és vizsgált esetünkben így kerül szóba). De *ez a választás* nem a gyerekek válasz-

tása, ill. nemcsak az őáltala történő előnyben részesítés, hanem a környezeti tényezőké is. A gyerek által történő értékelés mintegy beleolvad a szociális környezet preferenciáiba. Ahogy a szükséglet sem „érett” a gyerekekben, az értékelés sem az. S itt még a korábbi sportolási tevékenységével kapcsolatosan tudatos gyerek is — tehát a szükségletszintben magasabban álló gyerek is — sajátosan „önállótlan”.

Elméletileg ugyanis a sportági értékválasztásnak a *sportág* valamilyen előzetes *gyakorlottsági szintjén* kialakuló *szükségletszinten* kellene alapulnia, amely szükségletszint a környezet *értékelő visszajelentéseiben* megerősödve vezetne az adott sportág *értékválasztásához*. Mi pedig azt tapasztaltuk, hogy a sportiskolai jelentkezésben „kiválasztott” testgyakorlati ág az esetek többségében nem esik egybe azzal vagy azokkal, amelyekben a gyerek korábbi gyakorlottsággal rendelkezik. Ez persze nem jelenti a fenti „elmélet” cáfolatát, még csak azt sem, hogy itt a gyerekekben a sportágak értékelésében értékkonfliktus működne. Meglehet, valamilyen szinten konfliktus *van*: egy saját tevékenységben alakuló „sportági értéktudat”, (értékelési hajlandóság) ütközik a környezeti-nevelő tényezők értékválasztásával, s a gyerek ezt az utóbbi értékválasztást teszi magáévá, amikor úgy mond sportágat „választ”. Ez azt jelenti, hogy az „értékcsatornán” még csak most kezdenek beáramlani a társadalmi szükségletek mikro-környezet közvetítette elemei az egyéni szükséglet-szférába. Amikor a gyerek „választ” és értékkel, akkor mintegy nyitott a környezete számára, elfogadja és fokozatosan magáévá teszi a környezet értékelő magatartását és a környezete képviselte értékeket. Értéktudata kialakuló sporttevékenységének értékcsatornájából „merítve” alakulási folyamatának valamely fázisában van.

Ahogy azonban a környezet közvetítette értékvilág is objektíve ellentmondásos, társadalmi érdekszférákon átszűrődve társadalmi konfliktusok „kihordója”, úgy a gyerekek értékelési hajlamai is ellentmondásosak. A sporttevékenységgel kapcsolatos célviszony — szükséglet és értéktudatszint — fejlődésé-

nek különböző szintjein levő gyerekek (lásd a tudatosság fokának különbözőségeiről fentebb tett megállapításokat) csaknem egyöntetűen hajlandók kijelenteni, hogy egy meghatározott sportágban (amelyre a sportiskolába jelentkeztek) *sportversenyzővé kívánnak válni*. Ezzel környezeti preferenciát tesznek magukévá, és — mint kiderült — nem biztos, hogy ennek különösebb „belső” fedezete van: szüleik is, s részben ők is tudják, hogy a KSI versenysportolók nevelésével foglalkozik, aki tehát oda be akar jutni, annak a versenysport-értéket *kell* preferálnia.

E vizsgálati eredmények jól mutatják az értékelések *érdekmeghatározottságát*.

A mikrokörnyezeti tényezők (szerintünk elsősorban a szülők) meglehet, nem akarnak versenysportolót nevelni gyerekükből. Mivel azonban tényleges társadalmi kínálat erre van, hajlandók és kénytelenek a versenysport-értéket *előnyben részesíteni*, s a gyerek tevékenységének értékcsatornájába — a sportiskola közvetítésével — *ezt* bebocsájtani. Ismét — és most már igen konkrét — „bizonyíték” a szükséglet tárgyiságának fontosságára! Hogy egyáltalán *mire* alakulhat ki szükséglet, az a környezet „tárgyi” adottságainak is függvénye!

Mindebből összefoglalólag megállapíthatjuk: a gyerekek sport iránti érdeklődése nem eo ipso adott. Sportolási szükségletük alakul, értékeléseik még csak hajlamok, érdekeik felismerési körét erősen behatárolja a társadalmi alternatívakínálat érdekviszonyok szabályozta, egyelőre szűkös köre.

Az „értékcsatorna” nyitott, s hogy az értékelési hajlandóságokból milyen értékelések alakulnak ki, az még minden tekintetben a nevelés függvénye. Megjegyezni szükséges, hogy az ún. alapérték-elmélet ezen a ponton számunkra túlságosan elvont. Nem hajlandó az érték és értékelés primátusát firtatni. Azt mondja, hogy érték van, ahol értékelés van. Ebben az esetben tanítványaink — a fent bemutatott gyerekanyag — pl. sporttal kapcsolatos értékelési hajlandóságait mint valóságos értékeléseket kéne tekintenünk, és „mögöttük” valóságos értékek létét látnunk. Bemutattuk, hogy erről gyerekek körében szó sem

lehet: az értékvilág még csak feltárulóban van számukra. Pedagógiailag konkrétabb az értékek és értékelések ún. „tevékenységelmélete”, amely e feltárási folyamat folyamatjellegét hangsúlyozza, s a szükséglet-érték-érdek tevékenységek szerkezeti-tartalmi kapcsolódásának folyamatsémáját az alábbiakban foglalja össze:

A társadalmi szükségletek a szubjektivitás rendező elvévé válnak, és pedig a társadalmi és egyéni szükségletek kölcsönhatásának folyamatában: a tevékenységben működő értékviszonyban. Az értékcsatornán a társadalmi szükségletek nemcsak a szubjektivitás kognitív szintjén válnak belsővé, hanem az egyéni szükségletek hierarchiáját is kialakítják, ily módon az érték szubjektív aktivitásforrásként kerül a céltartalomba, olyanformán, hogy az értékszint mozgását konkretizáló összefüggésszintet képez a céltartalom alakulásának folyamatában. Végső soron az egyén értéktudatának, értékképzeteinek, fogalmainak fejlettségi szintje (lásd fentebb konkrétan a sporttal és testneveléssel kapcsolatos értékelési „hajlandóságok” szintjét) mutatja, hogy mennyit, hogyan sajátított el az individuum az adott társadalom értékviszonyainak készletéből, de az is biztos, hogy az elsajátítás előrehaladó folyamata nem egyszerűen a begyűjtött ismeretek, tapasztalatok stb. logikai feldolgozásának, szélesítésének folyamata. (Rózsahegyi E. 1973/e.)

A tevékenység elemzéséből kiinduló marxista értékelmélet így vezet bennünket ahhoz, hogy érték és értékelés pusztán korrelációjának kognitív szintjén „túl” meglássuk tanítványunk szubjektivitásának, aktivitásának forrásvidékét. Tanítványunk mindenkor sajátos belső szükséglet-hierarchiával, az értéktudat sajátos szintjével és a felismert érdekek sajátos belső szférájával jellemezhető lény: mindez eddigi tevékenységeinek eredője, és további tevékenységeinek megszüljője. Amikor a nevelési folyamatban „értékel”, akkor értékeléseinek adott színvonalára tevékenységének adott színvonalát tükrözi tartalmi és metodikai tekintetben egyaránt, azt ti., hogy *mit* sajátított el a lehetséges értékészlethez, *milyen* szinten és *hogyan*. Mindez mélyen társadalmi megha-

tározottságú, s most már kérdés, hogy a társadalom hogyan gondoskodik a testnevelés vonatkozásában *e mit?*-ről, *e milyen?*-ről és *e hogyan?*-ről.

Dolgozatunk második részében ezzel a kérdéssel nézünk szembe értékelméleti szempontból: a testnevelés mibenlétének, tartalmának és lehetőségeinek problematikájához szólunk.

#### Irodalom

- Bakonyi Ferenc*: Adatok a tanulók testnevelési szemléletéről. Testnevelési Tudományos Kutatóintézet, 1958. Kézirat.
- Heller Ágnes*: Hipotézis egy marxista értékelmülethez. I. – II. Magyar Filozófiai Szemle, 1970. 5. sz. 759–790. old. és 6. sz. 1043–1078. old. (a): 771. old.; (b): 774–775. old.
- Horváth György*: A marxi személyiségelmélet és a nevelés. Magyar Pedagógia, 1965. 4. sz. 323. old.
- Kis Jenő*: A Központi Sportiskola 1973/74-es évfolyamára jelentkező gyerekek sport iránti érdeklődését alakító főbb környezeti tényezők és sportérdeklődésük néhány sajátossága. Kutatási zárójelentés, 1–208 old., 1974. Kézirat.
- Leontyev, A. N.*: A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth K. Bp., 1964.
- Lukács György*: Az emberi gondolkodás és cselekvés ontológiai alapzatai. Magyar Filozófiai Szemle, 1969. 5. sz.
- Márkus György*: Marxizmus és antropológia. Bp., 1966. idézi Heller Ágnes i. m. 772. old.
- Mihály Ottó*: Nevelésfilozófia és pedagógiai célmélet. Akadémiai K. Bp., 1974. (a): 87. old.; (b): 78. old.
- Murányi Mihály*: Az értékorientációk fejlesztése, Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 7–8. old.
- Németh László*: A pedagógus hite. (A Sajkódi esték c. kötetben). Bp., Magvető, 1961. 7. old.
- Rókusfalvy Pál*: Általános lélektan, Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 161. old.
- Rózsahegyi Edit*: Cél és tevékenység. Kossuth K., 1973. (a): 178. old.; (b): 110. old. (c): 174. old. (d): 218. old. (e): 259–262. old.
- Rubinstein, Sz. L.*: Az általános pszichológia alapjai, II. kötet, Akadémiai K., Bp., 1964. 967. old.

(Folytatjuk)

# Tapasztalataim a gyorsúszás levegővételének oktatásában

TÓTH ÁKOS

Évek óta nagyon foglalkoztat egy gondolat: miért van az, hogy az úszómozgás viszonylagos egyszerűsége ellenére a mozgás tanításának folyamata meglehetősen hosszú időt igényel? Helyesebben, mi az oka annak, hogy a különböző úszásnemek levegővétel nélküli mozgástanítását nagyobb nehézség nélkül meg tudjuk oldani, de a levegővétel oktatása, a kar- és lábmozgás összehangolása a levegővétellel már nagyon megnehezíti az oktató dolgát, s a tanítványnak sem kis munkát igényel. Gondolom, úszásoktatással foglalkozó kollégáim is osztják véleményem, hogy az úszásoktatás sarkalatos kérdését nem annyira az alapmozgás tanítása jelenti, hanem a tudatos légzés, és az egyes mozdulatok harmonikus, koordinált összekapcsolása. Teljesen igaza van Kresztovnyikov szovjet sportpszichológusnak, mikor azt mondja: „csak az tud úszni, aki a légzése felett uralkodik”. Weissner, a német úszásoktatási rendszer megalapozója azt állította: „Az úszás légzés a vízben.” Mindkét idézet alátámasztja a légzés központi szerepét az úszásoktatásban.

Ez a probléma különösen a gyorsúszás tanításánál jelentkezik hangsúlyozottan. A gyorsúszás a hátúszással együtt váltott végtaggal történő keresztezett ciklikus mozgás, ezek a mozgások meglehetősen közel állnak a gyermek eddigi mozgásismeretéhez. A gyermek mozgásfejlődése során már keresztülment olyan fejlődési fokozatokon, melyek a gyorsúszás mozgásszerkezetéhez hasonló vonásokat tartalmaztak. Ilyen egyszerű mozgások: kúszás, mászás, járás, futás. A gyorsúszás természetessége és egyszerűsége miatt,

maga a mozgás végrehajtása nem jelent bonyolult feladatot, még az 5–6 éves gyermek számára sem. Az oktatás kezdetén ez nagy önbizalmat és sikerélményt ad az oktatónak és tanítványnak egyaránt. A levegővétel oktatásának igen keserves első szakasza, a kezdeti sikertelen próbálkozások és kísérletek viszont könnyen kedvét szeghetik a tanítványnak, és sokszor az oktató türelmetlenségéhez is vezethetnek.

Mi a teendő? Törődjünk bele, hogy az úszásoktatásnak ez a szakasza bizony nem sok örömet okoz egyik félnek sem, vagy próbáljunk olyan módszertani eljárásokat alkalmazni, amelyek talán megkönnyítik és színesebbé, változatosabbá teszik az úszásoktatásnak ezt a részét?

## *A vizsgálat szempontjai*

Erre a kérdésre kerestük a választ, kerestük azokat a módszertani fogásokat, melyek kibővítik eddigi tapasztalatainkat, s a gyorsúszás oktatásának olyan részterületeit érintik, melyekkel eddig nem foglalkoztunk elmélyülten. Hangsúlyozni szeretném, hogy nem egy teljesen új módszert próbáltunk kikísérletezni a gyorsúszás oktatására. Eljárásunk újdonsága az, hogy az oktatás folyamatának leglényegesebb elemeit próbáltuk először meghatározni, s utána ezekkel a lényegesnek talált jegyekkel hangsúlyozottan igyekeztünk foglalkozni.

A Testnevelési Főiskola Sport Egyesület úszó szakosztálya tanfolyamának három csoportjával végeztünk kísérleteket, összesen 40, 5–8 éves tanulóval.

A tanulók heti kétszer 1 órás foglalkozásokon vettek részt.

Az oktatás időtartamát előre nem határoztuk meg, hanem óráról órára rögzítettük a tanulók haladását, s ezzel párhuzamosan rögzítettük az órák anyagát. Így az oktatás bármely pillanatában rendelkezésünkre állt egy összehasonlítási lehetőség az órákon leadott anyagról, és a tanulók által elsajátított gyakorlatokról.

Mindhárom csoportnál a gyakorlatok oktatási sorrendje a következő volt:

1. vízhezszoktatási gyakorlatok (merülés-lebegés-siklás — egyszerű vízbeugrások — tudatos légzés)

2. a gyorsúszás lábmunkája

3. siklás háton

4. gyorsúszás karmunkája, kar- és lábmunka összekapcsolása levegővétel nélkül

5. hátúszás lábmunkája

6. gyorsúszás levegővétele

7. hátúszás kar- és lábmunkájának összekapcsolása.

Oktatásunk a gyors- és hátúszás párhuzamos oktatási elvét követte. A két úszásnem mozgásszerkezete, a mozdulatok kiterjedése, dinamikája, ritmusa, hasonló vonásokat tartalmaz, s ez lehetőséget ad a két úszásnem párhuzamos oktatására. (A párhuzamosság azért nem volt egészen tökéletes, mert különösen az oktatás első felében a gyorsúszás alapgyakorlatai egy-két órával megelőzték a hátúszás gyakorlatait.)

#### *A vizsgálat ellenőrző gyakorlatai*

A párhuzamosság még egy téren nagyon lényeges elve volt munkánknak: a kisvízben megtanult gyakorlatokat igyekeztünk a mélyvízben is elsajátíttatni. Így fordulhatott elő, hogy a tanulók a 3—4. órán már a mélyvízbe merülést, lebegést gyakorolták, de később is amikor pl. a gyorsúszás lábmunkáját a kisvízben már elsajátították, nem sokkal utána a mélyvízben is gyakoroltattuk velük. Az oktatás folyamán ellenőrző gyakorlatokat határoztunk meg, s rögzítettük azt az óraszámot, amennyi szükséges volt azok elsajátításához. Ezek a gyakorlatok:

1. merülés, víz alá bújás a fejtetőig
2. lebegés
3. siklás deszkával;
4. siklás egyedül legalább 3—4 métert;

5. gyorsúszás lábmunkája deszkával, 6—8 méter;

6. gyorsúszás kar- és lábmunkájának összekapcsolása levegővétel nélkül 6—8 méter;

7. siklás háton;

8. mélyvízben siklás hasonfekvésben;

9. mélyvízben gyorsúszás lábmunkája levegővétellel, 12—15 méter;

10. mélyvízben gyorsúszás kar- és lábmunka együtt, levegővétel nélkül, 6—8 méter;

11. mélyvízben hátúszás lábmunkája 12—15 méter;

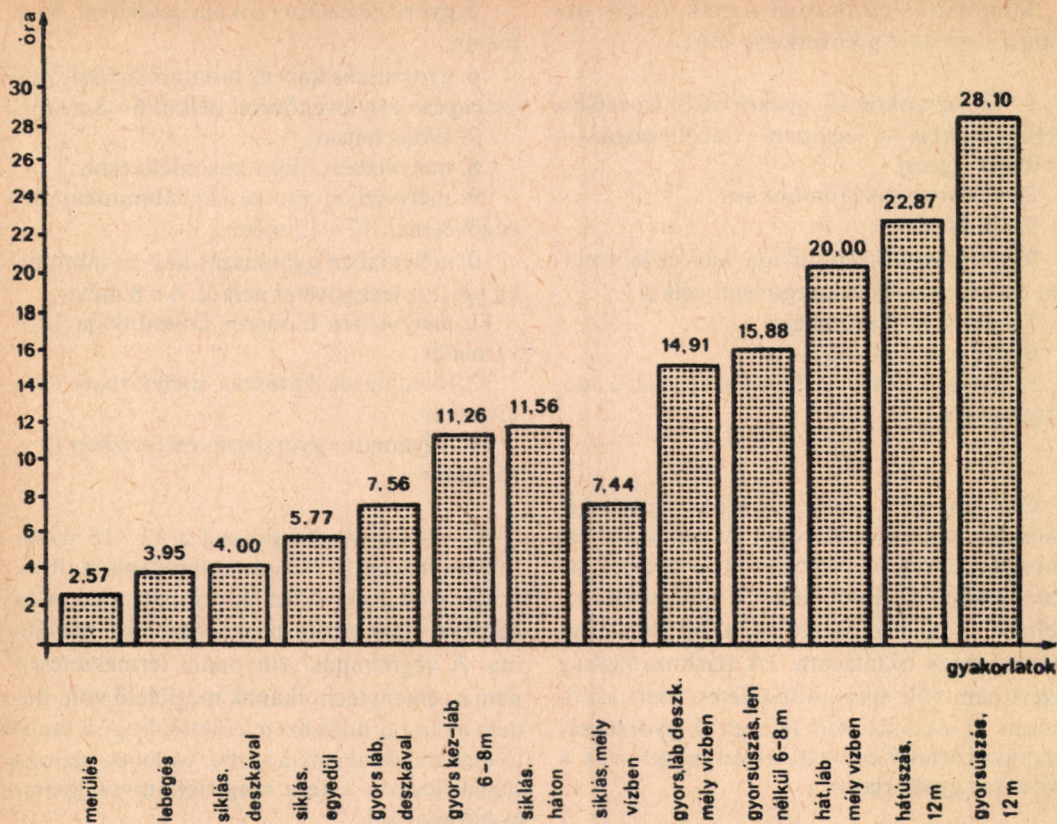
12. folyamatos hátúszás mélyvízben 12—15 méter;

13. folyamatos gyorsúszás mélyvízben 12—15 méter.

Az úsznitudás kritériuma a 12—15 méter folyamatos úszás volt, mert úgy tapasztaltuk, hogy a távolság növelése csupán gyakorlás kérdése, nem pedig mozgástanulási probléma. A végrehajtás színvonala természetesen nem a versenYTECHNIKÁNAK megfelelő volt, hanem az úsznitudás azt jelentette, hogy a tanuló egyedül beugrott a vízbe, és teljes biztonsággal leúszta a fent megjelölt távot gyors- és hátúszással.

Az alábbi ábra mutatja, hogy az egyes követelmények elsajátítására mennyi időre volt szükségük a tanulóknak:

Az ábrából kiderül, hogy a hátúszás megtanulására 22,87; a gyorsúszás tanulására 28,1 órára volt szükség. Ebből egyenesen következne az az oktatói álláspont, hogy első úszásnemenként a hátúszást oktassuk, mert a tanulók ezt tanulják meg a leggyorsabban. A mi célunk azonban nem az volt, hogy eldöntsük, melyik úszásnemet tanulják leggyorsabban a tanulók. A hátúszás megtanítása egyébként nem lehet egyetlen célja az úszásoktatásnak, hiszen a hátúszásnál éppen egy nagyon lényeges elemet nem kell oktatnunk, nevezetesen a levegő kifúvását a víz alatt, illetve a mozdulatokkal összehangolt levegővételt (későbbi versenyzői szinten már ez is feladat). Tehát ne kerüljük meg a problémát, hiszen egy dolog világos: ha úszni tanítunk, levegővételt is kell oktatnunk.



### A levegővétel oktatása

Azzal az elhatározással kezdtünk az úszás-oktatáshoz, hogy megtaláljuk a helyes utat a gyorsúszás levegővételének oktatásához, s a munkánkban alkalmazott minden gyakorlat ezt a célt szolgálta. Ha nem is állítjuk, hogy végérvényesen megtaláltuk az egyetlen helyes módszert a levegővétel oktatására, de úgy érezzük, sikerült a mozgástanulás egy-egy olyan részmozzanatára rávilágítani, melyek még alaposabb kidolgozása hozhatja meg a végső eredményt. Az alábbiakban megemlítjük azokat a módszertani eljárásokat, melyek előkészítik, könnyebbé teszik — legalábbis mi így tapasztaltuk — a tanár és tanítvány számára is a gyorsúszás levegővételének oktatását:

### Vízhezszoktatás, siklás

Az első gyakorlatcsoport, melyre nagy súlyt fektettünk, a vízhezszoktatás gyakorlatcsoportja volt. Eddig is az volt a véleményünk, hogy a vízhezszoktatás a siklás megtanulásáig tart, s amíg ezt a gyakorlatot nem tudják végrehajtani a tanulók, addig szó sem lehet mozgástanításról. Ezt a véleményt most is igaznak tartjuk, de a siklás végrehajtásával szemben sokkal igényesebbek vagyunk. Ugyanis azt tapasztaltuk, hogy jó néhány gyermek bár megcsinálta ezt a gyakorlatot, testtartása mégis merev volt, izomzata megfeszült, szemét szorosan lezárta. Látszólag teljesítette az eddig kritériumként hangoztatott gyakorlatot, a siklást, annak minősége mégsem adott lehetőséget valamely mozgás taní-

tására. A szárazföldön is elképzelhetetlen valamely mozdulat technikai végrehajtása me-rev, tónusos izomzattal, szorosan összezárt szemmel. A siklás közbeni tónusos tartás nemcsak a végtagok izomzatán jelentkezett, hanem a mellkas-törzs-nyak-arcizmokon is megfigyelhető volt. Ez pedig lehetetlenné tette a könnyed ki- és belélegzést, az állandó préseles miatt csak nagyon kevés levegő távozott a tüdőből a kilégzés során.

Ezért a továbblépés alapvető követelményévé azt szabtuk meg, hogy *a siklást teljesen könnyed testtartással, laza izomzattal kellett végrehajtani, a szemet pedig a siklás közben és utána is nyitva kellett tartani*. Mint már említettük, az úszás leglényegesebb része a mozdulatok és a légzés összehangolása, ezért már a siklás oktatásánál is próbáltuk éreztetni a tónusos és a laza testtartás közötti különbséget, s különösen azt, hogy ezek a különböző testhelyzetek és tónusok hogyan hozhatók összhangba a levegővétellel és kifúvással. Egy-két gyakorlat ennek éreztetésére:



a tanulók szétszórva helyezkednek el egymástól, az oktató szemben áll velük. Különböző gyakorlatokat végeznek a tanítványok (pl. terpeszállás, lábujjhegyre emelkedve magasra emelik karjukat, és nyújtózkodnak). Az oktató sípjelére hirtelen ellazulnak, „összeesnek”, és a víz alá bújnak. A víz alatt hosszan elnyújtva kifújják a levegőt.

a tanulók árnyékbokszolást végeznek 8–10 mp-ig, s a tanár jelére ismét hirtelen ellazulnak, és „lerogynak” a vízbe.

a párok egymással szemben állnak, tenyerüket egymásnak támasztják. Mindenki igyekszik a társát eltolni helyéről, az erős sípjelre mindketten víz alá bújnak. Azt a feladatot adtuk tanítványainknak, hogy a víz alatt teljesen hagyják el magukat, mint az úrhajósok lebegjenek súlytalanul, közben lazán lógassák, mozgassák lábukat és kezüket.

A lényeg: olyan feladatokat adtunk a tanítványoknak, melyeknél tudatosan egyik pillanatról a másikra kell testhelyzetüket és az izomzat tónusát változtatniuk, és teljes ellazulás közben a levegőt ki kellett fújniuk.

A másik lényeges feladat a *szem nyitvatartása* volt. Ezt szoktatással, sok gyakorlással igyekeztünk tanítani, illetve sok olyan gyakorlatot vettünk a tanulókkal, melyeket csak akkor tudtak teljesíteni, ha szemük nyitva tartották. Ilyen gyakorlatok:

búvárkodás, kincskeresés, szám mutatása a víz alatt, és a vízből kiemelkedés után is (mind nagyon ismert és nagyon népszerű gyakorlatok).



sok olyan gyakorlatot vettünk, amelyeknél a vízből való kiemelkedés után a gyermek keze le volt kötve, nem maradt ideje a szemét dörzsölni. Pl. a víz alá bújás után 3–4 mp-ig víz alatt tartózkodnak, sípszóra egyszerre kiemelkednek a vízből, s a fej fölött tapsolnak, vagy megfogják fülüket, és farkaszemet néznek társukkal vagy az oktatóval.

társak egymással szemben állnak. Az egyiknél egy labda van, melyet a víz alá nyom. A társa lebújik a víz alá, és mindenhova köve-

ti társát aki irányváltoztatással sétál a vízben, és a labdával „mutatja” az irányt társának.

A siklást úgy végeztetjük, hogy bizonyos iránypontokhoz kell csúszni a tanítványnak. Pl. az oktató 3–4 méterre áll a tanulótól, aki elrugaszkodik a faltól és az oktatóhoz csúszik. Az oktató a tanuló siklása alatt jobbra vagy balra változtatja helyét.

Oktatási folyamatunkban szinte állandó jellegű gyakorlási anyag volt a siklás közbeni levegőkifújás. Itt is mindig valamilyen feladatot adtunk a tanulóknak, pl. siklás után számoljanak lassan háromig, tartsák vissza a levegőt, négyre fújják ki. Ezt a gyakorlatot úgy végeztettük, hogy az oktató sípjellel irányította a levegőkifújást: faltól elrugaszkodás után siklás, sípjellel kevés levegőkifújás, siklás tovább, következő sípra ismét kis levegőkifújás. A harmadik sípra a maradék levegőt mind a vízbe kell fújni. Ezzel a gyakorlattal azt próbáltuk éreztetni, hogy egy kis levegő kifú-

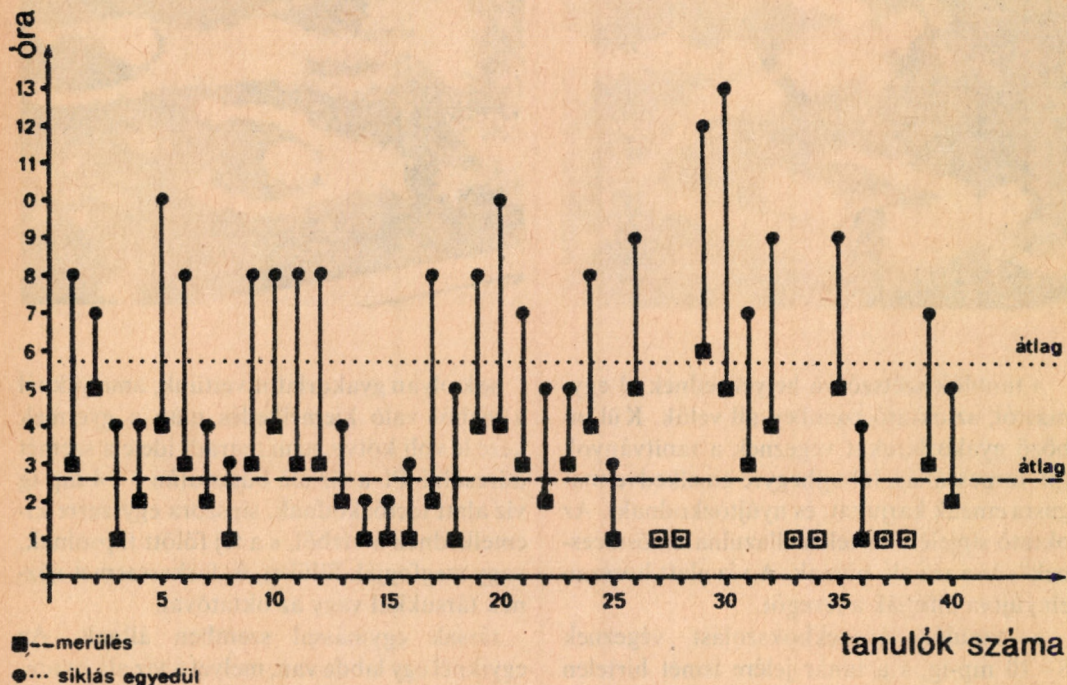
jása is mennyiben változtat a fajsúlyon, a vízfekvésen, a siklás sebességén.

A siklás közbeni levegőkifújást könnyen lehet ellenőrizni a következő gyakorlattal: a tanuló elrugaszkodik a faltól, és siklik a szemben álló oktató felé. Az oktatót elérve mindkét kézzel kezét fognak, de a tanuló nem állhat fel, hanem először kifújja a levegőt a vízbe, és csak ezután állhat fel levegőt venni.

A siklásnál említett gyakorlatok mindegyikét végezhetjük gyorsúszó lábmunkával is.

A fenti gyakorlatokat — és azok nagyon sok változatát — azzal a meggyőződéssel gyakoroltattuk, hogy az oktatás későbbi szakaszában éreztetik kedvező hatásukat, ezekkel szinte előkészítjük a gyorsúszás levegővételét, kedvező alapot teremtünk a későbbi mozgás és levegővétel oktatásához.

Az alábbi ábra a tanulók előrehaladását mutatja a merülés és siklás tanulásában:



Egy másik módszertani eljárás — amely szintén könnyebbé teheti a későbbi mozgástanítást — a *mélyvízhez szoktatás volt*. Eddig ritkán talákoztam olyan szakirodalommal, amely külön problémaként említené a mélyvízhez szoktatást. Pedig hányszor tapasztaljuk, hogy egy olyan gyermek is, aki a kisvízben szinte minden gyakorlatot megcsinál, a mélyvízben mindent elfelejt, sőt kifejezetten gátlásos és szorongó lesz. Azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek kedvező motivációja, az úszás iránti rajongása, főleg a kisvíz felé irányul, és sokszor már a mélyvíz említésére is tagadólag rázzák fejüket, és nem szívesen mennek a mélyvíz közelébe. Egy bizonyos veszélyérzet jó is, és segít a balesetek megelőzésében. A túlzott félelem és „tisztelet” a mélyvíz iránt azonban nagyon megnehezítheti az oktatás menetét, hiszen az a célunk, hogy a kisvízben kifejlesztett készségeket a gyermek a mélyvízben tudja alkalmazni. Az a véleményünk, hogy a mélyvíznek ez a misztifikált tisztelete a felnőttektől, a szülőktől ered, főleg olyanoktól, akik egyáltalán nem, vagy nagyon gyengén tudnak úszni. Egy-egy — akár jóindulatú — figyelmeztetés, tanács is sokszor mély, nehezen kitörölhető nyomot hagy a gyermekben.

Mi is nagy szélsőséget tapasztaltunk a kis- és a mélyvízes gyakorlatok színvonala között. Ezért azzal próbálkoztunk, hogy az oktatás első részében is bevigyük a gyerekeket a mélyvízbe, s amikor például a kisvízben már legalább 4–5 napig víz alatt tudtak maradni, nem próbálták a víz alatt levegőt venni, a következő órákon ezeket a gyakorlatokat a mélyvízben is tanítottuk. Természetesen szigorú oktatói felügyelet mellett, úgy, hogy a gyermekek mindig érezték az oktató és a segítők közelségét, bármely pillanatban számíthattak segítségünkre.

Egy érdekes dologra lettünk figyelmesek a mélyvízes gyakorlás alatt. Kíváncsiak voltunk, és megkérdeztük a gyerekeket, mitől félnek, miért nem merik a legegyszerűbb gyakorlatokat sem megcsinálni a mélyvízben,

melyeket a kisvízben különösebb nehézség nélkül végrehajtottak. A gyerekek nagy része azt válaszolta, attól fél, hogy magára hagyjuk a vízben, nem segítünk neki, és így nagyon kellemetlen élményeket szerezhet. Tehát az új környezetben nem volt a tanítványnak az a biztonságérzete, ami a kisvízben igen, az, hogy a kisvízben bármikor le tudtak állni, és biztos támaszhelyzetet tudtak felvenni. A félelem és a bizalom hiányának felszámolása az oktató feladata. Azt tapasztaltuk, hogy ha a tanítványokkal egy 5 percre leültünk és megbeszéltük a következő feladatot, el tudtuk hitetni velük, hogy mindig segítünk nekik, és nem hagyjuk magukra, akkor ez a gátlás és feszültség előbb-utóbb feloldódott. Egy nagyon szigorú szabályt betartottunk: a gyermekeket soha sem csaptuk be. Ha egy gyakorlat előtt azt mondtuk nekik, hogy velünk együtt fogják azt végezni, segíteni fogunk nekik, akkor még jó végrehajtás esetén sem hagytuk magukra.

Tulajdonképpen a vízhezszoktatás minden lényeges gyakorlatát a mélyvízben is tanítottuk, szinte párhuzamosan a kisvízes oktatással. A kezdeti gátlás és félelem után azt láttuk, hogy a mélyvízes gyakorlás nagy öröm- és sikerélményt jelentett a gyerekeknek, s mindig kitörő örömmel fogadták, ha mélyvízes gyakorlás következett. Természetesen egy-két kivétel mindig akadt, de megállapításunk a gyerekek nagy százalékára helytálló.

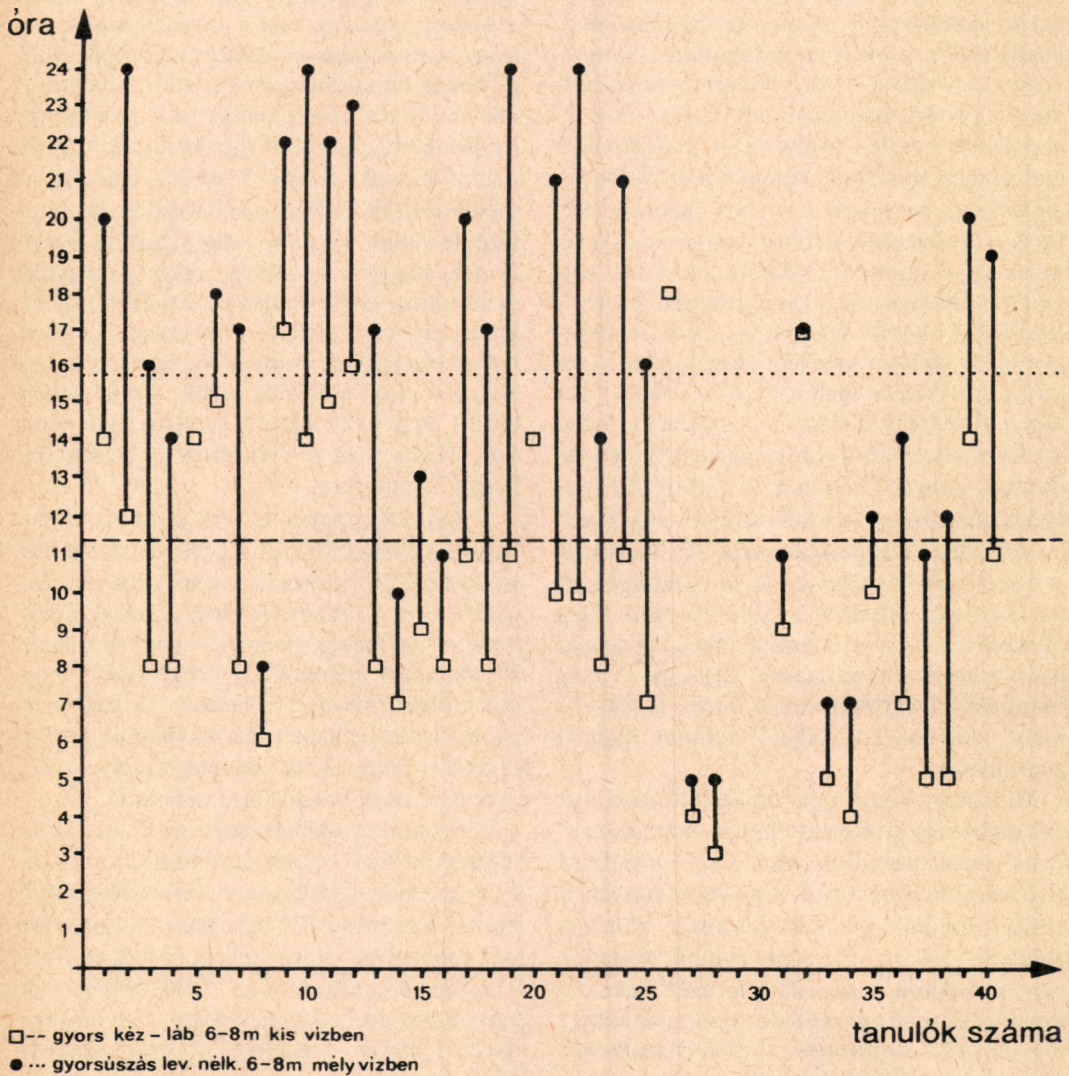
Állításunkat alátámasztja az 1. sz. ábrán látható értékek összehasonlítása is: a kisvízben való siklás tanulásához a tanulóknak 5,77 órára volt szükségük, ugyanakkor a mélyvízben csak plusz 2 óra kellett (összesen 7,44) a siklás elsajátításához. A kisvízben való gyorsulás (levegővétel nélkül) 11,26 órát igényelt, a mélyvízben plusz 3,5 órát (összesen 15,88-at).

Az értékek közötti különbség azt mutatja, hogy a kisvízben elsajátított készséget kis idő-különbséggel a mélyvízben is végre tudták hajtani.

A mozgástanulás színvonalának emeléséhez a mélyvízhez szoktatás gyakorlatcsoportja is nagyban hozzájárult, mert amikor a tanítványok a mélyvízben kezdték pl. a gyors-

úszó mozgás tanulását, nem kellett az új környezet veszélyével számolniuk, az eddigi gyakorlás következtében szinte ugyanolyan otthonosan mozogtak a mélyvízben is mint a

kisvízben. Az alábbi ábránk a kis- és mélyvízben elsajátított gyorsúszás kar- és lábmunkájának összekapcsolását mutatja, illetve az arra szánt időt.



### A ritmus szerepe a légzés oktatásában

Volt még egy területe a mozgástanulásnak, melynek kiemelt, hangsúlyozott szerepet szántunk. Ez a *mozgás ritmusának és dinamikájának oktatása*. Pontosabban, törekedtünk

a ritmus oktatására, de munkánkat egyelőre kísérletnek, nem mint lezárt eredménynek tekintjük. Meg kell mondanunk, hogy a ritmus oktatására elgondolt módszerünket a gyakorlatban sokszor módosítottuk, előzetes elképzeléseinket sokszor alakítottuk a tanítványok tényleges teljesítményei, képességei szerint.

Felmerült bennünk a kérdés, hogy a mozgás összetevői közül mi elsősorban csak a téri és az idői tényezővel foglalkoztunk, holott már régebben is ismert a mozgás harmadik összetevője (dinamikai), s ezzel nagyon keveset foglalkozunk a mozgástanításban. Nagyon részletesen elemeztük azt, hogy pl. a gyorsúszásnál hova és mikor tegye kezét a tanítvány, milyen kiterjedésű legyen, és mennyi idő alatt történjen egy-egy mozdulat, de hogy ez milyen dinamikával történjen, illetve a különböző mozdulatok (kar- és láb munka, levegővétel) hogyan kövessék egymást, milyen belső dinamikával történjen a mozgás, azzal nagyon keveset foglalkoztunk. Ebben a gondolatunkban csak megerősített Rajki Béla „a mellúszás oktatása” című filmje, illetve a vele folytatott beszélgetések. A filmben a szerző egészen világosan és érzékelhetően feltárta a mellúszó mozgás leglényegesebb dinamikai jegyeit, a különböző hangeffektusokkal még inkább érthetővé tette, hogy a mozgás külső megnyilvánulásán kívül (amit látunk) van egy belső ritmikája is a mozgásnak (amit érzünk).

A kérdés, amit mi feltettünk: hagyományos oktatási módszerekkel tanítható-e, érzékelhető-e a mozgás belső dinamikája, a mozdulatok ritmusa? A válasz mindenképpen nemleges volt, mert a gyakorlatban elsősorban olyan oktatási módszereket ismertünk, melyek a mozgás téri és idői tényezőinek tanítását célozták. Tehát új eljárásokat kellett kidolgozni, melyek talán segítenek a gyorsúszás ritmusának tanításában. Úgy találtuk, hogy ehhez a különböző hangeffektusok alkalmazása legeredményesebb. A ritmus oktatását és megéreztetését csak azokkal a tanítványokkal próbáltuk meg, akik kis- és mélyvízben egyaránt képesek voltak már a gyorsúszás technikájának – durva hiba nélküli – végrehajtására. Ez kb. 6–8 méter technikailag elfogadható úszást jelentett.

Kezdetben nagyon sok mozgást mutattunk be a gyerekeknek (főleg jó úszókkal), s a bemutatás közben felhívtuk figyelmüket a technika vezető mozzanataira. Később a karmozgás ritmusának érzékeltetésére, minden vízfogásra egy rövid füttyjelet hallottak a tanulók.

Később ők maguk tapsoltak minden egyes vízfogásra. Először a levegővétel nélküli gyorsúszás alapritmusát próbáltuk éreztetni a tanulókkal, majd utána a levegővétel ritmusát is. Mindkét kar vízfogására hallották a már jól ismert füttyjelet, a levegővételnél pedig eltérő nagyságú és erősségű jelet hallottak.

A gyakorlás kezdetben semmi eredményt nem mutatott. Addig, amíg a tanulók nem tudták „használni” érzékszerveiket, nem is tudták felfogni, nem hogy feldolgozni a különböző információkat.

A levegővétel nélküli gyorsúszásnál az volt a feladat, hogy csak akkor szabad előrelendíteni a kart a vízfogáshoz, amikor erre indító füttyjelet hallanak. Különösen azoknál volt eredményes ez a módszer, akik a karmunkát eddig pörgetve, kapkodva végezték. Első hallásra ez a módszer talán a tanulók egyéni mozgásritmusába való durva, erőszakos beavatkozásnak tűnik, az oktató diktatórikus hajlamára utal. Ez azonban nem így van, ezzel az eljárással csupán a mozgás alapritmusát próbáljuk megéreztetni a tanítvánnyal, az egyéni ritmus kibontakozására a gyakorlás későbbi szakaszán bőven adunk lehetőséget.

A levegővétel oktatásának első gyakorlata a 4-es levegővétel volt. A tanítványtól azt kértük, hogy pl. minden második jobb oldali karmunkára vegyen csak levegőt (közben a bal kar is kétszer köröz), a ritkább levegővétellel egyelőre tovább fenn tudjuk tartani az egyensúlyi helyzetet, s az esetleges levegővétel közbeni rossz fejtartás következményeit is jobban tudjuk ellensúlyozni. A levegővétel ritmusának érzékeltetésére egy megerősítő füttyjelet vagy más akusztikus jelet alkalmazhatunk: három karmunkára egy-egy közepes erősségű rövid, a levegővétellelre egy igen erős szaggatott füttyjelet adunk.

Próbálkoztunk vizuális jelek adásával is, azonban ezek egyelőre kevesebb sikerrel jártak. Kidolgozásuk tudatos előkészítést igényel.

Azt tapasztaltuk, hogy egy bizonyos idő elteltével a gyerekek egyre inkább kezdték megérezni a gyorsúszás sajátos ritmusát, s az addig észlelhető típushibákat egyre nagyobb

számban kezdték elhagyni. A mozgástanulás vége felé először alkalomszerűen, majd teljesen elhagytuk ezeket az akusztikus jeleket, időnként egy-egy megerősítő szóbeli információval helyettesítettük azokat. Végül a tanulók képesek voltak a mozgás egyedüli végrehajtására, változó körülmények között is.

A gyorsúszás oktatásában használható auditív és vizuális információk közül csak egy-két példát említettünk, a gyakorlatban már az oktatás egész jelrendszerét használjuk, a külön kar- és lábgyakorlatoknál, a levegővétel, illetve a különböző csúsztatásos gyakorlatok oktatásánál. Egy külön módszertani tanulmány témája lehet ennek az információs jelrendszernek az ismertetése, kibővítve a másik három úszásnemre is.

### *Összefoglalás*

A gyorsúszás levegővételének oktatásával kapcsolatban a következőket állapíthatjuk meg:

A gyorsúszás levegővételének oktatását már a vízhezszoktatás gyakorlataival előkészítjük: követelmény a nyitott szemmel, teljesen laza izomzattal és izületekkel történő siklás.

A levegővételt a merülés, lebegés és a siklás gyakorlataival együtt is oktatni kell.

A későbbi, jó technikával történő levegővételhez és kifújáshoz feszítő- és lazítóhelyzetek változtatását gyakoroltatjuk.

A mélyvízhez szoktatásnak kiemelt szerepet tulajdonítunk az úszásoktatásban.

A mozgás téri és idői tényezőjének oktatásán kívül megpróbáltuk a dinamikai tényező oktatását is.

A ritmus oktatására kidolgoztunk egy információs jelrendszert, melyet kiterjesztünk a másik három úszásnem oktatására is.

Ismételten le kell szögeznünk, hogy próbálkozásaink nem oda vezettek, hogy az eddigi-ektől eltérő, teljesen új módszert dolgoztunk ki, s a tanulók egy varázsütésre, egyik pillanatról a másikra tudtak úszni. Mi is végigéltük a gyorsúszás oktatásának kellemes és kellemetlen szakaszait, sokszor kételyek és elége-

detlenségek közepette végeztük munkánkat. Viszont próbáltuk meghatározni és kiemelni a mozgástanulásnak azokat a fázisait, melyek közelebb visznek bennünket a probléma megoldásához, s kísérletezésünk eredményeképpen talán egy homályos folttal kevesebb lesz az úszásoktatás területén.

## A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG TESTI NEVELÉSI SZAKOSZTÁLYA ÉLETÉBŐL

### *Szakosztályi ülés Budapesten*

A MPT Testi Nevelési Szakosztálya 1976. október 5-én tartotta szakosztályi ülését. Az ülés kölcsönös bemutatkozással kezdődött. A jelenlevők többsége most vett részt szakosztályi ülésen először. A „vérfriesség” már önmagában is jelzi, hogy a MPT Testi Nevelési Szakosztálya az ifjúság testi nevelésének problémáiban tevékenyen és eredményesen szeretné kivenni a részét.

Dr. Kutassi László, a szakosztály elnöke, az ülés megnyitójában utalt a változásra, és az első napirendi pontban javasolta a szakosztályi munkacsoportok megalakítását. A munkacsoportok a konkrét feladatokat kidolgozzák, és előterjesztik a szakosztály következő ülésén.

Hat munkacsoport megalakítását javasolta a szakosztály elnöke. Az ülés a következő ötöt fogadta el: Az óvodai (dr. Oszczky Tamásné), az általános iskolai (Glatz László), a középiskolai (Bolemányi Irén), a főiskolai-egyetemi (Ácher Gyula) és a gyógytestnevelési (dr. Nemessuri Mihály). A tantervi munkacsoport megalakítását az ülés nem fogadta el.

A Testnevelés Tanítása 1976. 3. számában dr. Németh József, a szakosztály titkára beszámolt a Zánkán rendezett II. Nemzetközi Nevelésméleti Munkaértekezletről. A második téma (Az ifjúság testnevelésének hazai korszerűsítéséről) vitája most folytatódott, Kozmanovics Endre OTSH főosztályvezető előadása után.

Jelentős előrelépés történt ezen az ülésen, a megalakult munkacsoportok minden bizonnyal új lendülettel folytatják majd a Testi Nevelési Szakosztály munkáját.

N. S.

NAGY SÁNDOR

Gyakran tartottam bemutató órát. Erre elsősorban a tanítás körülményei kényszerítettek. A 7–8 éves másodikosok iskolai úszástanítása a 70-es évek elején ismeretlen és szokatlan volt. Abban az időben, amikor tanításukat elkezdtük, szükség volt arra, hogy a gyerekeken kívül a szülők és a pedagógusok is szemtanúi legyenek az úszásóráknak. Segítségük, támogatásuk nélkül az úszástanítást nem sikerült volna eredményesen megvalósítani. A bemutató óra ezért az első időszakban kiegészítője volt a tanításnak. Az ismerentlentől és a szokatlantól idegenkedők egy-egy bemutató óra után legtöbbször az új tanítási forma lelkes hirdetői lettek. A bemutató órák agitatív szerepe később csökkent ugyan, de az uszodában a tanítás szerves részévé, szokássá vált.

Nemrég azonban úszást tanító testnevelő tanároknak tartottam bemutató órát, (a továbbképzés részeként). A feladat most is az volt, hogy az úszástanításnak ezt az új formáját bemutassam. A bemutató óra előkészítése és maga az óra is alaposan elgondolkozott az óra levezetésével járó tartalmi, technikai, módszertani kérdésekről, és ezzel szoros összefüggésben a bemutató óra céljáról és feladatáról is. Az igaz, hogy a bemutató órával kapcsolatos nehézségek konkrétan az úszástanításnál jelentkeztek, mégis úgy gondolom, sok a közös probléma az olyan bemutató órákkal, ahol a hagyományos testnevelési órák anyaga szerepel.

\* A „bemutató tanítás” kifejezés helyett gyakran használjuk a „bemutató óra”, „nyílt óra”, „nyílt foglalkozás” kifejezéseket is. Ezek között nem teszünk különbséget, szinonimaként használom őket.

A bemutató tanítás a pedagógiai gyakorlatban már régen ismert. Ennek ellenére nem tisztázott a bemutató óra fogalma, helye és szerepe a tanítási-tanulási folyamatban. A bemutató órával szorosan összefüggő elméleti, módszertani, szervezési kérdéseknek alig van irodalma. Ezért elsősorban arra lehet vállalkozni, hogy néhány fontosnak tartott kérdést kiragadjak. A kiválasztott kérdések szoros kapcsolatban a tanításhoz, kiválasztásukat döntően gyakorlati szempontok indokolták.

A bemutató foglalkozás fontos jellemzője, hogy az órán a tanító és a tanulók mellett látogatók, kívülállók (tanügyi vezetők, tanárok, tanárjelöltek, szülők stb.) is jelen vannak. A tanítás és a tanulás szokásos folyamata, a tanító és a tanulók kapcsolata ezért módosul, megváltozik.

A bemutató tanításon lehetőség nyílik a tanítási-tanulási folyamat bemutatására. A bemutató tanítás jelentőségét részben éppen ez adja, hiszen a tanítás-tanulás nem a tanító-tanuló öncélú kapcsolata. A tanórák zártságának feloldására az első lépés a bemutató óra lehet.

### *A bemutató tanítás célja*

A bemutató foglalkozás célja elsősorban a látogató-résztevőktől függ. Más a cél akkor, ha szakembereknek, más, ha szülőknek kell tartani a bemutató órát. Az első esetben a szakmai kérdések vannak középpontban, a második esetben az általános tájékoztató funkció emelkedik ki. A továbbiakban elsősorban a szakembereknek tartott bemutató foglalkozás kérdéseivel foglalkozom.

A bemutató tanítás célja ilyenkor elsősorban az, hogy a testnevelő tanárok szakmai tapasztalataikat bővítsék. Ez megegyezik a továbbképzések bemutató óráinak céljával, ahol rendszerint valamilyen konkrét anyag-rész tanítása, a tanítás-tanulás módszertani, szervezési kérdései állnak a középpontban.

A bemutató óra jelentőségének azonban csak egyik oldala az, hogy a résztvevők tájé-

koztatását, szakmai fejlődését, látókörének szélesítését segíti elő. Lényeges az a hatás is, amelyet a tanítóra és a tanulókra gyakorol.

A tanítási-tanulási folyamat tudatosulását tartom ebből a szempontból fontosnak. A tudatosulási folyamatban a bemutató tanítás az ösztönző, „kényszerítő eszköz”, hiszen a tanítási-tanulási folyamat rendszeres végigvitelére van szükség ahhoz, hogy a bemutató óra sikerüljön. Nem elég a sikeres bemutató órához a pillanatnyi „rögtönzés”, a bemutató órában benne van a korábbi munka is. Sőt, bizonyos értelemben a korábbi munka válik a sikeres bemutató tanítás alapjává.

### *A sikeres óra feltételei*

A bemutató tanítás tehát a tanítás-tanulás folyamatát éppen a rendszeres, több órán át tartó munkán keresztül tudatosítja. A tanítási-tanulási folyamat tudatosulásának azonban több feltétele van.

Talán legfontosabb az, hogy a bemutató órát tartó tanár hosszabb tanítási gyakorlattal rendelkezzen. Különösen fontos ennek a feltételnek eleget tenni, ha a bemutató óra célja konkrét módszerek gyakorlati alkalmazása.

A hosszabb tanítási gyakorlat azonban csupán egyik feltétele a jó bemutató órának. Legalább olyan fontos, hogy a tanár a bemutató óra „légkörét” is megszokja, magát a bemutató tanítást is gyakorolja. A bemutató óra egyik lényeges összetevője – az órán látogató is jelen van – már egy-egy kartárs, igazgató, szakfelügyelő esetén is teljesül. Ezek a látogatások készítik fel a tanárt a nagyobb nyilvánosság előtti eredményes szereplésre. Ezeken az órákon alakítja ki a tanár azokat az általános és konkrét elméleti és gyakorlati megfontolásokat alapuló tanítási módszereket, szokásokat, amelyek a bemutató tanítást eredményessé teszik. Lehetősége van fentiekben túl új tanítási módszerek kidolgozására, mások véleményének meghallgatására. Akár hagyományos, akár új módon tanít, a látogató jelenléte a bemutató foglalkozás „légkörét” teremti meg. Ez biztosítja azt, hogy a nagyobb

nyilvánosság előtti bemutató órán a hibázás, a tévedés jóval kisebb legyen.

A tanítási-tanulási folyamat azonban az előkészítésen és a bemutató órán nemcsak a tanítóban, hanem a tanulóknál is jobban tudatosul. Úgy érzik – jogosan –, hogy ők is jelentős szerepet kapnak a bemutató órán. A bemutató óra a tanító és a tanulók között „alkotása”, sikeréhez mindkettőre ugyanolyan szükség van. Ezt a tényt a tanulók ösztönösen átérzik, és ez motiválja őket az alaposabb, odaadóbb munkára. „Siker” esetén büszkének viselkedésükre, teljesítményükre.

A sikeres bemutató óra feltételeit korántsem csak az említettek jelentik. Mégsem foglalkozom velük, mert azok elsősorban tartalmi, személyi, környezeti tényezők rendkívüli sokféleségben jelentkeznek, ilyen részletkérdések elemzése már meghaladná írásom célját.

### *Elmélet és gyakorlat kapcsolata*

A bemutató óra közvetlen célja általában az, hogy meghatározott anyag tanítási módját megmutassa. A bemutató tanítás híd az elméleti ismeretek és azok gyakorlati alkalmazása között. Elsősorban ez a tulajdonsága teszi lehetővé, hogy továbbképzésen jelentős szerepet kapjon. Általános gyakorlat ezeken, hogy az elméleti előadást bemutató tanítás követi, ahol elsősorban az elméleti előadásban megfogalmazott általános pedagógiai és szakpedagógiai törvényeket mutatja be a tanár. Az úszástanítás általános elveit például a 7–8 éves másodikosoknál, másodikosokkal kell bemutatni.

A feladat tehát az, hogy az elméleti ismeretek, az előadás és a gyakorlati megvalósítás a bemutató órán egységben legyen. A megvalósítás két módját szeretném a továbbiakban megmutatni.

*Az egyik megvalósítási módnál* a bemutató óra elvileg nem különbözik a korábbi és későbbi óráktól. Ez vonatkozik a szervezési és a tartalmi részre egyaránt.

Ebben az esetben a bemutató foglalkozás az órendben meghatározott időben van, ál-

talában a megszokott helyen. A gyerekek sem kiválogatottak. Az óra anyaga a tanmenet szerint meghatározott.

Az első típusú bemutató tanítás célját ennek figyelembevételével lehet és kell meghatározni. Két eset lehetséges. Ha a cél az, hogy egy tanítási egység felépítését mutassuk meg, akkor az órát az anyag elsajátítása után kell megtartani. Így nyílik lehetőség arra, hogy a tanítási egység szerkezete, tanítási módja kerüljön a tanítás középpontjába. Úszástanításnál a vízhezszoktatás az első tanítási egység. A vízhezszoktatás tanítása 7–8 éveseknél az úszástanítás első négy foglalkozásán történik. A vízhezszoktatás tanításának módszeres felépítése tehát csak a negyedik foglalkozás után lehet a bemutató tanítás anyaga.

Ha a bemutató óra célja az, hogy konkrét módszert, szervezési formát szemléltessünk, akkor új anyag tanítása is lehet a bemutató foglalkozás anyaga. Úszásnál a vízhezszoktatás különböző módszerei csak akkor taníthatók jól és szemléletesen, ha a gyerekek még nem tudják azt. Az teszi lehetővé a változatos módszerek bemutatását, hogy a gyerekek nem ugyanolyan módon viselkednek a vízben. A különböző viselkedési módoknak megfelelő tanítási módszerek életszerű bemutatására így nyílik lehetőség.

Nem vitás, az első esetben van könnyebb dolgunk, a második megoldás több nehézséget okozhat, mégis úgy vélem adott esetben érdemes vele élni. Valószínű a bemutató óra részvevőinek ez mondja a többit.

*A bemutató óra másik módja*, célját tekintve, inkább hasonlít a demonstrációra. Elsősorban akkor van rá szükség, amikor a tanítás hosszabb időszakát szeretnénk egy órában megmutatni. Az úszástanítás és -tanulás folyamatát, amely 32 óráig tart, főbb pontjait kiemelve egy órába sűrítjük. Itt kevesebb konkrét tanítási nehézség kerül elő, inkább általános szerkezeti összefüggések és szervezési kérdéseket lehet bemutatni.

A tanítási-tanulási folyamat szerkezete a bemutató óra utóbbi változatában viszonylag élesen mutatkozik, a tanítás-tanulás folyamatának egysége jól látható. Jól körvonalazódik például a vízhezszoktatás, siklás, előrehala-

dás és levegővétel tanításának-tanulásának sorrendje, egymáshoz viszonyított arányuk.

Ebben a második típusú bemutató tanításban hasonlít a foglalkozás legkevésbé a megszokott tanítási órához. Ez vonatkozik elsősorban a gyerekekre, hiszen a bemutató óra sikere döntően azon múlik, milyen a gyerekek tudása az adott anyagrészen. Az úszástanítás és -tanulás folyamatát ilyenkor általában már úszni tudó gyerekekkel mutatjuk be.

Ezen a bemutató foglalkozáson nem tanítás folyik, az óra előadáshoz hasonlít, konkrét tanítási módszerek alkalmazására csak formálisan van szükség. Például az úszástanítás egyik feladata a vízhezszoktatás. Úszni már tudókkal a vízhezszoktatást tanítani csak formálisan lehet. A vízhezszoktatást igazán szemléletesen és módszeresen csak olyanoknál lehet tanítani, akik azt még nem tudják. A tanítás egyes módszerei, „mesterfogásai” ebben az esetben tekinthetők át.

A bemutató tanítás második formája nem eléggé életkorra bontott. Az úszástanítás és -tanulás általában ugyanaz, a módszeres felépítés alig-alig mutat különbséget akkor, ha azt már úszni tudók mutatják be. A 7–8 éves másodikos és a 10–11 éves ötödikes tanításánál a különbség nem elsősorban az anyag szerkezetében, hanem inkább az elsajátítás idejében van. A tanítási-tanulási folyamatnak a konkrét módszereit nem lehet úszni már tudókkal bemutatni.

Vannak a bemutató foglalkozásnak más formái is. Két típusát ezek közül emeltük ki. Befejezésül még egy gondolatot, szempontot szeretnék említeni, amely a bemutató tanításra általában érvényes.

A bemutató tanítás bármelyik formáját is választja a tanár, szerencsés, ha az a szokásos, mindennapi órákhoz hasonlít. Jó, ha olyan órát láthatnak a résztvevők, amelyet ők is könnyen megismételhetnek. Előfordulnak olyan bemutató órák is, ahol a foglalkozáson minden van: szemléltetőeszközök, előre írt vázlatok, vetítők, szerek stb. Egy-egy órának az előkészítése általában több napig tart. Nem lehet azt vitatni, hogy az ilyen órán is sokat tanulnak a résztvevők, azonban ez ritkábban kamatozik mindennapi munkájuk-

ban. A bemutató órán sokat kaptak, mégis üres kézzel mennek el. Különösen fonák, ha a tanár is azt mondja, amikor közvetlenül rákérdeznak az óra-előkészítésre, hogy egyébként ő sem tart ilyen órákat. Többet ér az olyan óra, amely talán első látásra kevesebbet ad, a résztvevőkben mégis olyan érzés támad, hogy ilyen órákat sorozatban is lehet tartani, mindennapi munkában ilyenekre van lehetőség.

### Összefoglalás

A bemutató tanítás célja tájékoztatás (szülők, látogatók), és szakmai továbbképzés lehet (testnevelő tanárok).

Az eredményes bemutató tanítás feltétele az, hogy az órát tartó tanárnak alapos elméleti tudása és hosszabb szakmai gyakorlata legyen. Csak így lehet reális az, hogy a bemutató óra az elméleti és gyakorlati ismereteket közel hozza egymáshoz.

A bemutató óra a tanítási-tanulási folyamatot mutatja be, jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy mind a tanító, mind a tanulók az oktatási folyamatot jobban tudatosítsák.

A bemutató tanítás két formáját emeltem ki, közöttük általában konkrét helyzetben lehet választani. Egy teljes tanítási egységet akkor célszerű venni, ha a bemutató tanítás célja a tájékoztatás, vagy a tanítási anyag szerkezetére kívánunk rámutatni.

A bemutató tanítás másik formáját akkor célszerűbb választani, ha valamilyen konkrét módszert szeretnénk bemutatni.

Befejezésül kiemeltem: a bemutató foglalkozás akkor ad legtöbbet a résztvevőknek, ha segíti őket mindennapi munkájuk eredményesebb vitelében.

## A TESTI NEVELÉSI SZAKOSZTÁLY ANKÉTJA SZEGEDEN

A MPT Csongrád Megyei és Szeged Városi Tagozata és a Csongrád megyei Tanács VB Művelődésügyi Osztálya november 23-án ankétot szervezett „A testnevelés korszerűsítése” címmel.

A megyei tagozat vezetői nagy szakmai hozzáértéssel és körültekintéssel szervezték meg az ülést. Az előadók a testnevelés kérdéseinek hivatott ismerői, nem csoda, hogy a terem zsúfolásig megtelt.

Dr. Németh József, a MPT Testi Nevelési Szakosztály titkára nyitotta meg az ankétot. Bevezetőt dr. Ágoston György egyetemi tanár, a MPT tagozati elnöke mondott. Kiemelte és hangsúlyozta, hogy a testnevelés korszerűsítését csak részben gátolják tárgyi hiányosságok, alapvető a rossz szemlélet: a gyerekek keveset mozognak, ahány vannak friss levegőn. Az ifjúság testi nevelését elhanyagoljuk, mondta, de ezért az egész tantestület felelős.

Kozmanovics Endre az OTSH főosztályvezetője kiemelte, hogy a szemléletváltozást jelentősnek tartja. Szemléletes példája ennek, hogy a TV korábban a testi nevelés „reklámozásáért” komoly pénzt kért, most ő fizet (TV-torna stb.). Dr. Nagy Tamás OM osztályvezető az új tantervek koncepcióját ismertette, külön kiemelte a teljesítménymérés jelentőségét. (A Testnevelés Tanítása az új tantervekről részletesen beszámolt.)

Dr. Simon Gyula a MPT főtitkára és dr. Riesz Béla főiskolai főigazgató-helyettes előadásai egy-egy terület feltárásával hozzájárultak ahhoz, hogy a testnevelés korszerűsítési problémái a hallgatók előtt teljes szélességükben feltáruljanak.

Kár, hogy az ankétot részt vevő tanárok nem szólhattak hozzá, nem kérdezhettek.

N. S.

## INHALT

<i>Dr. Ferenc Takács</i> : Volksbildung — Körperkultur — Sportunterricht .....	1
<i>Dr. Tamás Nagy</i> : Über die neuen Lehrpläne (V)	4
<i>Dr. Jenő Kiss</i> : Wetre, Bewertung, Sportunterricht, Sport (I) .....	12
<i>Ákos Tóth</i> : Meine Erfahrungen im Unterricht des Luftnehmens beim Freistilschwimmen .....	20
<i>Sándor Nagy</i> : Über den Demonstrationsstunden	29
RUNDSCHAU	

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Д-р Такач Ференц</i> : Всеобщее образование — физкультура — обучение физкультуре в школе .....	1
<i>Д-р Надь Тамаш</i> : О новых учебных планах ..	4
<i>Д-р Киш Энэ</i> : Ценность, физкультура и спорт (I.) .....	12
<i>Том Акош</i> : Мой опыт дыхания при обучении быстрому плаванию .....	20
<i>Надь Шандор</i> : О показательных уроках .....	29
ОБЗОР	

### ● A Szovjetunió tanterveiből

Az új testnevelési tanterveket 1977-től fokozatosan vezetik be. Ezért érdekesek számunkra is Nikolaeva szovjet pedagógus észrevételei. Az új tanterv bevezetésével kapcsolatban kiemeli: rendkívül fontos, hogy a tanárok minél több foglalkozást szabad levegőn tartsanak. Nagy jelentőséget tulajdonít a tanmenet és óravázlat gondos elkészítésének, mert csak így érhető el, hogy a tanterv egyes anyagrészei egymással szerves kapcsolatban legyenek. Lényegesnek tartja a tesztek és ellenőrző gyakorlatokat, mert a tanár így mindig tudja, milyen szinten állnak tanítványai.

(Fiziceszkaja Kultúra v Skole 1975. 8. sz. 9—13 p.)

### ● A finn testnevelésről

Az iskolarendszer reformjához Finnországban 1970-ben fogtak hozzá, 1977-ben fejeződik be. A tanítási hét 5 napos, a heti óraszám 25—31 óra. A testnevelés óraszama heti 3 óra. A testnevelés célja a képességfejlesztés, a személyiség harmonikus fejlesztése, és általános nevelési célok megvalósítása. A módszereket is e céloknak megfelelően kell kiválasztani. A testnevelő tanárok munkáját valószínűleg jelentősen könnyíti majd az első és második osztályosok számára megjelent tankönyv. Címe: A játék alatti mozgás. A könyv több színű, és felhasználható a testnevelési órán, és az órán kívüli foglalkozásokon is.

(Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1975. 6. 8—11 p.)

3,50 Ft

---

# Szakirodalmi figyelő

---

**Medizin  
und  
Sport**

ТЕОРИЯ  
« ПРАКТИКА



ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ

**WORLD SPORTS**

*Theorie und Praxis*  
*der*  
**KÖRPERKULTUR**

**KULTURA  
FIZYCZNA**

**ВПРОСИ НА  
ФИЗИЧЕСКАТА  
КУЛТУРА**

**TEORIE  
A PRAXE  
TĚLESNE  
VYCHOVY**

INDEX: 25824



1977 MAJ 6

OLVASÓTEREM

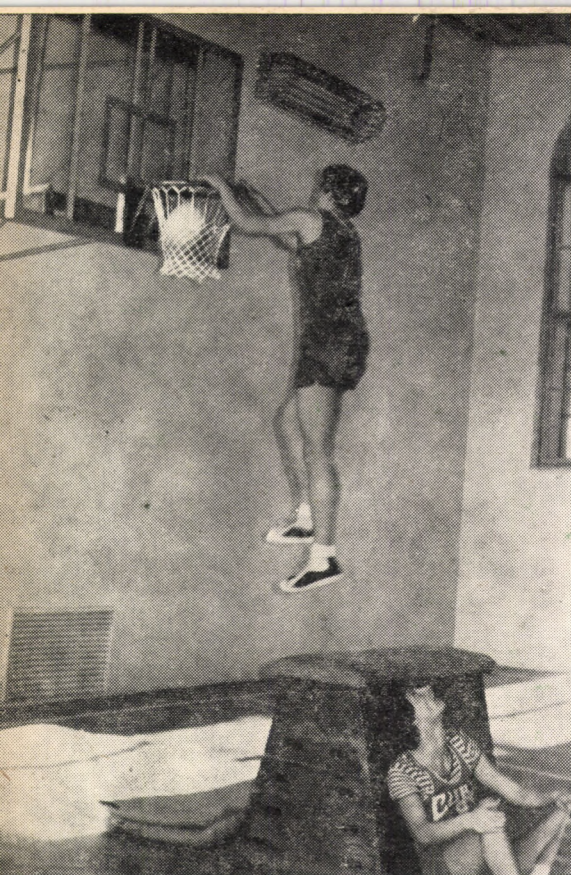
# A testnevelés tanítása

XIII.ÉVFOLYAM

1977 | 2

AZ OKTATÁSIMINISZTERIUM  
MODSZERTANI FOLYÓIRATA





Rác Katalin felvétele

# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:

Dobiné Mónus Erzsébet

Dr. Kálmánchey Zoltán

Dr. Nagy György

Dr. Nagy Tamás

Nyíri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Dr. Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

*E számunk szerzői:* Balog Miklós fejlesztőmérnök, Budapest; Burka Endre főiskolai tanár, Budapest; Ivitz Zoltán tanár, Salgótarján; dr. Kis Jenő tudományos munkatárs, Budapest; Markos Tiborné tanár, Eger; Nagy Sándor főiskolai docens, Budapest; dr. Nagykáldi Csaba osztályvezető h., Budapest; dr. Nádori László TFKI igazgató, Budapest; Varga Sándor vezető szakfelügyelő, Budapest.

*Megjelenik évente négyszer*

**ISSN 0563—2021**

## TARTALOM

Burka E.—Nagy S.: A tantervek kipróbálásáról	33
Dr. Nagykáldi Csaba: A testnevelés hatása a tanulók emberalak-ábrázolásában. ....	36
Dr. Kis Jenő: Értékek, értékelések, testnevelés, sport (II.) .....	41
Markos Tiborné: Programos testnevelési óra ...	52

## SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-809, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Példányonkénti eladási ár: 3,50 Ft

*Készült az Egyetemi Nyomda fennállásának 400. évében*



77.1026 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Sümegi Zoltán igazgató  
A szöveg fényszedéssel készült

### A tantervek kipróbálásáról

BURKA ENDRE – NAGY SÁNDOR

A testnevelés új tanterveinek kipróbálása 1976 szeptemberétől folyik 160 általános és 80 középiskolában. Az iskolák kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy a szervezésre, a pedagógusok felkészítésére viszonylag rövid idő állt rendelkezésre, mérlegeltük azt is, hogy kik számára lenne a legelőnyösebb, ha a tantervet a gyakorlatban is megismerik. Ezért olyan megoldást választottunk, hogy valamennyi szakfelügyelő és minden gyakorlóiskolában tanító pedagógus számára lehetővé váljon a részvétel.

Szeretnénk azonban, ha minden testnevelő tanár, és mivel a kipróbálás tapasztalatainak összegyűjtése hét különböző helyen történt, a résztvevők is tájékozódni tudnak a kipróbálás jelentőségéről és a felvetett kérdések köréről.

Először röviden érintjük, hol a helye és szerepe a tantervek kipróbálásának a tantervek értékelésében és készítésében, majd azokról a tapasztalatokról, megjegyzésekről, módosítási javaslatokról szólunk, amelyek a tantervek kipróbálásának kezdeti szakaszában jelentkeztek.

#### I. A tanterv közös munka eredménye

A tanterv, végső formáját tekintve, közös munka eredménye, kettős értelemben is.

1. Az új tanterv sohasem teljesen új, általában az érvényben levő kisebb-nagyobb mértékű módosítása, változtatása. A régi tantervek eredményei beépülnek az új tantervbe.

2. Közös munka azonban abban az értelemben is, hogy a tanterv végső formáját állandó értékelés és módosítás közben/után kapja. *Az értékelésben és készítésben – elvileg*

*legalábbis – az ország valamennyi testnevelője részt vesz.* Ennek a készítésnek egyik konkrét megnyilvánulási formája a tantervek kipróbálása.

*A tantervek értékelésének és készítésének lépései\**

Az értékelés és készítés négy lépésben történik. Az első kettő már megtörtént. A tanterv általános koncepcióját egy viszonylag szűk körű bizottság készítette, értékelté és alakította ki, amely alapja lehetett a tantervi tervezet elkészítésének. Az általános koncepció figyelembevételével megírt tantervi tervezet értékelése már szélesebb körben, szakértők, tantervtestületek, testnevelő tanárok segítségével történt. Az észrevételek, vélemények összegezése a testnevelés tanításában (1976. 2., 3. sz.) is megjelentek.

A tanterv készítői a véleményeket felhasználták, figyelembevételükkel alakult ki a tantervnek az a formája, amely alapján 1976 szeptemberében az említett iskolák a tanmeneteket elkészítették, és a tanítást megkezdték. Ezzel megkezdődött a tantervek értékelésének és készítésének harmadik szakasza.

Ennek a szakasznak az a célja és feladata, hogy a gyakorlatban is megvizsgálja az új tanterv helyességét, végrehajthatóságát, és segítse a tanterv végső formájának kialakítását.

A tanterv értékelésének és készítésének ez a szakasza azért különösen fontos, mert a testnevelők jelentős részének itt van lehetősége arra, hogy a tanterv alakításában ténylegesen részt vegyen. Konkrétan ezekre a kérdésekre a második részben térünk ki.

A tanterv értékelésének és készítésének negyedik szakasza már tulajdonképpen a következő tantervkészítés első része. A tanterv elkészítése és bevezetése után (tehát 1978-tól) kezdődik. Ebben valamennyi elméleti és gyakorlati testnevelő részt vesz. Végső soron ez a szakasz adja a végső választ a tantervi koncepció megvalósulásának lehetőségeiről.

\* A tanterv értékelésének és készítésének általános elveit, modelljeit részletesen Arie Lewy: *Hogyan értékelhetők a tantervek?* című tanulmánya vizsgálja. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972–1974. Akadémia Kiadó, Budapest, 1975. 513.) Jelen írásban, minden további hivatkozás nélkül, támaszkodunk a tanulmányban leírtakra.

Az új tantervek bevezetésével a tantervek készítésének új időszaka kezdődik. Eddig a tantervkészítés nem volt folyamatos. Most nem szükséges megvárni, amíg a tantervek „elavulnak”, és minden tantárgyban új tanterveket kell készíteni, hanem a tanterveket folyamatosan korszerűsíteni lehet. Ezért különösen megnövekszik a tantervek értékelésében a negyedik szakasz jelentősége, hiszen a folyamatos korszerűsítés igénye és szükségessége főleg a tanító testnevelőktől jöhet.

Röviden, táblázatban foglaljuk össze a tanterv értékelésének és készítésének egyes lépéseit:

## II. A tantervek kipróbálása

A tanterveket az 1978/79-es tanévtől folyamatosan vezetik be az általános iskola első és negyedik osztályaiban, valamint a középiskolák első osztályaiban (a szakmunkásképző iskolákban egy évvel korábban). Ezért a kipróbálás is (a tantervek értékelésének és készítésének harmadik szakasza) folyamatosan, a belépő osztályokban, az általános bevezetést két évvel megelőzve kezdődött meg.

Mivel a 160 általános és 80 középiskolában nemcsak a szakfelügyelők és vezető tanárok vállaltak osztályt, hanem az iskolában tanító valamennyi pedagógus, így a kipróbálásban részt vevő tanulócsoportok száma:

Általános iskola	1. osztály = 211
	4. osztály = 197
	5. osztály = 239
	I. osztály = 80
Középiskola	Összesen: 727
tanulócsoport	

### A pedagógusok felkészítése

A kipróbálásban részt vevő szakfelügyelők, budapesti munkaközösség-vezetők, valamint a gyakorlóiskolák vezető tanárai 1976 augusztusában és szeptemberében központi felkészítést kaptak. Az alsó tagozatos nevelőket ők készítették fel.

A tanterv kipróbálásában részt vevő nevelők számára az új tantervet sokszorosítottuk és odaadtuk. Számukra egységes Tájékoztatót is küldtünk, amelyben a kipróbálás célkitűzései, a megfigyelési szempontok, útmutatások a tanmenetkészítésben, valamint a gyors tájékoztatást szolgáló szakirodalom felsorolása szerepeltek.

### A kipróbálás célkitűzései

A tantervkészítés és értékelés harmadik szakaszának célja a tanterv gyakorlati kipróbálása (közelebbi cél), de ez már előremutat

Szakaszok	A készítés menete	Értékelők – Értékelés
4.	Az érvényben levő tanterv.	Valamennyi testnevelő, elméleti és gyakorlati értékelés.
1.	Az általános koncepció kialakítása.	Szűk körű bizottság vizsgálata, értékelése.
2.	A tantervi vázlat elkészítése.	Szélesebb körű véleményezés.
3.	A véglegesítés előtti tanterv elkészítése.	Kísérleti kipróbálás, tanító testnevelők értékelése.
4.	Az új tanterv életbelépése.	Valamennyi testnevelő, elméleti és gyakorlati értékelés.

### A tantervkészítés menete

a tanterv általános bevezetésének irányába is (távolabbi cél).

1. A tantervkészítés jelenlegi szakaszában, a végleges tantervi szöveg megfogalmazása előtt a gyakorló pedagógusok észrevételeinek, tapasztalatainak összegyűjtése. Itt már nem gondolhatunk a tanterv alapvető változtatására, csupán kisebb anyagrészek módosítására, a tartalmi szöveg pontosítására.

2. A tanterv kipróbálásának távolabbi célja az, hogy tapasztalatokat gyűjtsünk a testnevelést tanító pedagógusok felkészítéséhez. A kipróbálást végző pedagógusok tapasztalataiban mindig két évvel előtte járnak az új tanterv bevezetési ütemének. Ezért mind a tantárgyi felkészítésben, mind pedig a továbbképzésben általában nagyon értékes tapasztalatokkal szolgálhatnak.

### *Megfigyelési szempontok*

A kipróbálás közelebbi céljaként megfogalmazott kérdésekre a választ a kartársak írásban és szóban teheték meg. A Tájékoztató arra kérte a pedagógusokat, hogy elsősorban a következő kérdésekre válaszoljanak:

1. Érthető-e, egyértelmű-e a tanterv szövege?

2. A cél-, feladat- és követelményrendszer összhangja megvan-e? (Hogyan sikerült a tananyagcentrikus tantervtől való elszakadás, a nevelés- és követelményközpontú tanterv megvalósítása? Mennyiben tölti be az új tanterv jobban a nevelőmunka-irányításának a funkcióját?)

3. Hogyan történik a tanulók értékelése a követelményrendszer alapján? (Ezenbelül a teljesítményméréssel kapcsolatos tapasztalatok.)

4. A „képességfejlesztő gyakorlatok” leírása és csoportosítása elég jól érzékelheti-e orientáló funkcióját? (A „képességfejlesztő gyakorlatok” fontos szerepet játszanak a fizikai és sportképességek fejlesztésében. A tantervek azonban nemcsak a fizikai és sportképességek fejlesztését célozzák, hanem a mozgásműveltség kialakítását és fejlesztését is. A „képességfejlesztő gyakorlatok” tehát a fizikai és sportképességekkel párhuzamosan a tanulók

mozgásos feladatmegoldó képességének fejlesztését is szolgálják. Ezért a „képességfejlesztő gyakorlatok”-at a képzési feladatok pontosított előírása jellemzi.)

5. A tanterv „torna” anyaga feldolgozható, reális-e, főként a korábbi tanítási tapasztalatok alapján?

6. Megvalósítható-e az ún. „szabadidő-sportokra” való felkészítés (a kiegészítő anyag szabadon választható része), a tervezési problémái, amelyek már a tanmehetkészítéskor kitapinthatók?

7. A felsorolt kérdéseken túl is tehetnek a kartársak olyan észrevételeket, amelyek a tanterv további pontosítását és finomítását lehetővé teszik.

### *Az első hónapok tapasztalatai*

A szóbeli észrevételek összegyűjtése területi szervezésben lebonyolított tanácskozásokon történt, ahol az érintett pedagógusok részt vettek. 1976. december első felében hét munkacsoportban, Budapesten, Pécsen, Szolnokon, Veszprémben, Hatvanban és Vácott, egyenként 60–80 fő részvételével számoltak be a kipróbálás tapasztalatairól.

A felsorolt szempontok sorrendjében az első tapasztalatokat így összegezhettük:

1. A tanterv szövege világos, érthető és egyértelmű, megértése még a nem szakos nevelőknek sem jelent nehézséget. Az anyag leírásában található kisebb pontatlanságokra is felhívták a kartársak a figyelmet (pl. az atlétika anyagában az indulás vezényszavai pontatlanok voltak; a torna szaknyelven sem volt mindig kifogástalan).

2. A cél-, feladat- és követelményrendszer egységét és összefüggését a kipróbálás résztvevői megértették, magukévá tették. Kevésbé értették meg azonban, hogy a tananyag „csak” a cél- és feladatrendszerben leírtak megvalósításának eszköze. Ez elsősorban abban nyilvánult meg, hogy főleg a tananyaggal kapcsolatban vetődtek fel nehézségek.

3. A követelményrendszer egységes értelmezése az értékelésben megvalósítható. Örvendetes, hogy a követelményrendszer értel-

mezése nem szűkült le a teljesítménymérésre. A teljesítménymérés a tanítók és tanulók között egyértelmű sikert aratott. Növelte aktivitásukat, igény szintjüket emelte. A mérést általában minden iskolában könnyen el lehet végezni.

4. A képességfejlesztő gyakorlatok egyöntetű elismerést váltottak ki a kollégák körében. Elsősorban azt emelték ki, hogy a nem „konkrét” anyag tág teret ad a pedagógusnak. Nem valamennyien látták azonban, hogy ezek a gyakorlatok hogyan és milyen mértékben járulnak hozzá a mozgásműveltség, mozgásos feladatmegoldás kialakításához. A képzési feladatokkal meghatározott tananyag értelmezése változó mértékben sikerült.

5. Nagyon sok észrevétel érkezett a „torna” anyagával kapcsolatban. A vélemények sokszor egymásnak ellentmondóak voltak. Különösen sokan hangsúlyozták, hogy a ritmikus sportgimnasztika, a gerenda és felemáskorlát szerepeljen a tananyagban. Egyes szereken az anyagot kevésnek (gyűrű), más szereken soknak (talaj) tartották a kollégák.

6. Az ún. „szabadidő-sportok” szerepének tantervi hangsúlyozása egyöntetűen találkozott a résztvevők véleményével is. A megvalósításban azonban itt mutatkozott a legnagyobb bizonytalanság. Nehezen tudták a kartársak a szabadidő-sportokat a tanmenetekbe beépíteni. A tanári és tanulói szabadság értelmezése sem sikerült minden esetben. Úgy véljük, hogy a kollégáknak itt van a legnagyobb szükségük a segítségre, hiszen sokszor számukra is teljesen új sportágakat kell tanítani (asztalitenisz, tollaslabda, tájékozódási futás).

7. Más megfigyelések is szerepeltek. Sokan foglalkoztak a tárgyi feltételek szerepével, a szemléletváltoztatás nehézségeivel, a sport megszerettetésével, a fiúk-lányok tanításának különbségeivel, az osztályozással stb.

Az említett kérdések mellett a tanácskozássok vezetői egyöntetűen arról számoltak be, hogy a pedagógusok a korábbi évekhez viszonyítva aktívabbak lettek. A tanácskozások nem „fulladtak” unalomba, azokat a tervezett időpontban nem lehetett befejezni. Elsősorban a kollégák lelkesedése a biztosíték arra, hogy az új tantervek céljukat elérik.

## A testnevelés hatása a tanulók emberalak-ábrázolásában

DR. NAGYKÁLDI CSABA

### *Probléma és előzmények*

A tanulók személyisége sokoldalú fejlesztésének pedagógiai elve minden korszerű nevelési tervben szerepel. Az iskolai testnevelés is hozzájárul ezen elv megvalósításához, vagyis a nevelési folyamat egyik eszköze. Az a kérdés azonban, hogy az oktatás és nevelés eszközei milyen differenciált személyiségfejlesztő hatást gyakorolnak, és ez miben nyilvánul meg, még jórészt megválaszolatlan, csak nagy vonalakban ismeretes. Itt egzaktnak kimutatható, differenciált hatásokra gondolunk. Sajnos az ilyen igényeket kielégítő módszerek is csak csekély számban állanak a rendelkezésünkre. Amint a matematikai logika vagy a műszaki intelligencia bizonyos tesztekkel jól regisztrálható, épp olyan hiányosak a módszerek az ún. készség tantárgyak hatásainak vizsgálatát illetően. Sürgetőnek látszik tehát különböző fejlődéslélektani módszerek alkalmazása, amelyeket már más területeken sikeresen alkalmaztak.

A következőkben megkíséreljük, hogy egy széles körben, a mozgássérülteknél és csökkent szellemi képességűeknél alkalmazott módszert próbáljunk ki, nevezetesen az emberalak-ábrázolás Goodenough-féle tesztjét. Feltételezzük, hogy a nemzetközileg standardizált eljárással a rendszeres testnevelésnek a tanulóra gyakorolt hatásai kimutathatók, legalábbis a fejlettségi szint szempontjából. A feltételezést a továbbiakban indokoljuk meg. Előzetesen csupán annyit, hogy meg kívánjuk vizsgálni nagy létszámú és azonos életkorú tanuló csoportokon a rajzéletkor alakulását normál és halmozott iskolai testnevelés

esetén. A hipotézist azonban pszichológiai szempontból részletesebben meg kell alapo-  
zni.

A különböző témájú rajzok pszichológiai elemzése visszanyúlik a századfordulóra, amikor is a gyermektanulmányokon belül külön fejlődéslélektani fejezettel vált. Nagy László (1903), mint a témakör úttörője, a gyermekrajzok lélektani elemzésére külön könyvet írt. E munkára hivatkozva megállapíthatjuk, hogy kezdettől fogva kiemelkedő szerepet tulajdonítottak a kutatók az emberábrázolásnak. A kisgyermeknél ugyanis a firkarajzok korszaka után azonnal élénk érdeklődés nyilvánul meg az őt körülvevő személyek megrajzolására. Eng. H. (1935) magyar nyelven is megjelent munkájában pontos elemzéssel kimutatta, hogy már a körkörös firkarajzok felveszik a „mama” és „papa” nevet és természetesen az ifjú rajzolóét is. Ezeket gyakran ún. „családi képek” követik, különféle tárgyak kíséretében. Érthető, hogy ezzel együtt a rajzok nagy emocionális töltést is hordoznak.

A gyermekrajzokat és így az emberalak-ábrázolásokat is, mindig a fejlődés folyamatában tanulmányozták. Összegezték a különféle hatásokat, megállapították az egyes hatások megjelenési idejét, sorrendjét, dominanciáját, esetleg eltűnésüket a rajzból.

Így körvonalazódott bizonyos periodicitás az életkorok függvényében. Kinzle, R. (1951) szerint a rajzteljesítményben 3 éves korig a motoros aktus uralkodik. Ezután megjelenik a vizuális aspektus, amely az 5. életévtől egyre erősödik, majd a 6-tól a 10. évig dominanciára tesz szert. Fontos, hogy megismerjük, mikor milyen befolyások érvényesülnek, és ezek milyen hatással vannak a rajzteljesítményre. A hatások közül Mühle, G. (1955) kiemeli az emocionalitást, amely különösen a személyi kapcsolatok alakulására vonatkozik. Az emocionalitás elsősorban a legfiatalabb rajzéletkort jellemzi. Ezenkívül Mühle érdeme, hogy kapcsolatba hozta a rajzfejlődést a taktilis-kinesztétikus fejlődéssel. Úgy véljük, hogy ezzel a rajzteljesítmény tevékenység szempontjára mutatott rá. Meili-Dworetzky, G. (1957) ugyanakkor a funkciójáték szempont-

ját hangsúlyozta. Eszerint a gyermek a rajzban mintegy „önmagából” alkot, természetesen a vizuális, kinesztétikus és emocionális tapasztalatai alapján.

A probléma ilyen fokról fokra történő kiterjesztése oda vezetett, hogy a kutatók a rajzteljesítményt komplex kognitív-motoros és ezenbélül intellektuális teljesítménynek fogják fel. A komplexitás értelmében Coleman, J.M.; Iscole, J. és Brodsky, M. (1959) kiemelik a rajzteljesítmény három közvetlen összetevőjét: a vizualitást, a formaszervezés elvonatkoztatott értelmezését és a vizualizált elképzelés motoros reprodukcióját.

Az irodalmi adatok alapján tehát az emberalak-ábrázolás rajzteljesítményében a személyiség több funkcióköre jut kifejezésre. Tükröződik benne a vizuális percepció, a taktilis és kinesztétikus testézés, valamint a saját test észleléséből felépült ún. testvázlat, másrésről pedig a társakról kapott és elvonatkoztatott kognitív-emocionális tapasztalat.

A rajzolás folyamán mindezt kiegészítik az aktuálisan fellépő motoros megerősítések. Miután az érintett funkciókörök az életkor növekedésével változnak, tökéletesednek, a komplex rajzteljesítményben is változó módon tükröződnek. Az elmondottak indokolják, hogy a testi fejlődés, ill. fejlettség az emberalak-ábrázoláson keresztül megragadható.

### *Hipotézis*

Visszatérve a bevezetőben leírt feltevéshez, most már igényesebb megfogalmazást adhatunk. Valószínű, hogy azok a tanulók, akik testvázlatukat és kognitív-motoros tapasztalataikat összetevő funkciókat az átlagosnál gyakrabban és intenzívebben foglalkoztatják, tehát halmozott testnevelési órákban részesülnek, és ugyanakkor társaik mozgásaktivitásáról is több vizuális, kinesztétikus és emocionális információt kapnak, a többletet az emberrajz teszteredményében is megjelenítik. Feltevésünk akkor lesz helytálló, ha az eltérő gyakoriságú mozgásaktivitás eltérő rajzéletkor eredményez.

A hipotézis ellenőrzésére Goodenough, F. L. 1926-ban kidolgozott emberrajztesztjét választjuk. A teszt megbízhatósága, használhatósága következtében széles körben elterjedt. A szerző lehetővé tette, hogy az emberalak-ábrázolásokat pontos, szám szerinti értékekkel jellemezhesük. A pontértékeket előírt követelmények szerint lehet adni, maximális érték 51 pont. A próbát több ezer, különböző nemzetiségű gyermekben alkalmazta. Eredményei alapján a pontértékek az életkor függvényében változnak. Standardértékeket alakítottak ki, amelyekben bizonyos életkor bizonyos rajzéletkornak felel meg. Az intelligenciakvócienshez hasonlóan a teljesítményt rajzkvócienssel is ki lehet fejezni. A teszt a rajz esztétikai elemeit nem veszi számításba, de a vonalvezetésben és a formakifejezés szempontjaiban bizonyos mértékig szerepel. Ezzel együtt objektív eljárásnak tekinthető. Végrehajtása és értékelése egyaránt gyors és pontos. Magyar nyelven Jankovichné, Dalmai Mária (1963) ismertette, és egyúttal értelmi fogyatékos gyermekeknél alkalmazta. Módszertani megfontolásait mi is figyelembe vesszük, és alkalmazzuk az értékelésben.

### Eredmények

A vizsgálati anyag az 1965-ös évből származik. Egyrészt olyan osztályok tanulói szerepelnek, amelyek négy éven keresztül heti négy testnevelési foglalkozáson vettek részt az általános iskola felső tagozatában. Ezt a csoportot intenzív vagy halmozott testnevelésű csoportnak nevezzük. Az ide tartozó osztályok különféle atlétikai, torna és labdás jellegű foglalkozásokra alapozott testnevelést végeztek heti 4 alkalommal, és még heti 1–2-szer ugyanilyen jellegű edzéseket is látogattak. A referens csoportok ugyanakkor csak heti 2 óra testnevelésben vettek részt az akkori tantervnek megfelelően. Ezt normál testnevelésű csoportnak hívjuk. Részükre a tanórán kívüli sportedzés szinte elhanyagolható.

### A csoportok megoszlása

Normál testnevelés;	fiúk:	204
	lányok:	174
	Összesen:	378
Intenzív testnevelés;	fiúk:	181
	lányok:	97
	Összesen:	278

A vizsgálatban tehát összesen 656 tanuló rajzéletkor-meghatározására került sor, ill. ennyi volt értékelhető. A felmérés idején 13–14 év között voltak, a 8. osztály első félévében, amikor már 3 és fél éve vettek részt az intenzív, ill. normál testnevelésben.

A csoportok földrajzilag hét város lakosságából kerültek ki, amelyek a következők voltak: Budapest, Eger, Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs és Szombathely. Kijelenthetjük tehát, hogy a résztvevők a magyar városi tanulók keresztmetszetét adják.

A két fő csoportba sorolás az ötödik osztályba történő beiskolázásnál történt, spontán, kiválogatás nélkül, tehát véletlenszerűen. Sem a gyermekek képességeit, sem motiváltságukat nem vették figyelembe. A nagy számok törvényének és a spontán beiskolázásnak figyelembevételével azt tartjuk, hogy a két csoport azonos előfeltételekkel rendelkezett. Miután az ötödik osztályoknál a kiinduló rajzéletkort nem állt módunkban rögzíteni, ismételten szükséges hangsúlyoznunk, hogy a hét különböző városban a viszonylag nagy populációt véletlenszerűen osztották intenzív és normál testnevelésű osztályokba, tehát az indulási értékeket is azonosaknak kell feltételeznünk.

A rajzfeladatot a nyolcadik osztályban egy alkalommal végeztettük el. Az a vélemény, hogy a fejlettségi szint meghatározásához kétprofilos felvételt vagy paralellesztet, pl. intelligenciatesztet szokás végezni. Esetünkben azonban nem diagnosztikai célkitűzés szerepelt, hanem az említett lehetséges differenciák kimutatása. Erre viszont az egyszerű felmérés is alkalmas.

A következőkben matematikai-statisztikai próbákkal összehasonlítást teszünk külön a lányoknál és külön a fiúknál az intenzív és normál testnevelésű csoportok között. A ki-

számított paraméterek: átlag ( $\bar{x}$ ), szórás ( $s$ ), átlag hibája ( $\bar{x}_s$ ), variációs együttható ( $\frac{s}{\bar{x}}$ ), maximum- és minimumértékek, t-próbák és szignifikanciák.

#### Lányok csoportja

	Normál csoport	Intenzív csoport
$\bar{x}$ =	37,235 pont	38,020 pont
$s$ =	3,658 pont	2,772 pont
$\bar{x}_s$ =	0,277 pont	0,281 pont
$\frac{s}{\bar{x}}$ =	0,098 pont	0,072 pont
$\bar{x}_{\max.}$ =	47 pont	45 pont
$\bar{x}_{\min.}$ =	25 pont	30 pont

szabadságfok: 269

$t = 1,8388$   $p < 0,1$   
 $p > 0,05$

#### Fiúk csoportja

	Normál csoport	Intenzív csoport
$\bar{x}$ =	36,759 pont	38,121 pont
$s$ =	4,348 pont	3,032 pont
$\bar{x}_s$ =	0,304 pont	0,225 pont
$\frac{s}{\bar{x}}$ =	0,118 pont	0,079 pont
$\bar{x}_{\max.}$ =	47 pont	47 pont
$\bar{x}_{\min.}$ =	25 pont	30 pont

szabadságfok: 383,  $t = 3,5208$ ,  $p < 0,001$ .

A nyolcadik osztályos lányoknál az intenzív testnevelésű csoport magasabb pontérték-átlagot ért el, amely eltérés statisztikailag csaknem eléri az 5%-os szintet ( $p < 0,1$ ). Ez a különbség rajzéletkorban 3 hónapnak felel meg. A normál csoport ugyanis 12 év és 3 hónap, az intenzív csoport pedig 12 év és 6 hónap átlagrajzéletkor mutat.

A nyolcadik osztályos fiúk intenzív testnevelésű csoportja ugyancsak magasabb pontértékátlagot adott, amely a normálhoz viszonyítva statisztikailag erősen szignifikáns ( $p < 0,001$ ). A magasabb fejlettségi szint rajzéletkorban kifejezett különbsége 6 hónap. Míg ugyanis a normál csoportnál 12 év és 0 hónap, az intenzív csoportnál 12 év és 6 hónap volt a rajzéletkor.

Az egyéb számított mutatók is az intenzív csoportok jobb teljesítményére utalnak mindkét nemnél. A szórásértékek alacsonyabbak, a variációs együtthatók kisebbek, és a maximum-minimum terjedelem szűkebb. Mindez jelzi, hogy a rajzéletkorban az intenzív csoportok kiegyensúlyozottabbak és egységesebben fejlettek. Az átlagok hibái közti ingadozás sehol sem éri el a 0,1-nél nagyobb értéket, amely rajzkorra átszámítva mindössze 1 hónapos hibahatárt jelent.

#### Következtetések

A vizsgálatok és számítások eredményei megfeleltek előzetes várakozásunknak. Vagyis a rendelkezésre álló eredmények alátámasztják feltételezésünket, hogy a fizikálisan fejlettebb, a testi nevelés szempontjából magasabb szinten álló iskolai tanulók egyszerűen az emberrajztesztben is magasabb rajzéletkort mutatnak. Ez pedig visszavezethető azoknak a funkcióköröknek a nagyobb fejlettségi szintjére, amelyekről az előzőekben szó volt. Megjegyezzük, hogy kiegészítő teszteket nem alkalmaztunk, amelyekkel rávilághatnánk, hogy a talált eredmény mennyire fejejt ki hatását a személyiség mélyebb rétegeiben.

A továbbiakban még két szempont kínálkozik interpretálásra. Az egyiket az az igazolt tény involválja, hogy a rajzkor az életkor fejlettségi szintjével együtt változik, vagyis növekszik. A Goodenough-teszt a fejlődés kimutatását 13,6 éves életkorig teszi lehetővé. Az általunk vizsgált tanulók életkorilag éppen a teszt érvényességének életkorilag legfelső szakaszára esnek. Bár a személyiség eme fejlettségi szintjének kimutatása magyar gyermekeken nem volt elsődleges célunk, megemlítjük, hogy a vizsgált összes tanuló (656 fő) pontértékátlaga 37,41 volt, amely rajzéletkorban 12 év és 4 hónapnak felel meg. Az egyes csoportok rajzkora ezen érték körül szóródik. Figyelmeztető számunkra, hogy a rajzkor fenti átlagértéke a nemzetközi standardtól 1 év és 2 hónappal elmarad. (13,6 éveseknek 42,0 pontot kell elérni.) Ha ez a megállapítás

22. All'isola Michele  
Kini-aki C.B.

Artal Plic

Sagui, Coda ulani, Alkani, Alakiani, Alaka

Karawa 1. C.B.



34 pou  
H ar



30 pou  
H ar

En  
Kodamangyabul  
VIII U kirakal  
Kobor J-pano



Sico  
Kotyio kir. u. abe. iot  
VB. A. KUBI. O.



30 pou  
H ar

30 pou  
H ar

a továbbiakban is megerősítést nyer, úgy még inkább jelentősnek kell tartanunk a testnevelési foglalkozások pozitív személyiségfejlesztő szerepét.

Egy másik szempont a rajzteljesítménynek, mint intellektuális teljesítménynek az értelmezése. Ismert, hogy a rajzteljesítmény szoros korrelációt mutat az intelligenciatesztek eredményeivel. Az idézett Jankovichné (1963) ilyen irányú kutatásai 0,70-es korrelációval jártak, amely megegyezik más irodalmi adatokkal is. A döntő intellektuális mozzanatok a rajzteljesítményben a vizuális percepció, az alakelképzelés és elvonatkoztatás.

Az értelmezésben tehát szinte önként adódik, hogy a rajzteljesítményben a testkulturális és intellektuális oldal közös produktumát lássuk. Még a legóvatosabb megfogalmazással sem lehet kizárni e két terület szoros kapcsolatát. Igaz azonban, hogy ebben a vonatkozásban konkrét kutatásoknak kell majd eldönteni az összefüggés természetét és főként mértékét. Joggal várható azonban, hogy a testnevelés, mint az emberi kultúra része, nemcsak fizikai és fiziológiai, hanem meghatározott pszichológiai szerepkört is betölt a nevelési folyamatban, a személyiség alakításában.

#### Bibliográfia

- Coleman, J. M., Scole, J., Brodsky, M. (1959): „Draw-a-man” test as a predictor of school readiness and as an index of emotional and physical maturity. *Reprinted from Pediatrics*, Vol. 24. Nr. 2. 275–281.
- Eng, H. (1935): *Gyermekrajz*. Bp., A „Kisdednevelés” kiadása. 142. o.
- Goodenough, F. L. (1926): *The measurement of intelligence by drawing*. World B. New York, 177. o.
- Goodenough, F. L. (1957): *L'intelligence d'après le dessin. Le test du bonhomme*. Presses Universitaires de France, Paris, 132. o.
- Jankovichné, Dalmai M. (1963): *Pszichológiai tényezők összefüggése értelmi fogyatékosok emberrajzában*. *Pszichológiai tanulmányok* 5. Bp., Akadémiai Kiadó, 577–594.
- Kinzie, R. (1951): *Gesetzmassigkeiten in der zeichnerischen Entwicklung des Kindes*. *Kind und Kunst*. S. Karger, Basel, 20–29.
- Meili-Dworetzki, G. (1957): *Das Bild des Menschen als Vorstellung und Darstellung des Kleinkindes*. Hans Huber, Bern.
- Mühle, G. (1955): *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens*. J. A. Barth, München, 165.
- Nagy L. (1903): *Fejezetek a gyermekrajz lélektanából*. Singer és Wolfner, Bp.

## Értékek, értékelések, testnevelés, sport (II.)

DR. KIS JENŐ

### 4. Nyílt levél az olvasóhoz. A dolgozat első felének összefoglalása és e részének problémafelvetése

Több ok is arra késztet, hogy – felhagyva az ilyen dolgozatok szokásos stílusával – a levélforma közvetlenebb lehetőségeit felhasználva forduljak az olvasóhoz.

Ezek közül legfőbb e folyóirat szerkesztőjének figyelmeztetése: munkám első része eléggé „nehéz” (nehézkés?) olvasmánynak sikeredett. Félő, hogy olvasatlan marad, s így félnem kell, hogy e fontos témában igyekezetem hatástalan volt és lesz.

„Levelem” bevezetőjében tehát először is köszönettel tartozom azoknak, akik dolgozatom e második részének tanulmányozásába belefogtak. Ha semmi mást, de annyit feltétlenül el kell érünk, hogy meggyőzően érzékeltesük tárgyunk fontosságát. Csak így várható, hogy a *részletek, a mélységek, az elméleti és gyakorlati következmények egész bonyolultsága a gyakorló testnevelő tanári munka értékteremtő valóságában feltárulnak*.

Ha viszont a gyakorló testnevelő tanároknak magas fokon nem tudatosodik, hogy a pedagógiai tény, s így a testnevelésben létrehozott tény (eredmény, célmegvalósulás stb.) mindenkor *érték-tény*, akkor ez a *feltáráslak* csak véletlenszerűen megy végbe. Véletlenszerűség, esetlegesség persze minden pedagógiai munkában van, de csak a tudatos, tervszerű, a lehetőségek maximumán pontosan célmehatározott tevékenységen „belül” engedhető meg. Máskülönbén munkánk, szakmánk, tanítványainkhoz és a társadalomhoz fűződő kapcsolataink *értéke*, életünk értelme válik véletlenszerűen játékának függvényévé. A véletle-

nek „mélyében” ilyenkor is ott dübörög a törvényszerűség: értékteremtő tevékenységekre akarom „tanítani” a tanítványomat, értékeléseit kívánom formálni egy pedagógiailag éppen ezektől az „akarásoktól” és „kívánásoktól” értékes folyamatban. De nem eléggé tisztáztam a célt, nem eléggé látom, hogy *amit* közvetítek mitől értékes, és hogyan válik értékessé a tanítványom számára. Saját testnevelő tanári tevékenységem ilyen vonatkozású lényegét sem látom. Ilyenkor törvényszerű, hogy az eredmények is véletlenek és a kudarcok is majdnem törvényszerűek. Riasztó társadalmi statisztikák figyelmeztetnek a testnevelés gyakorlatának ilyen „véletlenszerű” következményeire. Arra, hogy a „fizikális inaktivitás” jellemzővé vált, hogy az életmódban a rendszeres testnevelés és sport a benne „rangsorolódó” tevékenységek értékhierarchiájában a sor végére került. Ezt senki nem „akarta”, ez a hivatásszerű testnevelő tanári munka céljaival homlokegyenest ellentétes következmény, ez „véletlen”. (1)

Véletlen? Jól tudjuk, hogy nem egészen az. Ha a társadalom fizikai aktivitásának színvonaláért egyedül és kizárólagosan a testnevelő tanárt és a testnevelést tesszük felelőssé, akkor ilyen „véletlen” továbbra is törvényszerű lesz. Láttuk e dolgozat első részében, hogy a tanítvány tevékenységének céltartalma, így értékelései is számos környezeti tényező „magatartásának” függvénye. A fejlődő tanítvány tevékenységének „értékcsatornája” *nyitott*, s hogy a testnevelés és a sport érték tartalmaiból mi és hogyan kerül abba, milyen szubjektív mozgatóerővel „hull bele”, abban a testnevelő tanár csak *egyik* tényező. Ez azonban cseppet sem jelent felmentést vagy könnyítést. A testneveléssel és sporttal kapcsolatos értékorientációk kialakításában a testnevelő tanárnak ha nem is egyedüli, de elsőrendű jelentősége van. Ez azt jelenti, hogy „hatósugarába” kell vonnia a tanítványai értékorientációjáért „felelős” lehetséges hatótényezőket. Csak akkor teheti, ha a testnevelés és sport értékeinek mibenlétével és az értékelések alakulásának és alakításának fejlődésmentével, ill. módzataival tisztában van. Úgy mondhatjuk, hogy az ilyen testnevelő tanár nemcsak köz-

vetlen tanítványainak testnevelője, hanem mindazoknak is, akik e tanítványok testnevelési és sportértékeléseire oly fontos hatással vannak. Elsősorban a tantestület más tagjaira és a szülőkre gondolhatunk.

Dolgozatom első részében — kiindulva abból, hogy a pedagógiai tény, *értéktény* — érzékeltetni törekedtem, hogy ilyen értéktényeket csak olyan pedagógusok hozhatnak létre, akik magas fokon tudják:

mi az érték?

mi az értékelés?

Ezek után összefoglaltam az *értékprobléma* lényegét, a vele kapcsolatos alapfogalmakat és a fenti két kérdésre adható válaszok praktikus lényegét.

Eszembe jut egy tudományos értekezés, amelyen szerencsémre egy régi kedves tanárom mellett ülhettem. Az értekezés tárgya a testnevelés tanításának rendkívül lényeges vonatkozásáról szóló tudományos mű volt. Az előadó a résztvevők egyhangú elismerésében részesült, általános vélemény szerint jelentős tudományos mű született. Mielőtt az elnök berekesztette volna a tanácskozást, tanárom felém hajolt s a következőket súgta: — Mindent értek, csak egy dolgot nem. Most ezek után *mi az, amit holnaptól kezdve másképpen kell csinálni?* (Értsd: az adott tudományos munka értelmében.)

Két vonatkozásban is érdemes kitérnem erre a kis epizódra. Az *egyik*: a tudomány és a gyakorlat viszonyában pompás példa arra, hogy *mi az érték?* A gyakorlópedagógus szempontjából az érték nyilván nem lehet csupán magában az értékes *dologban* (az adott tudományos műben) hiszen azt rendkívül különböző módon értékeli (het)i. S persze a szubjektumban sem lehet az érték csupán, hiszen különböző értékelő szubjektumok ugyanazt a tudományos művet relatívan, különböző módon értékeli. (Az érték nem lehet relatív.) Az adott tudományos mű értéke csakis az alapján végbemenő *tevékenységben* tárulhat fel a szóbanforgó pedagógus számára: az érték a tevékenység belső oldala, vonatkozása, közvetítő a *külső* dolog és a *belső* szubjektum között, ahogy Rózsashegyi Editet idézve fogalmaztuk: a társadalmi szükséglet(ek) (pl. az

adott tudományos műben megfogalmazott szükségletek) véráramát az egyéni szükségletek érendszerébe *kapcsolja*.

A másik vonatkozás, amely a fenti „történet” közbevetését indokolja: az eddigi „általánosságokon” túl nekem is választ kell adnom arra a kérdésre, hogy az értékek és értékelések elméletének birtokában *mi az, amit holnaptól kezdve másképpen kell vagy kellene csinálni a testnevelésben.*

Úgy érzem, hogy ha e kérdést logikus nyíltsággal eddig nem is tettem fel, de anyagom az eddigiekben is erre a kérdésre kereste a választ.

Először is másképpen vagy másképpen *is* kellene szemlélnünk tanítványunkat a testnevelés folyamatában. Erről szolt e dolgozat első részének 3. fejezete. Ha tanítványunk „válaszoló lény” – céltudatos, *tevékeny* lény – akkor mindenkor látnunk kell, hogy tevékenységének szükséglet-, érték- és érdektartalma van: nemcsak általában, hanem a testnevelésben is. Bemutattuk a tanítvány tevékenységében a szükséglet-, érdek- és érték-szint összefonódását, a testnevelési és sportérdeklődés alakulásának néhány sajátossága összefüggésében.

Remélem ezek a fejtegetések közvetlenül is rámutatnak, hogy mi mindent kell másképp látni és csinálni a gyakorlatban.

Nyilvánvaló, hogy bármely „szinten” is tekintjük tanítványunk testnevelési tevékenységének formálódó tartalmát: a szükségletek tartalmában, az értékelések tartalmában és az érdekek felismerési színvonalában egyaránt „benne vagyunk” – más hatótényezőkkel együtt. A *szükségletek szintjén* már egyértelmű volt, hogy tanítványunk testnevelési szükségletei társadalmi eredetűek, s hogy a szükségletekben társadalmi függőség tükröződik. Kiderült az is, hogy „mindent” nem csinálhatunk meg a tanítványok helyett: végül is a tanítványok *saját tevékenységükkel* veszik birtokba az általunk közvetített szükségletrendszert. A tanítvány testnevelési tevékenységének *értékszintjét* vizsgálva láttuk, hogy a tanítvány vonatkozó értékelései a szükségletekkel összefonódnak, hogy – ily módon is – ezek az értékelések társadalmi

környezeti feltételezettségűek. Bemutattuk a testnevelési és sporttárgyú értékelések alakulásának néhány sajátosságát: bebizonyosodott, hogy a testnevelés és a sport értékei a tanítvány számára *saját tevékenységében* tárnak fel. Magyarazatot kerestünk a tanítványok értékeléseinek eltérő voltára is: láttuk, hogy a tanítványok saját érdekviszonyaik által meghatározott körben tevékenykednek, s az érdekek konkrétágában az értékek és értékelések is konkrétágot nyernek *tevékenységükben.*

Hogyan „kerülünk bele” tehát mi nevelők (az általunk közvetített szükséglet – érték – érdektartalmakkal) a tanítvány szubjektívításába? A tanítványi tevékenység révén. Azoknak a tevékenységeknek „révén”, amelyeket tanítványainkkal végzünk, végeztünk.

Ez az összefüggés dolgozatunk második részének fő kérdése. Az első rész bemutatta, hogy – mint társadalmi környezeti „hatótényezők” – mindenképpen „benne vagyunk” tanítványaink szükségleteiben értékeléseiben, érdekszerében. Ezekért felelősek vagyunk. E második rész azt vizsgálja, hogy milyen tevékenység mely értéktartalmi révén alakítjuk tanítványaink sporttárgyú értékeléseinek folyamatát, s milyen lehetőségeink vannak annak elérésére, hogy a sporttevékenységet tanítványunk egész életében értéktevékenyen élje. Más szavakkal: *mi* a testnevelői tevékenység lényege? *mik* az értéktartalmi? *milyen* lehetőségei vannak eddigi színvonalának meghaladására? Ezt a szervesen összefonódó kérdésrendszert abból a szempontból tárgyaljuk, hogy értékelméleti megvilágításban *mi az, amit másképpen kell csinálnunk* mint eddig, ha olyanfajta – olyan *értékű* – testnevelést akarunk, amelyet társadalmunk jelenleg megkíván.

## 5. *Mi a testnevelés?*

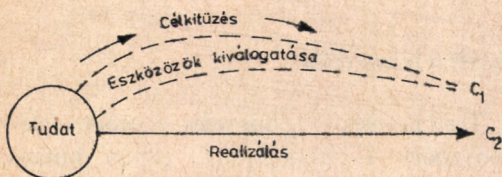
Testi nevelés – testnevelés – sport – versenysport – tömegsport: ahány kutató, ahány tudományterület, ahány érdekszféra, s így ahány „lecsapódása” az e körben működő

dő társadalmi szükségleteknek, tehát ahány „értékmérce”, annyi meghatározása és viszonyítása e fogalmaknak. A fogalmi „dúlás” elméleti és gyakorlati tarthatatlanságát Frenkl Róbert meggyőzően mutatta ki. (2) Mi is rámutattunk főntebb: értékes pedagógiai tényeket nem hozhat létre olyan testnevelő, aki saját tevékenységének lényegével (céljaival, tartalmaival, szerkezetével: értékeivel) nincs egyértelműen „tisztában”.

Ha a nevelés legáltalánosabb értelemben a tanítványok *teleologikus tevékenységének* alakulása és alakítása (vö. Mihály Ottó, 1974./a), akkor a *testnevelés* is ez a teleologikus tevékenységek meghatározott körében (játékok, sportok, rekreációs tevékenységek stb.). Hogyan függ össze ezzel az értékek és értékelések alakítása? Hiszen mindabból amit elmondottunk eddig nyilvánvaló, hogy a tanítványok teleologikus tevékenységének alakítása és alakulása a testnevelésben értékek és értékelések alakulása és alakítása *is*. (Az érték a tevékenység belső oldala, vonatkozása; a tevékenységben és a tevékenység alakulásában alakul és táru fel az egyén számára.)

### 5.1. A testnevelés módosított arisztotelészi modellje

A nevelésnek, mint teleologikus tevékenységnek lényegét a finális kapcsolat szerkezeti modelljével adja meg Mihály Ottó (1974./b). Ez a modell Arisztotelész ún. „hiányos” finális elemzésének *kiegészítése* révén alakult ki (N. Hartmann, 1970.). Hármastagoltságú szerkezetet foglal magába.



A testi nevelés fogalmának meghatározása során magunk is ebből a modellből indultunk ki más helyen. (Kis J. – Gombocz J., 1974./3.) A testnevelésnek e modell szerinti felfogása ugyanis jelentős abból a szempontból, hogy a testnevelés tevékenységszerkezetét *emberi tevékenységen belül* helyezi el, a tényleges tevékenység célját, értelmét, *értékeit* nem függetleníti a tevékenységtől. Kifejezi a testnevelés mély társadalmi meghatározottságát, a cél-értékek és eszközértékek dialektikus összefüggését.

### 5.2. A módosított arisztotelészi modell logikai-formális volta

Csak hogy nem csupán erről van szó. Ha csak *eanyiról* lenne szó, akkor úgy is fel lehetne fogni a dolgot, hogy a célok és tartalmak megfelelő kiválasztása *után* beindítjuk az értékésként kiválasztott tevékenységeket, ezzel „beindítjuk” az értékcsatornát, melynek másik végén mintegy kihullanak a behullajtott értéktartalmak. Elvárjuk, hogy így történjen. És értetlenül állunk, hogy tanítványunk másképpen értékel, mint mi, hogy értékkonfliktusai vannak.

A „másképp értékelés” és az értékkonfliktusok létrejötte is *tények*. A testnevelők olyan tanítványokat akarnak nevelni, akik – hozzájuk hasonlóan – tevékenyen teremtik és sajátítják el a cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra *értékeit*. A tanítványok jelentős része – ismét hivatkozunk a statisztikákra – csak szavakban, verbálisan, kognitíve értékeli a testnevelésben közvetített értékeket, s nem élettevékenységének valóságában. A céltudatot befolyásoltuk ugyan – a tanítvány „szereti” a testnevelési órát, „elismeri” a sportok értéktartalmait, de nem sportol. Értékelő magatartását, tevékenységre is indító értékelő szubjektumát más kultúrszférák „felől” olyan erőteljes hatások érik, hogy amazokat *előnyben részesíti* valóságos élettevékenységében. „Az iskola – a gondosan kiválasztott művelődési anyaga révén – sokoldalúan fejleszti a tanuló képességét, alakítja érdeklődését. Ez a sokoldalú képzés lehetőségét biztosít

arra, hogy mindenki a számára legsikeresebbnek, legérdekesebbnek (közvetve, logikusan: *legértékesebbnek*) tartott területen tevékenykedjék, ezért *elfordul a testneveléstől*” — jelzi rendkívül erőteljesen, vizsgálataira alapozva Nagy György (1975./a/4). A testneveléstől való „elfordulás” bizonyára nem konfliktusmentes, s az is biztos, hogy ezeknek a konfliktusoknak értékvonatkozása is van (értékkonfliktusok). A lényeg azonban: nem tudtuk vagy nem tudjuk a testnevelés értéktartalmait olyan erőteljesen közvetíteni, hogy e — nem szükségszerű — konfliktusok a mi ügyünk javára dőljenek el. Talán nem eléggé gondosan értékelt az a művelődési anyag, amely értékalakítóként tanítványaink testnevelési tevékenységének értékvonatkozását adja? Nem eléggé gondosan választottuk meg? Nem nyújt elég alternatívát, hogy a testnevelésen belül mindenki találhasson magának valamit, ami számára a legsikeresebb, a legérdekesebb, a legérdekesebb? Eszközeinket, módszereinket átgondoltuk-e ebből a szempontból? Módszertani szempontból gondolunk-e eleget a testnevelési órák örök és nem kevés „vesztéseire”, akik mindig „lemaradnak”, sikertelenek a versenyeken. A kudarcok stressze a legelviselhetetlenebb. Mindenki jut-e sikerélményhez, ami az értékkeremtő és feltárási tevékenység „megisméltésének”, szükséglet-szinten való átélésének motorja?

A testnevelésben sokszor és sokféle a módosított a arisztotelészi modell szerint dolgozunk. Ez pedig egy „erősen formális szinten tartott” pedagógiai-testnevelési gyakorlat modellje. Maga az általános modell „első pillantásra látszik alkalmasnak” marxista tartalommal való megtöltésre, mert az e modellben kidolgozott cél-eszköz viszony elemzésébe „bevihető” az objektív társadalmi viszonyként felfogott *érték és érdek meghatározottság*. Csakhogy az e modell szerinti gyakorlat az érték és érdek meghatározottságot a célviszony logikai szerkezetének megfelelő *legegyszerűbb* módon veszi tekintetbe. „Nyitvahagyja a kérdést, hogy a tárgyi irányultságát tekintve társadalmi meghatározottságú cél szubjektív szükséglettartalmát illetően milyen természetű. A tárgyi tartalom vagy a tárgyi

irányultság társadalmi meghatározottságának állítása még összefér az egyéni szubjektivitás és ezzel az egyéni szükségletek legkülönbözőbb értelmezésével” (vö. Rózsahegyi Edit, 1973./a).

Mit jelent mindez „gyakorlatilag”? Olyan pedagógiai-testnevelési gyakorlat modelljével van dolgunk, amely a *pedagógiai tényt elsősorban mint logikai-tudati-kognitív tényt értelmezi*. Azt feltételezi, hogy amit a tanítvány „tud”, azt csinálja is. Arról a gyakorlatról van szó, amely megelégszik a leckefelmondással, amely azt gondolja, hogy az a tanítvány, aki tökéletesen *elmondta* a villanycsengő működésének fizikáját, az az elromlott villanycsengőt meg is tudja javítani. A testnevelésben persze nincs vagy alig van „verbalitás”, szóbeli leckefelmondás. De paradox módon a végső célt, a testnevelés és a sport értékelését, értékeinek elismerését „csak” tudati-verbális szinten érjük el.

Ha a módosított arisztotelészi modell értelmében dolgozunk, akkor csak a céltudatot befolyásoljuk, és nem hozunk létre semmiféle garanciát arra, hogy tanítványunk a tudati-verbális képlet alapján *cselekedjen, tevékenykedjen is*. Megtanítjuk arra, hogy *hogyan* cselekedjék, megtanítjuk arra, hogy bizonyos cselekvéseket érdemes és értékes cselekednie, de nem „tanítjuk” meg arra, hogy valóban folytassa is ezeket a cselekvéseket.

A módosított arisztotelészi modell szerint dolgozva az értékek és értékelések alakításában azt a felfogást valljuk, hogy a tanítványok fejlődése *értéktudatuk* fejlődése. Azt a felfogást, hogy a fejlődés-fejlettség fokának fokmérője, mércéje az *értéktudat* színvonala.

Csakhogy — mint a testnevelésre és sportra vonatkoztatva is láttuk — a gyerek fejlődése nem azonosítható *értéktudatának* fejlődésével. Az értékpreferencia-rendszerek elsajátításának folyamatában (Heller Ágnes, 1970.) nem sima kognitív viszony kialakulásáról van szó csupán.

Persze az *értéktudat* is fejlődik. A nevelés és a testnevelés az *értéktudat* alakítása *is*. De ez nem elég: nyilvánvaló, hogy a kognitív feltételeknek motivációs erejük van, „de az is kétségtelen, hogy ez a motivációs erő tulaj-

donképpen csak a cselekvés módjára vonatkozik, racionális alap és indíték arra, hogy az ember így és így cselekedjék, de nem érinti az alapot, *mi az, ami az embert adott szituációban egyáltalán cselekvésre készteti*". (Rózsahegyi Edit, 1973./b.)

Mi pedig éppen erről akarunk gondoskodni. Azt akarjuk elérni, hogy a testnevelésben közvetített értéktartalmak az „aktivitás szubjektív forrásvidékeként”, tényleges tevékenységre ösztönző hajtóerőként érkezzenek meg a tanítvány „belső világába”.

Ha munkánk célja, értelme, társadalmi értéke az, hogy a sportolással kapcsolatban pozitív értékítéleteket közvetítsünk, akkor a változott modell szerinti munkánk „elégleges”. Ha a testnevelés célja, értelme, értéke ennél *több*, ha a testnevelés csak akkor értékes, ha tényleges, önálló aktív tevékenységre indít, akkor nyilvánvaló, hogy más modell szerint (is) kell dolgoznunk.

A filozófus úgy mondja, hogy a teleologikus tevékenységnek új, tartalmasabb modelljét kell kidolgozni. Nem szabad, nem lehet „megelégedni” olyan modell-lel, amely a tevékenység objektív társadalmi érték és érdek meghatározottságát a célviszony legegyszerűbb logikai-szerkezeti síkján értelmezi. A pedagógus praxisára vonatkoztatja mindezt, és azt mondja, hogy fel kell hagynia a nem eléggé tartalmas „rég”i praxissal, és a formálódó új modell szerint kell dolgoznia.

### 5.3. A testnevelés tevékenység révén a tevékenység alakítása: szükségletek alakítása, értékek közvetítése és érdekek felismertetése

Dolgozatunk első részének 3. pontjában, ahol a tanítványt szemléltük a testnevelés folyamatában, ennek a tartalmasabb, „új” tevékenységmodellnek szemléletmódját érvényesítettük.

Ha a tanítvány fejlődésének — teleologikus tevékenysége alakulásának — ott tartalmas magyarázatát találtuk, akkor e ponton nincs más hátra, mint a pedagógus szemszögéből hangsúlyozni ugyanazt, amit ott a tanítványról elmondottunk. A tanítvány fejlődése

ugyanis — nyilvánvaló — elválaszthatatlan attól, ahogyan fejlesztették, ill. fejlesztik.

Ennek az „új modellnek” legfontosabb pedagógiai mondanivalója, hogy az értékek és értékelések alakítását még viszonylag önállóként sem lehet elszakítani a tevékenység alakításának más tartalmi aspektusaitól. Ha „átvesszünk”, „alkalmazunk” bizonyos általános szinten megfogalmazott meghatározásokat tárgyunkra: helyesen tesszük, de praxis szempontjából döntő, hogy szemléletmóddal a belső tartalmi összefüggéseket ne veszítse.

Mondhatjuk pl., hogy a testnevelés a benne „kiválasztott” értéktartalmak közvetítése, érték közvetítési folyamat. De tudnunk kell, hogy az érték maga is közvetítő mechanizmus, amelynek lényege hogy a társadalmi *szükségeket* közvetíti az „egyénbe”. Tudnunk kell, hogy az érték az érdekekben kap konkrétságot. Vagyis tudnunk kell, hogy az olyan érték közvetítési folyamat, amely nem elégszik meg — mert nem elégedhet meg — az értékítéletek alakításával „csupán” — egyet jelent a szükségletek alakításával és az érdekek fel- és elismertetésével. Nincs érték alakítás önmagában, legalábbis e „tartalmasabb” tevékenységmodell értelmében nincs.

Ismerjük-e tanítványaink sportolással kapcsolatos szükségleteit kellő mértékben? Vannak-e kidolgozott módszereink e szükségletek színvonalának „felmérésére”? Ha igen, alkalmazuk-e ezeket? Kellően tájékozottak vagyunk-e tanítványaink testneveléssel és sporttal kapcsolatos érdekvizonyaiban? Ilyesfajta „anyagismeret” hiányában nem szükségszerűen maradunk-e a testnevelésben (is) a céltudat verbális befolyásolásának szintjén? S átgondoltuk-e annak minden gyakorlati következményét, hogy az érték sem nem az értékes dologban, sem nem az értékelő szubjektumban van csupán, hanem a kettő közötti „kapcsolatként” működő valóságos testnevelési tevékenységben? Hiszen akkor csupán a végállapotból, a „végső teljesítés” szemléléséből és ennek mérésről történő *értékeléséből* vajmi keveset tudhatunk meg. S főleg: vajmi keveset szolgáljuk így a tanítványok értékindítékainak kialakítását. Lassan „frázissá kopik” a híres öttusabajnok felismerése: nem az ered-

mény a legfőbb érték, hanem az ahhoz elvezető út: maga a tevékenység, amelyben e tevékenység értéktartalmai számára feltártak.

Melyik az a *tevékenység*, amely az így felfogott *testnevelés* értéktartalmát adja, amelyben, ill. amelyekben a tanítványok számára a testnevelés értéktartalma „feltárul”, s mitől értékes ez a tevékenység?

#### 6. A testnevelés tartalma

A testnevelés: tantárgy. A tantárgy tartalmát a tanterv határozza meg. A tanterv mindenkor az *adott kultúra* elemzésének eredménye. Az elemzés itt a rendelkezésre álló művelődési javakkal kapcsolatos értékelést, preferálást jelent: mindent nem lehet tanítani, tehát válogatni kell. (Vö. Faludi Szilárd, 1975.)

Burka Endrének a testnevelés műveltségtartalmáról szóló — szerintünk alapvető jelentőségű — tanulmánya konkrétan bemutatja azt a folyamatot, amelyben az adott kultúra értékelése révén a testnevelés tartalma meghatározható. A testnevelésben a műveltségnek két viszonylag jól elválasztható, a gyakorlatban azonban egymásba „átmenő” réteget különbözteti meg: a mozgásműveltséget és az egészségügyi kultúrát. A mozgásműveltség tartalmaként a *játékokat és a sportokat*, az egészségügyi kultúra értékvilágából pedig a kondicionálás és kompenzálás ismereteit és eszközzrendszerét jelöli meg.

Természetesen további értékeléseknek kell történnie, hiszen „mindent” nem lehet megtanítani. Az *értékelés mércéje* adott: minden értékes, ami a mozgásműveltség (cselekvéskultúra) és az egészségügyi kultúra fejlesztéséhez hozzájárul. A gyerek lényege: tevékenysége. Testnevelésének lényege: e tevékenység formálása. Amikor a testnevelés tartalmát meghatározzuk meg kell határozni azokat a tevékenységeket, „amelyeket elsajátításra érdemesnek tartunk, azokat az objektívációkat (sportokat, játékokat) amelyekben e tevékenységek eltárgyasultak”. Nyilvánvalóan azok a tevékenységek kerülnek előtérbe, amelyek mindkét alapvető feladatot eredményesen szolgálgják. A cselekvéskultúra és az egész-

ségügyi kultúra mércéjén ily módon kialakul a sportok és játékok *értékskalája*.

A sportok és a játékok *célértéke* és *eszközértéke* is kitűnik: értékesek, mint eszközök a cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúráltság kialakítása szempontjából. Értékesek, mint célok, hiszen „a cselekvés kulturáltsága a játékok és sportok révén, de korántsem csak „bennük”, azonosul a cselekvés szabadságával, s így a játékban eltárgyasult tevékenységek, *képességek* elsajátításának céljellege is magától értetődő.” (Burka E., 1975./a.)

E világos és tömör fejtegetések gyakorlati jelentőségét jól láthatjuk. Az értékelméleti szempontból való átgondolás segít felszámolni azt a „fölösleges bizonytalanságot”, amely testnevelés és sport gyakorlatilag sok zavart keltő megkülönböztetésében nyilvánul meg. A testnevelés: iskolai tantárgy. A sportok társadalmi objektívációk, amelyek a bennük eltárgyasodott képességek, tapasztalatok stb. révén *értékesek*. Ezek az objektívációk a cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra kialakításának célmércéjén értékstruktúrát alkotnak, s a sportoknak ez az értékstruktúrája adja a testnevelés tartalmát: *célértéktartalmát és eszközérték-tartalmát* is.

Testnevelés és sport lényegi összefüggése nyilvánvaló: *a sportban eltárgyasult értéktartalmak áramlanak a testnevelési tevékenység értékcsatornájában*. A testnevelés *értéktartalmának* ez a felfogása pontosan harmonizál a testnevelés új modelljével, ezek az értéktartalmak valóban tevékenység — sportolás, játék — benső aspektusaiként vannak meghatározva. A cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra értéktartalmai — ha így határozzuk meg őket — csakis a reális tevékenységben vehetők birtokba, ez a reális tevékenység pedig maga a sportolás.

Ezzel összefüggő kérdés most már a következő: ha következetesen „végigvisszük” azt az értékelméleti álláspontot, amit dolgozatunkban eddig érvényesítettünk, akkor látnunk kell: a tantervalkotó értékpreferenciái és a tanulók értékindítékainak kialakulása között még hosszú az út. A sportok, játékok mint társadalmi objektívációk önmagukban csak „néma képességek”, „néma értékek”

hordozói. A valóságos testnevelési gyakorlatban e „néma” képességeket a tevékeny tanítványok életre keltik, tevékenységükkel birtokba veszik, „megszóllaltatják”. A tantervben rögzített értékek a tanítványok számára még csak „dologiak”, mivel pedig a tevékenység elméletének összefüggés-rendszerében gondolkodva az érték nem csupán magában a *dologban* van: a tantervben művelődéstartalomként megfogalmazott értékek még csak *lehetőségek*. (5) A kérdés tehát az, hogy a gyakorlatban e lehetőségek értékes megvalósításának milyen feltételei vannak.

## 7. A testnevelés lehetőségei

### 7.1. Az alapösszefüggés

A nevelés lehetőségeinek megítélése mindenkor – tudatosan vagy kevésbé tudatosan – *értékszempontra* követett és követ. Aki a nevelés lehetőségéről gondolkodik, az mindig az ún. *belső feltételek* szerepéről, s az ún. *környezeti tényezők* szerepéről, ill. e két feltételrendszer *viszonyáról* mond *értékeléseket*. A nevelés lehetőségének megítélése attól függ, *hogyan értékeljük a belső feltételeket* (biológiai-pszichikai szféra), *hogyan értékeljük a külső feltételeket* (természeti, társadalmi környezeti, pedagógiai tényezőket) és ez értékelések alapján a két feltételrendszer viszonyításának milyen értékes lehetőségeit ismerjük fel.

Neveléstörténetileg e „három függvény” megoldására három alapképlet alakult ki: vagy a környezetet értékelték a nevelésben domináns hatótényezőnek, vagy a belső feltételeket (ezek között is más- és másképpen értékelve a biológiaiak és a pszichikaiak szerepét), vagy a két tényező valamilyen *konvergenciáját értékelték* döntőnek.

Mindhárom „megoldás” nyitva hagyja a kérdést: *hogyan lehetséges*, hogy a tanítvány környezete hatásainak eredményeként mutatkozik, de ugyanakkor szuverén belső világa van, hogy meg is különbözteti magát ettől a környezettől, hogy fokozatosan mint individuum viszonyul ehhez a környezethez, hogy szuverén értékrendszert alakít ki stb.

Ez úgy lehetséges, hogy a mindenkori tanítvány reális *céltevékenységeinek folyamatában* alakítja ki, „sajátítja el belső világát”. Külső és belső között a „híd”: *az aktív tevékenység*. A nevelés lehetősége pedig – a testnevelésben is – *a reális tevékenység lehetősége*. Annyiban lehetséges a nevelés, amennyiben a tanár és a tanítvány közös, együttes tevékenysége lehetséges. A dolgozatunkban követett érték-elméleti megfontolások praktikus tartalommal töltik meg mindezt. Az érték: közvetítő mechanizmus a társadalom (külső, környezeti feltételek) és az egyén (belső feltételek) között. Miben működik ez a közvetítő mechanizmus? Magában a tevékenységben, annak belső oldala, vonatkozása. Túlértékelem a belső feltételek (pl. bizonyos biológiai adottságok) szerepét? Csökkentem a tanítvány tevékenységének lehetőségét: csak a bizonyos szempontból legkedvezőbb biológiai adottságú gyerekekkel foglalkozom, a többiek számára leszűkül a testnevelés értéktartalmainak tevékenyen elsajátítható köre. Rosszul értékelem a környezeti-társadalmi feltételek szerepét? Nem látom, hogy csak olyan szubjektív szükségletek alakíthatók ki, amelyeknek társadalmi fedezete van? Csak azt lehet szükségelni és tevékenyen *értékelni*, amire társadalmi kínálat van. Hiába igyekszem olyan szükségleteket kialakítani, amelyek kielégítésére nincsen mód (pl. úszás, de nincs uszoda az elérhető környéken).

### 7.2. A testnevelés ún. belső feltételeinek értékeléséről

E feltételek körében különösen a biológiai feltételek értékmegítélése „izgalmas”. Egy előadás alkalmával igyekeztem bemutatni, hogy Magyar Zoltán olimpiai bajnoksága, edzőjének pedagógiai bravúrja is. (6) A hallgatók egyike figyelmeztetett: minden pedagógiai talentum csődöt mondott volna, ha olimpiai bajnokunknak nem lenne különlegesen hosszú karja. Igaz, az „élsportban” bizonyos biológiai feltételek meghatározott sportág eredményes üzésének alapfeltételei, s így elsőrendűen fontosnak *értékelendők*.

A biológia tudományának művelői gyakran és szívesen mutatnak rá a biológiai feltételek elsőrendű szerepére. Gyakran úgy tűnik, hogy e feltételekben valóban van valami konstans, nehezen vagy egyáltalán nem változtatható. Sellye János (1976) az adaptációs energiát mint öröklött vagyont mutatja be, amelynek mennyisége nem változtatható, csak felhasználásának módja szabályozható tudatos-társadalmi eszközökkel. Czeizel Endre – bár elismerve a környezeti tényezők nagy szerepét – mégiscsak „belement” a méricskélésbe nagyhatású TV-sorozatában. Vizsgálatokat idézett, melyek szerint az örökletesség részesedése az értelmi szint kialakulásában 60–80%-os. Más vizsgálatokról is szólt, melyek szerint csak 20–40%-os részesedés igazolódott. (Czeizel E., 1976.)

Pedagógiai szempontból annak hangsúlyozása fontos, hogy a tevékenység ún. belső feltételei közül *általában* nem szabad, nem lehet és nem kell elválasztani a „biológiai” és a „pszichikai” (mely utóbbiakról egyértelműen „tudjuk” a társadalmi eredetet). Az ember: *pszichoszomatikus* egység. Nem kerülünk elmentmondásba a biológus Selye Jánossal, aki világosan kimondja: *a tevékenység biológiai szükséglet.* (Selye János, 1976./b.) Ha szükséglet, akkor társadalmisága nyilvánvaló: a társadalmi ember ún. biológiai szükségletét is mint társadalmi szükségletet éli át. (A tevékenység célja, terepe, közege, értelme egyaránt *társadalmi.*) Testnevelési vonatkozásban Nagy György a „sokat emlegetett spon-tán mozgásigényről” beszél, amely „– úgy tűnik – az évek múlásával egyre inkább csökken, és átadja helyét a passzívabb életforma iránti vonzódásnak”. (Nagy Gy., 1975./b.) Fogalmazásmódjából azonban kiderül, hogy a szóbanforgó „spontán mozgásigényt” korántsem tekinti „tisztán” biológiaiinak. Az életformaváltás dimenziójában tárgyalja: így „korábban” sem lehetett az életformától, tehát egy társadalmi determináltságú valamitől független, tisztán biológiai képlet.

A testnevelésben a biológiai meghatározottság „túlértékelésére” való hajlamosság korántsem véletlen, hiszen a testnevelés tényleg olyasvalami, amely immanens biológiai

szférába látszik hatolni (pl. az *egészséges* test)

A szükséglet – érték – érdektartalmak összefonódására alapított tevékenységelmélet azonban a testnevelésben is megóv a biológiai feltételek túlértékelésétől. Ennek bizonyosságául visszautalunk mindarra, amit a testnevelés folyamatában alakuló szükségletek társadalmi tartalmáról dolgozatunk első részének 3.2. pontjában mondtunk. S utalunk Rózsahegyi Edit fejlődéslélektani, pedagógiai szempontból közvetlen tanulságokat kínáló filozófiai elemzésére, amelyben megmutatja, hogy már a gyermek első szükséglete mélyen társadalmi. A felnőttet szükségeli először tudatosan, a felnőtt pedig társadalmi lény, s társadalmi „tárgyakkal” kapcsolja össze a gyereket. (Emberi szinten a szükséglet tudatossága definitíve jön szóba, a szükséglet annyiban szükséglet, amennyiben aktív, *tudatos* viszony a valósághoz.)

A gyermek felnőtttszükséglete elsősorban tevékenység-szükséglet: a gyermek nem a felnőttet általában, hanem a tevékeny felnőttet szükségbeli konkrétan. Ily módon a gyermek tevékenység-szükséglete kezdettől fogva mélyen társadalmi és az is marad. (Rózsahegyi Edit, 1973./c.)

*Elyben* tehát ez a megoldás biológiai-pszichikai és társadalmi viszonyáról. Gyakorlatilag azonban még mindig nyitva a kérdés: mit kezdjen a testnevelő, ha a konkrét gyerek konkrét sportágakban konkrét sportteljesítményekre elsősorban biológiai okokból „nem képes”, „tehetségtelen” és kimondatlanul is: „nevelhetetlen”.



Rác Katalin felvétele

### 7.3. A külső feltételek „megszervezése”: minél nagyobb kínálatot

Ha jól vezettük gondolatainkat az eddigiekben, akkor válaszunk a fenti kérdésre „könnyen” adódik.

Ne értékeljük túl egyes sportágakat. Ne értékeljük túl (s persze alá sem) a konkrét teljesítményt. Ne a sportági teljesítmény értékmércéjén mérjük csupán a tanítványokat, hanem a cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra értékmércéjén. Ha „végső” céljaink – célértékeink – ez utóbbiak mércéjén fogalmazódnak, akkor hátra van a feladat: a testnevelésben minél nagyobb kínálatot produkáljunk, a sportok és játékok által hordozott értéktartalmak minél nagyobb körét, hogy testi adottságaiban rendkívül különböző tanítványaink mindegyike találjon magának saját „lehetőségeinek” megfelelő tevékenységet. Az egyik sportágban szinte „képtelen” tanítványunk a másik sportágban, játékban eredményes lehet. A sportok értékes tartalma a verseny és a versenyérték. Nemcsak másokkal lehet versenyezni. Adjunk értéket az „önmagával való” versenyzésnek: nemcsak abszolút „mérce” van. Önmagam határainak napról napra való meghaladása a sporttevékenység színvonalában szintén győzelem. Olyan választékot, olyan kínálatot kell nyújtani, amelyben mindenki megtalálhatja, amelyből mindenki preferálhatja a számára sikerest, a neki értékest. Minél nagyobb a tartalmi és értékválaszték, annál nagyobb esély az egyéni tevékenységre, a siker motiválta tevékeny társadalmi „szükségletbefogadásra”, tevékeny értékalakításra.

Mindezzel kapcsolatban utalunk lehet Burka Endre kitűnő fejtegetéseire, amelyek során óva int attól, hogy „egyes játékokat vagy sportágakat túlértékeljünk a cselekvéskultúra szempontjából”. Ugyanakkor rámutat, hogy az „iskola nem vállalhatja annak eldöntését, hogy milyen játék, sport vagy test-edzési forma »legyen« a jövő emberének szükséglete”. „...szűk sportági szempontok érvényesülése esetén ...*döntünk* arról, miként sportoljon a fiatal felnőtt korában...”

A testnevelés lehetőségeit, eredményes, ér-

tekes folytatásának egyik fő feltételét érintjük itt. Ne mi döntünk! A tanítvány dönthesse. Ha nincs döntési lehetősége, akkor nincs vagy csak nagyon csekély az értékelési lehetősége is: alternatívák hiányában nem lehet „előnyben részesíteni”, „preferálni”. Ezzel összefüggően logikusan jut el az idézett szerző ahhoz, hogy „... a testnevelésnek egy általános irányú képzés mellett *modelleket* is kell nyújtania arra, ahogyan a mai tanulóifjúság felnőtt életében a testedzést, a sportolást beiktathatja életrendjébe”. (Burka E., 1975/b.)

A sportok, játékok gazdagsága, a fenti értelemben vett életmódmodellek minél nagyobb választéka teszi *értékessé* a testnevelés folyamatát. A testnevelés műveltség tartalmának – értéktartalmainak – ilyen szempontú válogatása és meghatározása alapvetően összefügg a testnevelés *lehetőségével*.

Minél nagyobb a választék, annál több a tevékenység lehetősége, annál nagyobb az esély, hogy a testnevelés és sport értéktartalmi „megérkeznek” a tevékenységcsatornán. Nem csupán az elismerő szavak kognitív szintjén, hanem egy tevékeny élet aktivitásának szükséglet-, érték- és érdekrendszerében.

Selye János írja: „... az öregedéssel járó testi elgyengülés ellen küzdve naponta egy órát izmaim karbantartására fordítok, úszom vagy hajnali öt óraker kerékpározom a McGill egyetem körül”.

A sportolás öröme, az örökifjú élet ajándéka nem csupán a zseni előjoga. Minden tanítványunk felismerheti és értéktevékenyen „elsajátíthatja” a korigény színvonalán értékes testnevelési folyamatban. Ilyen testnevelés megvalósítása szempontjából nem jelentéktelen, ha az értékek és értékelések vetületében is átgondolja a testnevelő tanár mindennapi munkáját, *magas értékű hivatását*.

#### Jegyzetek

(1) Ilyen „riasztó” statisztikákat és a rendszeres sporttevékenység szerény szerepét kimutató életmódkutatásokat idéztem e folyóiratban. (Környezeti tényezők vizsgálatának jelentősége, lehetősége korszerű testnevelési tanterv alkotásának folyamatában, A testnevelés tanítása, 1974. 6. sz. 185–191. old.)

(2) Lásd dr. Frenkl Róbert: A sport közléről, Sport, Bp., 1974. „Végső soron a sport társadalmi szerepének,

a sportélet időszéri kérdéseinek megítélésében mutatkozó ellentmondások tükröződnek a nem egyértelmű — és még kevésbé egyértelműen használt — fogalmakban.” E hivatkozott megítéléseknek nyilvánvalóan érték- és értékelési vonatkozásai vannak.

(3) A testi nevelés — testnevelés — sport fogalomkörnek is „megvan” a maga „egyetlen hangzó” vitája, mint ahogyan az idegrendszer kutatásában a „contiguus-continuos vita évtizedeken keresztül homouision-homouision-szerű hevességgel folyt”. (Hámori József: Mi a neurobiológia, Magvető, Bp., 1976. 17. old.) A hivatkozott cikkben valóban a testi nevelés modelljéről irtunk, itt pedig a testnevelésről van szó. A magunk részéről nem becsüljük le a megjelölésben egyetlen „i” hangzóval megkülönböztetett fogalmi körök terjedelmének különbségeit. De értelemszerű, hogy a testnevelés tantárgypedagógiájában érvényes kell legyen, ami a testi nevelés általános pedagógiájában érvényes.

(4) A közbevetés és a kiemelés tőlem, K.J.

(5) Nincs ellentmondás. A tanterv megalkotói a tantervkészítés tevékenységének folyamatában „fogalmazták” meg a tantervben rögzített értékeket. Az érték tehát itt is tevékenység benső aspektusaként működött: a tantervkötés folyamatában „tárult fel”, s „objektíválódott”, „eldologiasodott” a tantervben. A tanterv e tevékenység értékességének függvényében értékes.

(6) Cser Kovács G. cikkében az olimpiai bajnok „fellebbenti” győzelmének titkáról a fátyolt. Kiderül, hogy a tanítás-tanulás anyagának mesteri időbeli elosztása (kezdetben az egész gyakorlatból csak a páros kört tanulta a tőkély színvonaláig), és módszere eredményezte a sikert. (Lásd Népsport, XXXII. 240. 1976. okt. 6.: A Magyar-vándor titka.)

#### Irodalom:

Burka Endre: A testnevelés műveltségtartalma. in: Tanulmányok az ifjúság testi neveléséről, Sport, Bp., 1975. a: 25. old. és 21. old. b: 29. old.

Czeizel Endre: Az öröklődés titkai, RTV — Minerva, Bp., 1976. 111. old.

Faludi Szilárd: Adalékok a nevelésfilozófia kérdéséhez, Pedagógiai Szemle, 1975. 7–8. sz. Hivatkozott rész a 702. oldalon.

Hartmann, Nicolai: Teleológiai gondolkodás, Akadémiai Kiadó, Bp., 1970. A finális aktusszerkezet elemzését lásd Pais István: A teleológia c. szöveggyűjteményében, Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 184. oldaltól.

Heller Ágnes: Hipotézis egy marxista értékmélethez, I. II. Magyar Filozófiai Szemle, 1970. 5. és 6. sz. A hivatkozás: 6. sz. 776. old.

Kis Jenő — Gombocz János: Testi nevelés — egészség és stressz, Testneveléstudomány, 1974. 1–2. sz. 22–23. old.

Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet, Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.

a: 141–143. old.

b: 110–112. old.

Nagy György: Életkor és motiváció I. A testnevelés tanítása, 1975. 2. sz. a: 60. old. b: 60. old.

Rózsahegy Edit: Cél és tevékenység, Kossuth Kiadó, Bp., 1973. a: 259. old.; b: 247. old.; c: 159–162. old.

Selye János: Stressz distressz nélkül, Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. a: 37. old.; b: 122. old.



Panágl Géza felvétele

# Programos testnevelési óra

testnevelési óra szervezésének és vezetésének változtatásával lehet előrelépni. Tehát kísérletezni kell!

Kísérletemet egy angoltagozatos osztállyal kezdtem. Mivel nem testnevelésre voltak kiválasztva, így az osztályban szinte minden alkati típust meg lehetett találni. A 27 tanuló között egy állandó felmentett leány is volt, akinek az órán nagyon fontos feladat jutott. A „feladatlapos” vagy ahogy később elneveztük „programos” óra bevezetése előtt a *legfontosabb teendő a gyermekek motiválása, valamint az alapképességek felmérése volt.* A tanulókkal meg kellett értetni, hogy az órán minden értük történik, hogy ügyesebbek, erősebbek legyenek, valamint azt is, hogy a testnevelési óra feladata: a mozgástanulás, az edzettség fokozása és a mozgásképesség fejlesztése.

MARKOS TIBORNÉ

## Bevezetés

Társadalmunk gyors ütemű fejlődése, az urbanizáció rohamos terjedése sürgeti egészségügyünk javítását, a felnövekvő nemzedék egészséges, edzett emberré nevelését. Pártunk és kormányunk a testnevelési óraszám felemelésével nagy lépést tett a testi nevelés, ezenbélül a testnevelés színvonalának emelkedéséért. A megnövekedett feladatokat viszont csak a rendelkezésre álló objektummal lehet megoldani. *Egy testnevelési órán rendelkezésre álló 45 percet hogyan lehet mindjobban kihasználni, hogy egy tanuló mozgással töltött ideje növekedjék!?* Két mászókötéllal felszerelt tornateremben hogyan lehet elérni, hogy minden órán minden tanuló másszon? Sorolhatnám az ilyen és ehhez hasonló problémákat, amelyek eljuttattak ahhoz, hogy csak a

A Tanárképző Főiskola testnevelés szakos hallgatói felmérték a tanulókat. Mindenki adatlapot készített magának előre megadott minta szerint, amelyre rávezette az élettani mutatókat, testsúly és testmagasság, valamint sportbeli teljesítményeiket az úttörő négytusa számokból és 600 m-es futásból. A kísérlet előtt felmérést végeztünk: mellső fekvőtámaszban karhajlításból, lábemelésből és kötélmászásból. Ez adta mindenkinek a kiindulási alapot.

Az osztály átlagos teljesítménye a következő volt:

I. felmérés: 1974. nov. 2.

Kísérlet 27 fő. Fiú 13, lány 14

Lábemelés		Fekvőtámaszban karhajlítás	
fiú: 12,2	lány: 14,4	fiú: 11,7	lány: 6,3

Kötélmászás		Nem tud mászni	
fiú	lány	fiú	lány
17 sec.	20 sec.	38%	77%

Megjegyzés: Csak annak mértük az időt, aki végig felmászott.

Az első felmérés után az osztályt 8 csoportra bontottam úgy, hogy minden csapatban legyen képzetesebb tanuló a gyengébbek segítésére.

Az objektív körülményeket figyelembe véve rendeztük be a tornatermet. 10 állandó munkahelyet, illetve állomást alakítottunk ki. Mindig ugyanazon tanulók készítették ki és rakták a helyére a meghatározott szereket. Így elértük, hogy a gyakorlóléhelyek kialakítása 35–40 mp alatt megtörtént. Ezt a felmentett tanuló mindig mérte stopperórával, és közölte is az osztállyal.

Egy táblán a terem berendezését láthatták a tanulók. A munkahelyeken külön-külön táblán tornarajzírással – ha kellett kiegészítő szöveggel – olvashatták el a feladatot. A végrehajtások számát minimális kötelező és maximális teljesíthető értékkel. Így mindenki képességének megfelelően végezhetette a gyakorlatot.

A mászást a felmentett tanuló ellenőrizte, illetve mérte órával az időt. Egy-egy program összeállításánál a tanmenet időegysége adta az alapot, így egy program 5–6 órán volt műsoron.

Egy állomáson új anyag oktatása folyik, itt dolgozik a tanár. Két állomáson az előző program új anyagának a gyakorlása.

Egy állomáson a következő program oktatási anyagához rávezető feladatok.

Hat munkahelyen pedig képességfejlesztő gyakorlatok: A lábizomzat fejlesztését szolgáló járó-, futó-, ugrógyakorlatok. A kar- és vállizomzat, valamint a mellizmok erejét fejlesztő húzó- és nyomógyakorlatok saját test-súly vagy tornaszer igénybevételével. Hasizom erősítését szolgáló gyakorlatok fekvésben, függésben.

Ha teljesítette egy tanuló vagy csoport az ábrán megjelölt feladatot, önállóan mehetett a következő helyre, ha mindenhol végigment, kezdhette a kört előlről. Az ügyes, jó képességű tanuló másfél, illetve két kört is teljesíthet egy órán, vagy ismételheti a számára szükséges vagy kedvelt feladatot. Ezzel a módszerrel az egy tanulóra eső aktív mozgásidő 25 perc 35 mp, de előfordult 27 perc is.

Év végén megismételtük a méréseket a párhuzamos osztályban is – ahol a testnevelési óra hagyományos módszerrel folyt. A két osztály teljesítményét az alábbi táblázat mutatja.

## II. felmérés: 1975. május 7.

	Kötélmászás		Nem tud mászni		Fekvő-támaszban karhajlítás		Lábemelés	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Kísérleti osztály	14,4 mp	14,7 mp	15%	41%	13,5	9,3	24,2	18,2
Kontrollosztály	18,0 mp	16,5 mp	34%	80%	10,2	7,0	10,2	7,0

A kontrollosztály létszáma: 23 fő (10 fiú, 13 lány).

Összehasonlítva a két 7. osztály eredményét: amíg a kísérleti osztályban év végére a fiúk létszámának csak 15%, a lányoknál 41% nem tanult meg végig felmászni, addig a kontrollosztályban a fiúknál 34%, a lányoknál ugyanez a teljesítmény az osztály 80%-a

volt. A másik két számban is az átlagos teljesítmény közötti különbség olyan nagy, hogy a módszert a következő évben is folytattam, a szabadtéri órákon is megpróbálva a programos megoldást, kihasználva az udvar adta lehetőségeket.

A 8. osztályban is felméréssel kezdtük az évet. Az év végéhez képest visszaesés volt ta-

pasztalható, különösen a lányoknál volt ez számottevő:

III. felmérés: 1975. október 16.

Kötélmászás		Nem tud mászni		Fekvőtámaszban karhajlítás		Lábemelés	
fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
11,8 mp	21,2 mp	9%	57%	12,0	9,8	17,4	13,4

A 8. osztályban a pedagógiai eredmény talán az élettani eredménynél még sokkal számottevőbben jelentkezett. Az órákon úgyszólván nem kellett fegyelmelni. Mindenki dolgozott, az óra menete felgyorsult. A program után több idő jutott játéokra. Egy-egy nehezebb mozgásanyag elsajátítására az eddiginél több idő jutott. Előző években a tigrisbukfenc elsajátítása nehéz volt. Ezzel a programos órával a tigrisbukfenc gyakorlására több órán át nyílt lehetőség. Ugyanezt elmondhatom a cigánykerékre vagy a gyűrű tantervi követelményére.

Akarati tulajdonságaik fejlődése, az egyéni foglalkozás lehetősége ezzel a módszerrel tapasztalatom szerint eredményesebbé vált. Önállóan és sokat dolgoztak, mivel csak magukkal kellett versenyezni. Egy időszakban,

illetve a két mérés közötti eredmény javulása kivétel nélkül minden tanulót ösztönzött. Az állandó felmentett így az órák aktív részese lett. Megtanulta a stopperórával a mérést, a táblák elhelyezésében segédkezett, kezelte az adatlapokat, fontosnak érezte magát. A 8. osztály végén történt felmérés a kísérleti és kontrollosztályban ugyancsak nagy különbséget mutatott. A fiúk és lányok eredményének nagy különbsége feltehetően a pubertáskori fejlődésből adódik. A lányoknál a serdülés befejezésére a femin jellegű zsírok lerakódása bizonyos teljesítménycsökkenést eredményez. A fiúk hosszanti növekedése a 14 éves korban viszont az izomerő csökkenésével jár. Ennek ellenére a kísérleti osztály teljesítménye emelkedett. A fiúk közül csak egy nem tudott felmászni.

IV. felmérés: 1976. május 2.

	Kötélmászás		Nem tud mászni		Fekvő támaszban karhajlítás		Lábemelés	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Kísérleti osztály	8,8 mp	29 mp	9%	57%	16,1	14,0	25,6	24,1
Kontrollosztály	16,8 mp	13 mp	37%	91%	11,5	9,0	11,0	11,7

A kontrollosztályban csupán egy kislány mászott fel végig.

## Következtetés:

A cél önmaga eredményének növelése, saját teljesítményének túlszárnyalása volt, ez ösztönözte a tanulókat a több munkára. Ezeket a felméréseket havonként megismételtük, így mindenki állandóan összehasonlíthatta saját teljesítményének alakulását.

A fizikai teljesítmény mellett talán a testnevelés megkedvelése, az önként végzett gyakorlás, a mozgáskészség javulása az említésre méltó. Ez az osztály örömmel jött a testnevelési órára, minden alkalommal elfáradva, kipirultan hagyták el a tornatermet. Végeztünk pulzusszámolásokat terhelés után és 3' megnyugvási idő után az öltözőben. Ezt nagyon

szívesen tették, hiszen így ellenőrizték edzettségi állapotukat, regenerációs képességüket. A kísérlet kezdetén ismertettem velük ennek jelentőségét, módját.

A programos óra csak bizonyos előképzettség elsajátítása után lehetséges. A tanártól talán a hagyományosnál több előkészületi munkát igényel. Úgy érzem viszont ez megéri, mert az óravezetés után nem okoz gondot.

Fegyelmelni alig kell, mivel minden tanulóknak van tennivalója, célja, feladata. Egymás segítése, a bajtársiasság ezen az órán jobban érvényre jut. Örülnek egymás eredményének, például amikor egy gyenge képességű tanuló először mászott fel, az osztály tapsal ünnepelte.

## Nemzetközi Jubileumi Testnevelési Tudományos Ülésszak

A budapesti Műegyetem Rektori Tanácsa 1926. március 12-i döntése értelmében „a testnevelést 21 éves korig, az esetleges kirándulásokat és egyéb nem kötelező sportokat nem számítva, heti 4 órában” vették fel az 1926/27-es tanévben az első évfolyam oktatási programjába. Ez az 50 éves esemény, valamint az intézményes, általános testnevelés bevezetésének 25. évfordulója szolgáltatta az ünnepi alkalmat a BME Testnevelési Tanszékének a tudományos ülésszak megrendezésére 1976. december 2–3–4-én. A 25 éves évforduló valamennyi felsőoktatási intézményt is érintette, így az ülésszakon a különböző társegyetemek és főiskolák oktatói is beszámoltak kutatási témáikról. A rendező tanszéken kívül a hazai felsőoktatási intézmények közül legtöbben a Testnevelési Főiskoláról (és Kutató Intézetéből), a pécsi és a budapesti Orvostudományi Egyetemről szerepeltek, de több külföldi vendége is volt az ülésszaknak (a Szovjetunióból, Csehszlovákiából, a Német Demokratikus Köztársaságból, a Német Szövetségi Köztársaságból és Jugoszláviából).

Dr. Meisel János, az Egyetem rektora, nyitotta meg az ülésszakot. Ezt követően plenáris ülés hallgatta meg Áchel Gyula tanszékvezető beszámolóját a BME testnevelésének és sportjának helyzetéről. A három napon időben egymást követték a történeti, a pedagógiai, a pszichológiai és a biológiai szekció ülései. Az elhangzott előadások jó keresztmetszetét adták annak a sokrétű tudományos tevékenységnek, amely a különböző egyetemek, főiskolák testnevelési tanszékein folyik. A beszámolók jelentős része több éves kutatási program eredményeiről

adott áttekintést. A külföldi résztvevők előadásai és az ülésszak keretében megrendezett „kerekasztal-konferencia” rendkívül hasznos tájékozódásra adott lehetőséget a külföldi intézmények sokban hasonló gondjairól, próbálkozásairól.

Az ülésszak megszervezésével a Budapesti Műszaki Egyetem Testnevelési Tanszéke és az Egyetem velük együttműködő szervei hatalmas munkát vállaltak magukra. Most is – miként az 1971-ben megrendezett tudományos ülésszakon – megismételte azt a ritka teljesítményt, hogy az ülésszakon az előadások anyagát tartalmazó, gondosan kivitelezett kötetet (szerkesztője: Pulai Ferenc) a résztvevők kezébe adhatta. Így az előadók lehetőséget kaptak előadásuk kiegészítésére, s a gazdag program mellett még maradt idő a szekciókban a vitára is.

A jubileumi ülésszakot sokrétű, gazdag programja, a gondos és körültekintő szervező munka sporttudományos közéletünk legrangosabb eseményévé avatta az 1976-os évben.

B. E.



Lovas Albert felvétele

# ÚJ SPORTKÖNYVEK

A Medicina Könyvkiadó Sportszerkesztősége kiadványainak jelentős része azzal a céllal is készül, hogy segítse a testnevelő tanárok oktató-nevelő munkáját. Jelen cikkünkben az 1977. évben megjelenő Medicina Sportkiadványok közül ajánlunk néhányat a Testnevelés Tanítása Olvasóinak.

*Bíróné Nagy Edit: Sportpedagógia* című könyve átfogó pedagógiai koncepciót nyújt a sportolók tudatos, minden oldalú fejlesztéséhez. Igényes, elméleti rendszerben, a sport gyakorlathoz mégis közelálló módon foglalkozik a sporttevékenység során felmerülő speciális pedagógiai kérdésekkel. Vezérfonalként húzódik végig a könyvön a sporttevékenység, ezen keresztül a sportoló fejlődési folyamatának pedagógiai szemléletű vizsgálata. Újszerűsége, hogy a sportoló fejlődési folyamatát speciális nevelési folyamatnak fogja fel, amelyben a sportoló öntevékenysége dominál. Az edző — aki ezt a tevékenységet irányítja, a sportoló személyiségének fejlődését céltudatosan és tervszerűen befolyásolja — kulcsfontosságú helyet foglal el. A szerző felhívja a figyelmet a sport speciális pedagógiai lehetőségeire és esetenként problémáira is.

*Rókusfalvy Pál: Pszichológia testnevelőknek és edzőknek* című könyve azokat a legfontosabb emberismereti tudnivalókat foglalja össze, amelyek szükségesek a testnevelő tanároknak és az edzőknek tanítványaik, sportolóik megismeréséhez, és amelyek az eredményes bánásmód alapjául szolgálnak. A szerző végigvezet a pszichológiai megismerés különböző útjain a mai, korszerű felfogás kialakulásáig. Megismertet a pszichológia legfontosabb módszereivel, vizsgáló eljárásaival, kísérleti eszközeivel és néhány teszttel is.

*Ajánljuk Földes Éva — Kun László — Kutassi László: A magyar testnevelés és sport története* című könyvet, amely az első, átfogó marxista szellemű mű hazánkban a honfoglalástól napjainkig terjedő sporttörténetéről.

*Frenkl Róbert: Sportélettan* című művében e tudományterület legkorszerűbb hazai és nemzetközi eredményeit ismerteti. A korszerű sportélettani ismeretek nélkülözhetetlenek a testnevelő tanárok oktató-nevelő munkájához.

Különösen figyelemre méltók a könyvnek a neuroendokrin rendszer és a mozgási szervrendszer élettanát feltáró fejezetei, valamint az egyes életkorok, a sportképességek és az edzettség sportélettani jellemzése.

Külön felhívjuk a testnevelő tanárok figyelmét *A sport és testnevelés időszzerű kérdései* című sorozatunkra (szerkeszti: dr. Nádor László). Ennek a sorozatnak évente két kötete jelenik meg. Ezekben színvonalas, értékelő elemzések, tanulmányok olvashatók a sport és testnevelés legaktuálisabb kérdéseiről, és ezen belül természetesen az iskolai testnevelésről is. Az 1977-ben megjelenő 16. kötet címe: *A sportetikától az iskolai testnevelésig*. Nagyon sajnáljuk, hogy ennek a nagyon hasznos sorozatnak a kötetei még nem jutnak el minden iskolába, minden testnevelő tanárhoz. *A Tollaslabdázás* (szerkesztette:

*Kaplony Miklós*) című kötetet fontosnak tartjuk az iskolai testnevelés szempontjából. Rendkívül kívánatosnak látszik ugyanis, hogy a tanulók az iskolai oktatás során megismerjék a tollaslabdázás alapjait, és megszeressék ezt a szórakoztató, a különféle izomszöveteket egyenletesen megmozgató, csekély költséggel üzhető sportágat, amely alkalmas arra, hogy a tömegsportmozgalom, a lakóhelyi testedzés egyik alapja legyen.

*Peters Alice — Szijj Zoltán: Előbb a szárazon — azután a jégen* (A korcsolyázás alapjai) című könyve feleletet ad a nem könnyű kérdésre: hogyan tanítsuk meg korcsolyázni a kezdőket? Figyelembe véve hazai időjárási viszonyainkat különösen jelentős az ún. Peters-szisztéma alapjául szolgáló „szárazföldi” előkészítés. Ezek a talajgyakorlatok nem helyigényesek, teremben is elsajátíthatók, és véleményünk szerint hasznosan színesítik az általános vagy középiskolai testnevelésórák és sportfoglalkozások anyagát.

A testnevelő tanárok számára nagyon fontos *Versey- és játékszabályok* közül ismét megjelenik a *Labdarúgás, a Cselgáncs, a Kosárlabdázás, az Asztalitenisz és a Birkózás*.

Fokozzuk a turistakalauzok kiadását. Reméljük, hogy az iskolai kirándulások nélkülözhetetlen segítői lesznek az 1977-ben megjelenő kötetek. Endrődi Lajos (szerk.): *Magyarországi kirándulások*; *Susóczky Ferenc — Bokody József — Hábl Károly: Vizi túrázás*; *Hevesi Attila (szerk.): Bükk, Munkaközösség: Vártúrak kalauza II.*

Ezek közül külön kiemeljük a *Magyarországi kirándulások* című kötetet, amely feldolgozza hazánk teljes területét turisztikai szempontból. Ezzel nagy hiányt pótol, mert egyelőre nem kaphatók egyedi és részletes turistakalauzok hazánk minden, turisztikai szempontból kiemelkedő jelentőségű közephegységéről. Másrészt ez a könyv felhívja a figyelmet olyan területekre is, amelyekről önálló turistakalauz aligha jelenne meg, de csodálatos iskolai kirándulások lehetőségeit kínálják (Szigetköz, Tisza-ártér, Nyírség, Őrség, Göcsej, Gödöllői-dombság, Kiskunság stb.).

A sporteredmények tárházát nyújtó könyvek közül két 1977-ben megjelenő művet ajánlunk: *Kachlich Endre (szerk.): Olimpiai játékok (1896 — 1976)* és *Sass Tibor (szerk.): A magyar sport évkönyve 1976*.

Reméljük, hogy a felsorolt sportkönyvek hasznos segítői lesznek testnevelő tanár kollégáinknak.

Dr. Berend Mihály

\* A cikkben felsorolt könyvek megrendelhetők a Medicina Könyvkiadó olvasószolgálatánál (1361 Budapest, Postafiók 9.).

## Tömegsport

(Szerkesztette: Marthy Gábor)

„A lakosság tömeges testedzésének és sportjának széles körű kibontakoztatása érdekében szükséges, hogy a különböző munkahelyeken, lakó- és üdülőhelyeken a már meglévő, és az állandóan fejlődő lehetőségeknek megfelelően a testnevelésben és sportban közvetve vagy közvetlenül érdekelt állami és társadalmi szervek jó szervezéssel, szakmai irányítással változatos programokkal gondoskodjanak a testedzési és sportolási igények kielégítéséről” — olvashatjuk a bevezetőben.

A kézikönyv megírásával a szerzők (Kiss István, Marthy Gábor, Szamay György, Székely Miklós, dr. Tompa Károly és Varga Gábor) célja az volt, hogy segítséget nyújtsanak a tömegsport szervezésében. Főleg a tömegsporttal foglalkozó aktivisták képzéséhez és továbbképzéséhez kívántak hozzájárulni. A feltételek és szervezési megoldások olyan területeit dolgozták fel és tárják az olvasók elé, amelyek a napjainkban egyre inkább előtérbe kerülő tömegsportnak valóban legfőbb tárgykörei.

Tisztázzák a tömegsport fogalmát, célját, feladatait, jelentőségét és szükségességét. Tanácsokat adnak a sport-szervezeteknek, típusonként részletezve a szervezeti és tartalmi megoldásokat úgy, hogy valamennyi sportvezető is megismerje a tömegsporttal kapcsolatos legfontosabb tennivalókat. Az ismert módszerek és formák felsorolása mellett több — nálunk eddig nem alkalmazott — új testedzési formát is tárgyalnak. Ismertetik a tömegsportban legkedveltebb sportágak játékszabályait, és azokat a kis sportjátékokat, amelyeket az iskolai testnevelésórákon, sportfoglalkozásokon, kisebb létszámú munkahelyeken, üdülőkben, sportvetélkedőkön is fel lehet használni. A különböző — főleg a tömegsport területén kedvelt — sportlétesítmények kérelmeinek, elkészítési módjának közlése arra szolgál, hogy a saját erőből, társadalmi összefogással megépíthető kis létesítmények létrehozásához tanácsokat adjon. A könyvben megtalálható a tömegtestneveléssel, tömegsporttal és turizmussal kapcsolatban kiadott és érvényben levő határozatok, utasítások, állásfoglalások és együttműködési megállapodások jegyzéke is.

A könyv megjelentetését különösen időszerűvé teszik a dolgozók, a lakosság szervezettebb és gazdagabb testedzési igényeinek kielégítésére irányuló fokozódó társadalmi elvárások.

A jól áttekinthető, tartalmas kézikönyv szerzői hasznos, a tömegsporttal foglalkozók és öntevékeny testedzők kezébe egyaránt jól használható segédeszközt adtak. Ez az első olyan könyv, amely a tömegsport valamennyi területét ilyen mélységben átfogóan tárgyalja, ezért hézagpótló szerepe is jelentős.

Dr. Nádori Lászlóné

## Korszerű edzés — elméleti alapok

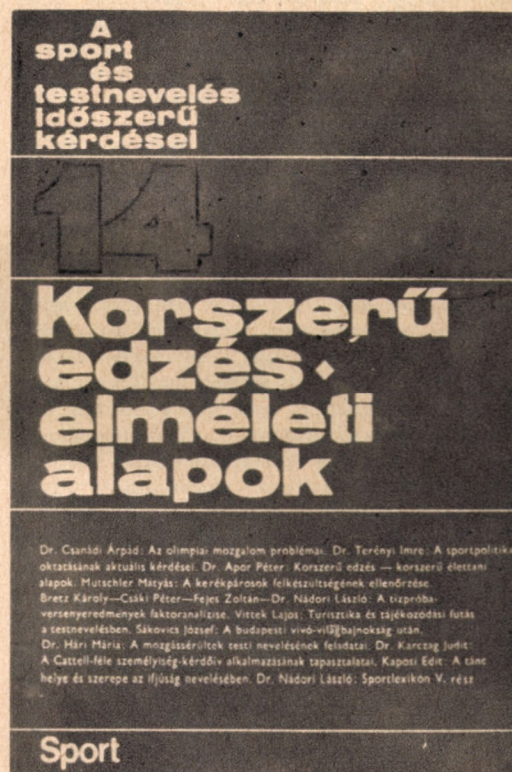
(szerkeszti: dr. Nádori László)

*A sport és testnevelés időszerű kérdései 14.*

(Sport, Budapest, 1976. 192. o.)

A sport és testnevelés időszerű kérdései 14. száma eltér a korábbi kötetektől. A változást már az új borító is mutatja. A folyóiratnak ez a száma külön címet kapott: Korszerű edzés, elméleti alapok. A folyóirat átalakul könyvvé, amely már egy-egy téma köré csoportosítja mondanivalóját. A 14. szám még nem egyértelműen „tematikus”, hiszen 9–10 tanulmányt a sport és testnevelés meghatározott témaköréből elég nehéz „összegyűjteni”, de már mutatja a változás irányát. Bizom abban, hogy a kiskönyvtár (ahogy ez a kötet hátlapján olvasható) következő köteteiben a megváltozott szerkesztői elképzelés következetesebben valósul meg, rendelkezésre áll majd annyi tanulmány, amennyi egy-egy téma alapos körüljárásához szükséges.

A kötet címéhez legközelebb dr. Apor Péter tanulmánya áll: Korszerű edzés — korszerű élettani alapok. Írását a korszerűség értelmezésével kezdi: „A korszerűség feltétele, hogy a munkánkhoz kapcsolódó minden lényeges ismeret »up-to-date«, vagyis a legújabb tudásunk



Sport

szintjén ismerjük és alkalmazzunk.” A megalapozás és a specifikus edzés, az edzés intenzitása, a kiválasztás, a kondicionálás, a kísérlettervezés kérdései állnak az elemzés középpontjában. Mindenki számára tanulságosnak érzem azt a módot, ahogy a szerző a kérdéseket vizsgálja. A jelenséget tudományos szinten leírja, részletesen elemzi a tudományos eredmények gyakorlati alkalmazásának, felhasználásának lehetőségeit. Ez a mindennapi munkában aztán jól használható. Külön ki kell emelni a szerző azon gondolatát, hogy „akár tetszik, akár nem, minden edző kísérletező is”. A kísérlettervezési alapelveket így fejezi be: „Azok a vizsgálatok, amelyeket elvégeztünk, de nem öntöttünk közölhető formába, az energiákkal való oktan pazarlást jelentenek. Ha ilyenekre hivatkozva érvelünk, csak a tehetetlenségünket és komolytalanságunkat bizonyítjuk.” Igaz ez a testnevelő tanárokról is. Valamennyien kísérletezők is.

A korszerű edzés feltétele az edzésen lejátékosított folyamatok ellenőrzése és elemzése. Mutschler Mátyás a kerékpárosok, dr. Bretz–Csáki–Fejes–dr. Nádori a tízpróbázók, dr. Karczag Judit a válogatott sportolók felkészülését, versenyeredményeit, személyiségét vizsgálja. Valamennyi a korszerű edzés egy-egy részterületének konkrét vizsgálatához ad tudományos vizsgálati módszert és értékelési támpontot.

Általános sportpolitikai tanulmányok is szerepelnek a kötetben. Dr. Csanádi Árpád „Az olimpiai mozgalom problémái” című dolgozata az olimpiai mozgalom valamennyi lényeges kérdésére kitér: „Szándékunk mindössze az volt – írja a szerző az összefoglalásban –, hogy az olimpiai mozgalom fejlődésének tükrében is megmutassuk azokat a problémákat, amelyek veszélyeztetik a mozgalom fejlődését, és amelyekre választ kell adnunk, ha nem akarunk úgy járni a modern olimpiai játékokkal, mint jártak elődeink az ókori játékokkal.” Dr. Terényi Imre a sportpolitika oktatásának aktuális kérdéseivel foglalkozik. Foglalkozik a párt sportpolitikájának alakulásával, és részletesen ismerteti „az MSZMP XI. kongresszusának történelmi jelentőségű döntéseit, amelyek a jelen sportpolitikájának alapját képezik”. Bevezésül a „sportpolitika tanulságait” sorolja fel a szerző.

Az ifjúság testnevelésével három szerző foglalkozik. Különösen Vittek Lajos írása az, amely a testnevelő tanároknak a legnagyobb segítséget adja. Az 1978-ban bevezetésre kerülő testnevelési tantervben a turisztika és a tájékozódási futás a szabadon választható anyagban szerepel, évi 16 óra is lehet. Az általános elméleti ismeretek mellett részletesen foglalkozik a szerző azzal is, hogyan lehet a testnevelési órán a tájékozódási futást tanítani. Alkalmassnak tartja arra, hogy igazi tömegsport legyen, konkrét javaslatokat ajánl.

Dr. Hári Mária és Kaposi Edit tanulmányai a mozgássérültek testi nevelésének feladataival, illetve a tánc helyével és szerepével az ifjúság nevelésében, foglalkoznak. A mozgássérültek gyógyítása azért rendkívül fontos, mert számuk elég nagy (6088 ember összesen), és csak a konduktív neveléssel van lehetőségünk és reményünk arra, hogy a társadalom hasznos tagjaivá váljanak. Ka-

posi Edit a tánc helyét, szerepét vizsgálja hazánkban, és sajnálja, hogy az kiszorult az iskolából.

Sákovics József „A budapesti vívó-világbajnokság után” című műve azért érdekes olvasmány, mert az elemzést a várható olimpiai szereplés szempontjából végzi, mi az olimpia után olvassuk.

A kötetet most is dr. Nádori László sporttudományos lexikonja (V. rész) zárja.

Ennek a kötetnek, mint a sorozat többi kötetének, a szakemberek asztalán a helye. A kiskönyvtár következő kötetei előjegyztethetők. Aki megrendeli, postán utánvétellel megkapja az egyes számokat a megjelenés után. A kiskönyvtár előjegyztethető:

SPORTSZERKESZTŐSÉG  
OLVASÓSZOLGÁLAT  
1361 Budapest, Pf. 9.

N. S.

Koltai Jenő – Dr. Nádori László

## Sportképességek fejlesztése

Második, javított kiadás

(Sport, Budapest, 1976. 224. o.)

A második javított és bővített kiadásban a szerzők, Koltai Jenő a TF rektora és Nádori László a TFKI igazgatója, felhasználták a legújabb kutatási eredményeket és gyakorlati tapasztalatokat.

A könyv hat fejezetben (A fizikai képességek jellemzése, Az erő, a gyorsaság, az állóképesség edzése, koordinációs képessége, sportági edzéstervek) elemzi a fizikai képességfejlesztés kérdését. Az első fejezet a „fizikai képesség” fogalmát mint az emberi mozgás összetevőit elemzi:

- „a mozgás külső megnyilvánulásait és
- a mozgás következtében fellépő fiziológiai, biokémiai pszichikai jellemzőket” tartalmazza.

Kár, hogy a szerzők nem térnek ki a „sportképességek” fogalmának értelmezésére. Sejthető, hogy a „fizikai képesség” és a „sportképesség” szinonim fogalmak, a meghatározásból azonban ez nem derül ki.

Az erő, gyorsaság, állóképesség elemzése, magas szintű tudományos feldolgozása már az első kiadásra is jellemző volt. Ezek azok a fejezetek, amelyek a testnevelő tanároknak különösen sokat mondanak. Az új testnevelési tantervekben a képességfejlesztés kiemelt szerepet kapott, ennek elméleti és részben gyakorlati anyaga megtalálható a könyvben.



# SPORT- KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

koltai jenő  
dr. nádori lászló



A többi sportképesség edzésének jellemzésével a sporttudomány még adós. Ezek kidolgozása ebben a műben sem részletes: mindössze 10 oldal (a könyv 224 oldalas). Elnevezése is változó. Korábban ügyesség, most koordinációs képességek az elnevezés. Az új tantervben legközelebb állnak ehhez a szenzomotoros koordinációt fejlesztő gyakorlatok.

Már a könyv első kiadásánál is látható volt, hogy kicsi a példányszám. A második kiadás példányszáma is szerény (2900), aligha tudja minden érdeklődő megvásárolni.

[N. S.]

## A Testnevelési Főiskola Tudományos Közleményei

1974. IV. Budapest, 1975. 235.

A testnevelési és sporttudományok legújabb kísérleteit, kutatásait tartalmazza az első rész. (Szilasiné Szabó Gyöngyi, Karczag Judit, Derzsy Béla – Karczag Judit, Nagykáldi Csaba, Famosi István, Derzsy Béla – Rigler Endre, Mutschler Mátyás, Zsidegh Miklós, Gnebach Vilmos tanulmányai.)

## A TESTNEVELÉSI FŐISKOLA TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

IV



Betekintést nyerhetünk a TFKI műhelyébe. A tanulmányokban leírt kísérletekből kiderül, hogy az élsport vizsgálatához nélkülözhetetlenek a különböző tudományterületek (főleg lélektan és élettan) kutatási módszereinek átvétele, szükség esetén átalakítása és a hasonló külföldi kutatások figyelembevétele.

A kötet második része (Aktualitások) tematikailag már kevésbé egységes, de nem kevésbé érdekes. (Zarándi László, Oros Ferenc és Hernádi Miklós tanulmányai.)

Számunkra elsősorban Hernádi Miklós, Sport és nacionalizmus című írása volt tanulságos. Egy labdarúgó-mérkőzés „ürügyén” a sportújságírás stílusbeli elszürkülését és a frázisos szövegek nacionalizmusát vizsgálja.

Az iskolában is forrása lehet a nem tárgyilagos tudósítás az ellenséges magatartás kialakulásának, hiszen egy-egy nemzetközi labdarúgó-mérkőzést a tanulóifjúság nagy százalékára figyelemmel kísér. Jó, ha tudunk erről, ismerjük konkrét megjelenési formáit (az író ezeket pontosan idézi), és így módunk lehet arra, hogy fellépjünk ellene.

A kötetet két kandidátusi értekezés tézisei (Kutassi László, Apor Péter) és egy könyvismertetés zárja (Maxim Imre: Az első sportszociológiai tanulmánykötetről).

N. S.

# Kosárlabdaállvány

## Dexion-Salgó elemekből

Az utóbbi időben gyakorta halljuk, hogy a tanulók testnevelési órákra igénybe vehetik a városi, községi kultúrházakat vagy egy-egy átalakított szükségtermet. E lehetőségek azonban meglehetősen korlátozzák az ott végezhető gyakorlatokat, játékokat. Többnyire ezeket a helyiségeket más célra is használják, ezért stabil tornaszereket nem lehet ott alkalmazni.

A Dexion-Salgó elemekből készíthető kosárlabdaállvány egyrészt e gondokon kíván segíteni, másrészt olcsósága és könnyen kezelhetősége teszi értékessé. Ezen előnyökön túl a tantervi követelmények teljesítése is indokolja beszerzését. Az általános iskola 5. osztályától kezdve a sportjátékok oktatása kötelező tantervként szerepel. E játékok közül természetesen a kosárlabda is választható. Amennyiben nem a választható játékok között tervezi a nevelő, a kiegészítő anyagban is szerepeltetheti mint szabadidő-sportot.

Az állvány a Salgótarjáni Kohászati Üzemek által gyártott ún. Dexion-Salgó acélszerkezetű elemekből rakható össze.

Az 1. sz. ábra szemlélteti a méreteket, melyek megfelelnek a nemzetközi előírásoknak.

Abban az esetben, ha csak a palánkra van szükség (teremben falra szerelve), ezt is nehézség nélkül megoldhatjuk, mert a perforált profilok M 8 x 15-ös csavarzattal rögzítettek, melyek könnyen szerelhetők.

A kosár tartógyűrűje 20-as gömbvasból, a palánk fából vagy üvegből (120 x 180 cm) készíthető. Az ellensúlyok betonból, vasalva készülnek, melyek együttes súlya 500 kg. (5 x 100 kg, mérete: 10 x 25 x 200 cm.) Az állvány e részei házilag elkészíthetők.

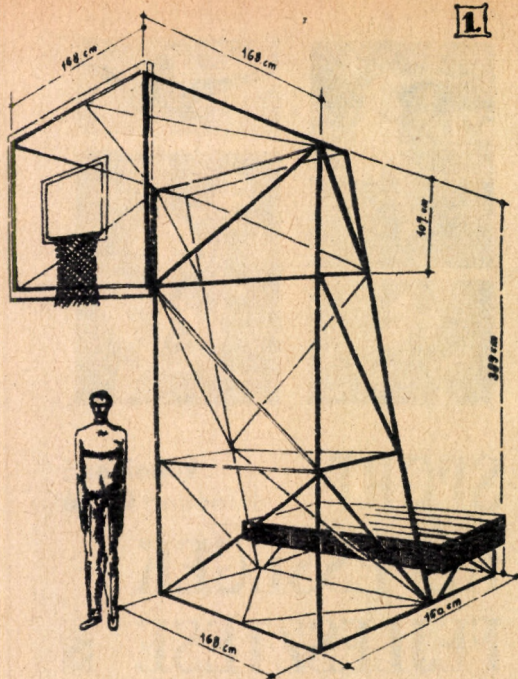
Az ellensúly tervezésénél mind a statikus, mind a dinamikus hatást figyelembe vettük.

A 6. sz. melléklet a kis helyen való tárolás megoldását szemlélteti. A rajzon „X”-szel jelzett elemek lebontása után kapjuk az 1-2-3-4 bontási síkokat. Így a szerkezet kis helyen elfér, pl.: eresz alatt vagy szertár falánál. Az összeállítás pedig maximum 1 órát igényel palánkonként.

A hegesztett állvány ára kb. kétszerese a Dexion-Salgó kosárlabdaállványnak, melyből 1 db méretre darabolva, csomagolva, kötőelemekkel együtt 3200,- Ft. súlya pedig kb. 110 kg. Az is előnye a hegesztett szerkezettel szemben, hogy a szállításhoz csak minimális térfogat szükséges, mivel a Dexiont csak a helyszínen célszerű összeszerelni, szállításkor a profilok kötegeltek. (Ha az állványok funkciója megszűnik, a Dexion-anyag felhasználható más célra is, pl.: szertárak tárolóállványainak stb.)

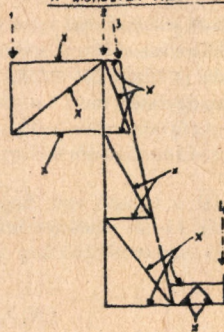
Célszerűnek látszik az első szerelést Dexion-szerelőkel végeztetni.

A tervdokumentáció a mellékelt ábrákon túl tartalmazza az anyagjegyzéket, a vázszerkezet összeszerelését, valamint a felhasznált Dexion-alkatrészek képeit és képadatait.



1

A KISHELYEN VALÓ TÁROLÁS MEGOLDÁSA



„X” LESZERELENDŐ PROFILOK.

6

1-es bontási-sík.



2-es bontási-sík.



3-as bontási-sík.



4-es bontási-sík.



A Dexion-Salgó az érdeklődőknek készséggel ad felvilágosítást, és az összeszerelésnél is segítséget nyújt.

Megrendeléseikkel, érdeklődésükkel a következő címet keressék:

Salgótarjáni Kohászati Üzemek  
3101 Salgótarján, Pf.: 93.  
Fejlesztési Főmérnökség  
Nickel Géza

Reméljük, hogy az ötlet közrebocsátásával bővíthetjük a sportolni vágyók lehetőségeit, és újabb hívekkel bővíthetjük kosárlabdaspontunk.

*Ivitz Zoltán és Nickel Géza*

## Ankét a testnevelési osztályokról

A Fővárosi Pedagógiai Intézet, az Országos Testnevelési és Sportthivatal 1976. december 20-án a Kőröcsarnokban és a Népstadion Sajtótermében bemutató tanításokkal összekötött tanácskozást rendezett.

Időszerűvé tette az ankétot, hogy a testnevelés és a sport utánpótlása szempontjából nagy jelentőségű miniszteri utasítással (147/1976. [MK 22.] OM számú) a volt testnevelés szakosított tantervű osztályok működésének új fejezete kezdődik, további képzésük testnevelési osztályokként folytatódik.

A tanácskozáson mintegy 400 fő vett részt. A résztvevők vidéki és budapesti sportvezetők, a művelődésügy irányításában dolgozó osztályvezetők, igazgatók, testneveléssel és sporttal foglalkozó tanárok, edzők, orvosok voltak. A tanárképző főiskolák és a Testnevelési Főiskola képviselte a felsőoktatási intézményeket a tanácskozáson.

A résztvevők a vitaindító beszámolót írásban előre megkapták, ezért az ankéton csak a bemutató tanítások, a vita és annak összefoglalása szerepelt.

A tanácskozás célja:

1. elemezze az 1969–70. tanévtől működő testnevelés szakosított tantervű osztályok szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseit;
2. mutassa be a sokoldalú fizikai képességek alapozásának módszerét, módszeres eljárásait;
3. alakítson ki közös álláspontot a miniszteri utasítás alapján a testnevelési osztályok további működését illetően.

Az ankétot dr. Mezei Gyula, a Fővárosi Tanács V.

B. Művelődésügyi Főosztályának vezetője nyitotta meg. Utalt a hét éve működő testnevelés szakosított tantervű osztályok eredményeire, a sportutánpótlásban betöltött szerepére.

A bemutató tanítások (2. osztály: Bp. IX., Telepy utcai Ált. Isk., Várady Gézané; 8. osztály: Bp. XXI., Gombos téri Ált. Isk., Kecskés József; IV. osztály: Bp. I., Petőfi S. Gimnázium, Szemerédi László) a képességfejlesztés egy-egy tárgykorét dolgozták fel.

A különböző életkorú tanulóknál láthattuk az ugróerő, ruganyosság, állóképesség és feladatmegoldás fejlesztésének hatékony módszereit. Jó példái voltak ezek az órák annak, hogy egy-egy sportág mozgáspasztaletai jelentős mértékben segítik más sportágak technikájának elsajátítását, így közvetve az iskola ténylegesen könnyebbé teszi az edző munkáját is.

Az ankét a beszámoló, a bemutató tanítások és a hozzászólások alapján megállapította:

1. A testnevelés szakosított tantervű osztályok létrehozása szükséges és időszerű volt, az eredmények az elvárásokat megközelítették. Fejlődésük mutatja a társadalmi és egyéni igényt. Ma már országosan 126 általános iskolában 16 519 tanuló, 24 gimnáziumban pedig 986 tanuló jár testnevelési osztályba. Többségük sportegyesületben sportol. Sporteredményeik figyelemreméltóak, tanulmányi eredményük azonos vagy valamivel jobb az iskola tanulmányi átlagánál. Az érettségi vizsgán is jól szerepeltek, a felsőoktatási intézményekbe kb. a felüket vették fel.

2. A tartalmi munka és az oktatás módszere a jövő testnevelésének modelljeként szolgálhat.

3. Javítani kell az edzői szemléletet. Az edzők ne riválist, hanem segítő partnert lássanak a testnevelési osztályok iskoláiban. Ezeknek az osztályoknak a tanterve lehetővé teszi azt, hogy a nemzetközileg is felfokozott edzőkövetelmények egy részét a testnevelési órákon alapozó jelleggel megoldják, ezáltal a sportoló tanulók napi két edzésen vehetnek részt; egyik a tanítási óra, a másik a szakosztályi speciális edzés.

4. Növelni kell a sportorvosi ellátás lehetőségét és színvonalát.

5. Javítani kell a testnevelési osztályok sportegyesületek általi támogatását. Gondoskodni kell arról, hogy az évi több mint négy és fél millió Ft központi támogatás, amelyet az OTSH és a tanácsok biztosítanak, időben és maradéktalanul eljusson a testnevelési osztályokat működtető iskolákhoz. Ez jelentősen javítja majd az iskolák szer-eszközellátását. Ez segíti a korszerű oktatás feltételeinek megteremtését is.

A tanácskozás elősegítette a miniszteri utasítás egységes értelmezését, reményt nyújt arra, hogy egységes szemlélettel, közös akarattal lépünk előre a testnevelési osztályok munkájában és a sportutánpótlás nevelésében.

*Varga Sándor*

# Mozgásbiológiai szimpózium

Tihany 1976.

Ötödik alkalommal rendezte meg a Testnevelési és Sporttudományos Tanács hagyományos tihanyi szimpóziумát. Tulajdonképpen tudományközi megbeszélések, viták ezek, amelyekben a sporttudomány képviselőinek meglehetősen széles tábora van jelen.

Már az első alkalommal, 1971-ben „Az emberi mozgás automatikája” vezető gondolat köré hívta a rendezőbizottság a szakembereket gondolataik kicserélésére. A résztvevők listáján anatómusok, fiziológusok, neurológusok, az elektrofizika, pszichológia, matematika és a biofizika képviselői ismertették elképzeléseiket, és adtak lehetőséget a testnevelő tanároknak, kutatóknak vitára, kérdésfeltevésre. Szentágothai János (jelenleg az MTA megbízott elnöke), Lissák Kálmán, Ádám György, Csáki Frigyes akadémikusok, egyetemi tanárok, intézetvezetők és országosan elismert oktatók-kutatók felbecsülhetetlen értékű lökést adtak szakterületünk tudományos szemléletének kedvező formálásához. Az ötödik szimpóziум méltó folytatása volt az előzőknek, szervesen egészítette ki, fejlesztette tovább az emberi mozgás elemzésében különböző megközelítési utakat, módszereket. Öröndetes módon szaporodtak meg a testnevelés és sporttudományok képviselőinek előadásai, jó volt tapasztalni aktív közreműködésüket a vitákban és a kérdésfeltevésben. Tematikusan csoportosítva az egyes előadásokat, a következőkben szeretném bemutatni a szimpóziумon elhangzottak lényegét.

## FIATALKORÚ LABDARÚGÓK ÁLLÓKÉPESSÉGÉNEK KOMPLEX VIZSGÁLATA AZ ÉLETKOR FÜGGVÉNYÉBEN

Abdulmir Al – Hamawandi és Orosz Pál (TFKI)

A szerzők kétféle megközelítési mód lehetőségét kihasználva választották ki a fizikai képességek közül az állóképesség vizsgálatát. A Cooper-tesztrel, mint mozgásos teljesítménnyel, és a cardiorespiratorikus rendszer mutatóinak értékeivel nyomon követték az egyes életkori szakaszokban az állóképesség változását.

A vizsgálat alapján úgy tűnik, hogy az állóképességi szint változásának megítélésére a motorikus megközelítési mód nem elegendő. Pontos, megbízható információkhoz elengedhetetlen a laboratóriumi vizsgálat.

## JAVUL-E AZ AEROB HATÁSFOK AZ EDZETTSÉGGEL?

Apor Péter (TFKI)

A kézenfekvő feltételezés korántsem nyert egyértelmű kísérletes bizonyítékot. A szerző korábbi adatait 4–6 perces egyenletes futások utolsó percének ergometriás értékeiből, és a test vertikális emelése (helyből felugrás) által kifejtett munkavégzésből nyerte. Ezek a számítások

nem igazolták az edzettebbek feltételezett jobb aerob hatásfokát, élsportoló csoport kétéves nyomonkísérése pedig ellentmondott a feltételezésnek.

A szerző anyagában közel 300 gyermek és fiatal felnőtt steady state körülmények között mért aerob hatásfok, légzés- és vérkeringés gazdaságosságát tárgyalta, test-súlyra vonatkoztatott standardizációban is. Az edzettség és életkor tekintetében a gazdaságossági mutatók is javulást mutatnak. A korreláció számítások a steady state aerob hatásfok és a vita maxima oxigénpulzus között szorosabb kapcsolatot bizonyítottak, míg a légzésgazdaságosság függetlenebb faktornak tűnik.

## AZ IDEGRENDSZER MOZGATÓ STRUKTÚRÁI Donáth Tibor és Nemessúri Mihály (SOTE – TFKI)

Napjainkig nem sikerült olyan átfogó elméletet kidolgozni, amely teljesen kielégítő módon megmagyarázná az idegrendszer funkcionális szerveződését. Ilyen körülmények között nem adható egyértelmű válasz arra a kérdésre sem, hogyan alakul az idegrendszer mozgató működésének funkcionális organizációja.

A korszerű agykutatás először a mikrostruktúra, majd a finom funkciók (Fritsch és Hitzig 1870., Ferrier 1873) vizsgálatának megindításával – száz év óta – óriási ismeretanyagot halmozott össze. Így a sok kérdőjel ellenére nem indokolatlan végigpásztázni a szakirodalmat, vajon mit tudunk jelenleg a mozgástevékenység agyi kontrolljáról. A szerzők a neuronelmélet alapján áttekintették az afferentáció és efferentáció szerkezeti alapjait, a kérgi szinapszisok és az egymásra épülő szerveződés kérdését. Foglalkoztak a mozgásmintázat központi szerveződésének, valamint mozgásmodellek ismertetésével.

## A MÉLYBEUGRÁS ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI MAGASUGRÓNÓKNÉL Harsányi László (PMSC)

A mélybeugrás az explozív – reaktív – ballisztikus erő kifejtés egyik fajtája.

A szerző tizenkét 16,5 éves átlagkorú atlétánónél 16 héten át hatásvizsgálatot végzett. Őt fő 16,4 éves átlagéletkorú, 160,2 cm-es átlageredményű magasugrónónél az optimális leugrási magasságot és távolságot mérte, míg 4 korcsoportba osztott 27 atlétánónél, akik 11,6–19,0 évesek voltak, és 106,5–170,4 cm-es magasugró-eredménnyel rendelkeztek, az élet- és edzéskor szerinti vonatkozásokat vizsgálta az érintőugrás módszerrel.

Az elemzést egyelőre a mindennapi edzőmunkában történő alkalmazás szempontjából végezte el. A hatásvizsgálatot a későbbiekben tűzi napirendre.

## MEREDEKRE FUTÁS EDZÉSHATÁSA EGYES FUTÁS- ÉS ÉLETTANI MUTATÓKRA Molnár Sándor, Apor Péter, Csopaki Imre (TF – TFKI)

14–16 éves tanulók egyik csoportja 7<sup>o</sup>-os, a másik 12<sup>o</sup>-os emelkedőre futott, míg a harmadik síkon futott

azonos távot, hetente 3 alkalommal, hat héten át. Az egyéb terhelés mindegyik csoportnál azonos volt.

Az edzéstáást a dinamikus erő, a 60, 300 és 2000 méteres futóteljesítmények és a laboratóriumi aerob és laktacid mutatók alapján itélték meg.

#### FIATALKORÚ LABDARÚGÓK KORCSOPORTONKÉNTI ÖSSZEHASONLÍTÁSA FIZIKAI KÉPESSÉGÜK FEJLŐDÉSDINAMIKÁJÁNAK ELEMZÉSE A MOTORIKUS, VALAMINT FIZIOLÓGIAI PARAMÉTEREK TÜKRÉBEN

Nguyen Thiet Tinh és Orosz Pál (TFKI)

Felnőtt labdarúgóknál végzett felméréseik eredményei fordították figyelmüket a fiatalokúakra. Az élvonalba jutás és szereplés a megelőző időszak függvénye, ezért vizsgálataik a serdülő- és ifjúsági korban tapasztalható változások és a változások dinamizmusára irányult. Az alkalmazott motorikus próbákat a TFKI Edzéselméleti Osztálya sokéves tapasztalatgyűjtéssel dolgozta ki, az élettani paraméterek, ezek mérési metodikái az irodalomból ismertek.

A felmérés és feldolgozás alapján meghatározott fizikai képességek közötti összefüggéseket vagy azok hiányát állapították meg. Az egyes paraméterekben az életszakaszoknak megfelelően meghatározták a dinamikus fejlődés hatásait.

#### IZOMHOSSZ, ERŐHATÁS-ÚT ÉS A DOBÓTELJESÍTMÉNY ÖSSZEFÜGGÉSE

Szécsey József, Koltai Jenő és Garamvölgyi Miklós (TF – TFKI)

A szerzők kísérleteikben olyan sportmozgások vizsgálatát tűzték ki, ahol a fő mozgásrészt egy excentrikus folyamat (az izmok előzetes megnyújtása) előzi meg.

Egyszerűsített modellrendszereket igyekeztek megalkotni, melyek analógiába hozhatók a dobóatléták mozgástechnikájával, és a kísérleti eredmények egzaktnak is mérhetők.

A kísérlet sikeressége érdekében olyan készüléket szerkesztettek, amely lehetővé tette az atlétikai hajtómozgás egy részletének modellizálását.

A kísérletsorozatot bonyolult rostszerkezettel bíró multipennatus felépítésű kecskebéka m. gastrocnemius-sal végezték el.

A kísérletek azt mutatják, hogy a dobóteljesítmény erősen függ az izom hosszától, az előzetes nyújtási sebességtől, a nyújtvatartás idejétől és az erőhatás útjától.

#### SOROZATOS FELUGRÁS DINAMOGRAFIAI VIZSGÁLATA

Kovács János (Novi Sad, Testnevelési Egyetem)

Magas és közepes szintű kézilabdázó lányok egy-egy csoportján vizsgálta a sorozatos felugrás jellemző paramétereit. A ksz.-ek az erőmérő platon sorozatos felugrásokat végeztek (20–20 felugrást) egyperces szünettel. Mérték a felugrások alkalmával mutatkozó erő kifejtést,

egy-egy mozgássorozat időtartamát, a felugrás magasságát, valamint a pulzusreakciót és a vér savasodását a mozgásfolyamatok után.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a mért adatok jól jellemzik azokat a mozgástulajdonságokat, amelyek a kézilabda sajátos mozgásfolyamata során (felugrás) alkalmazásra kerülnek.

#### CENTRÁLIS IDEGRENSZERI KÁROSODÁSOK KORAI DIAGNOSZTIKUS LEHETŐSÉGEI EMG SEGÍTSÉGÉVEL

Lukács László (Budai Területi Gyermekkórház)

A szerző a centrális idegrendszeri sérülések korai jeleiről, a csecsemőkorban végzett vizsgálatokat a korai kezelés és a korai diagnózis érdekében.

Égészséges gyermekek mozgásának vizsgálatakor észlelhető koordináció az egyes izomcsoportok között megváltozik kóros esetekben, már egészen kisfokú sérülés esetén is. A vizsgálatokat provokált mozgásoknál kell elvégezni. Az előadás ezen mozgások koordinációjának megváltozását kísérő EMG jeleket tárgyalta.

Előadást tartott még Árkó Nándor és Nemessúri Mihály (OTSI – TFKI) a SPORTOLÓK IZOMSÉRÜLÉSEINEK EMG VIZSGÁLATÁRÓL; Bretz Károly (TFKI) a TELEMETRIKUS ERŐMÉRÉSRŐL; Derzsy Béla (TFKI) A TÁMASZUGRÁSOK ERŐHATÁSAINAK VIZSGÁLATÁRÓL; Farnoszi István (TFKI) a VÁGTÁZÓ NŐK TESTÖSSZETÉTELE ÉS SZOMATOTÍPUSÁRÓL; Kecskeméty Péter (TFKI) a SPIROERGOMETRIÁS MÓDSZERREL NYERT VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK „NEGATÍV” IZOMMUNKA ESETÉN témáról; Kemecsey Imre, Madarász István és Nádori László (SZEOL – JATE – TFKI) AZ IRMATANULÁS PSZICHOFIZIOLÓGIAI PROBLÉMÁIRÓL A KAJAKSPORTBAN; Mutschler Mátyás (TFKI) a KERÉKPÁROSOK TESTALKATÁNAK FUNKCIONÁLIS JELENTŐSÉGÉRŐL; Török Attila és Kemecsey Imre (SZOTE – SZEOL) A KAJAKOZÁS TECHNIKÁJÁNAK ÉS TAKTIKÁJÁNAK FIZIKAI VONATKOZÁSÁIRÓL; Zsidegh Miklós és Kemecsey Imre (TFKI – SZEOL) A KAJAKOZÁS TECHNIKÁJÁRÓL; Tóth Szabolcs, Sólyom András, Vajda János és Zaránd Péter (Országos Idegsebészeti Tudományos Intézet) AZ ISMÉTLŐDŐ, RITMUSOS MOZGÁSOK SZABALYOZÁSÁRÓL; Tihanyi József (TF) AZ EXPLOZÍV – REAKTÍV BALLISZTIKUS TÍPUSÚ MOZGÁSOK MOZGÁSSZERKEZETÉNEK VIZSGÁLATÁRÓL; Szakály Ernő, Bérczi István és Nemessúri Mihály (TF – TFKI) ADATOK A KERESZTFÜGGÉS ERŐSZERKEZETÉHEZ címmel; Nemessúri Mihály (TFKI) A MOZGÁSSZERKEZET NÉHÁNY ALAPVETŐ JELLEMZŐJÉRŐL; Csizmadia Ferenc, Guha Józsefné és Nemessúri Mihály (TFKI) a KAREMELÉS VIZSGÁLATÁRÓL és Bogányi György és Nemessúri Mihály (ZME – TFKI) AZ IZOM ERŐKIFEJTÉSÉT JELLEMZŐ ELEKTROMOS JELEK SZÁMÍTÓGÉPES ÉRTÉKELÉSÉRŐL.

Nádori László

## „Sportszerkutató és -fejlesztő bázis” az Iskolabútor- és Sportszergyárban

A magyar sportmozgalom akkor fejlődhet megfelelő ütemben, ha annak minden előfeltételével rendelkezünk, mert azok szoros kölcsönhatásban vannak egymással. Ezek közül most csak a sportszerekkel kapcsolatos kérdéseket vetjük fel.

Hazánkban több mint 30 vállalat és szövetkezet foglalkozik kisebb-nagyobb mértékben sportszergyártással.

Az azonos gyártási lehetőségekkel és adottságokkal rendelkező gyártók között profilátfedések és párhuzamos gyártás alakul ki. Ez szükségtelen és káros, mert így egyik termelő sem tud optimális és gazdaságos sorozatnagyságban gyártani. Köztudott ugyanis, hogy a termelés gazdaságossága, a termék önköltsége és ennek alapján az eladási ára nagymértékben függ a gyártás jellegétől, az alkalmazott gyártóberendezések korszerűségétől. Egy-egy termék előállításához annál korszerűbb, gépesítettebb technológia alkalmazható, minél nagyobb a gyártott mennyiség.

A hazai sportszergyártásnál nagy problémát jelentett, hogy a gyártmányfejlesztés mozgatórugói a műszaki-gazdasági és kereskedelmi adottságok és érdekek voltak. Pedig ez a munka sokkal összetettebb. A fentiekkel legálább azonos súlyúak a testnevelés és sport szakmai követelményei.

A nehézségek csökkentése, megszüntetése, az 1975. évi termelés megkettőzése (1980-ig), a sportszergyártók munkájának összehangolása a Könyvüipari Minisztérium feladata lett.

A megoldás érdekében az ISKOLABÚTOR- ÉS SPORTSZERGYÁRBAN létrehozta a „SPORTSZERKUTATÓ ÉS -FEJLESZTŐ BÁZIS”-t.

A kutató-fejlesztő feladatok az iskolai, a tömeg-, az élsport igényeit sokrétűen kielégítő sportszerek gyártásával kapcsolatosak.

Első teendők: a sportszerekkel szemben támasztott követelményrendszer kidolgozása; a „hiánycikkek” felderítése; fel kell tárnai a KGST-országokból beszerezhető eszközöket; intézkedéseket kell tenni a jelenleg használatos sportszerek továbfejlesztésére, különös tekintettel a tömegsport igényeire; a feladatok elvégzéséhez szoros kapcsolatot kell tartani számos kutatóintézetrel, minisztériummal és sportszervekkel.

Azonban minden kezdeményezés, javaslat kevés, ha nem sikerül megfelelő együttműködést kialakítani a tényleges felhasználókkal, az edzőkkel és testnevelő tanárokkal. Ezért kérjük és várjuk a testnevelő tanárok javaslatait, ötleteit, észrevételeit a sportszerekkel kapcsolatban.

Sikeres, alkotó együttműködést kíván:

IS-SPORTSZERLABOR

Balog Miklós  
fejlesztőmérnök

## Jelvény az úszásórán

Budapesten, a XI. ker. Tanuszodában a 7–8 éves másodikok 32 órában tanulnak úszni. Különösen a tanítás második felében, amikor a gyerekek jelentős része 5–6 métert tudott úszni, úszótudásuk fejlődése lelassult. Bár tudtak már egyszer-kétszer levegőt venni, rendszeresen letették a lábukat a medence aljára. A tanári biztatás csak részeredményeket hozott.

Több módszert kipróbáltunk, szerettünk volna a helyzeten változtatni. Közülük most egyet bemutattunk.



A gyerekek úszótudásuk szerint jelvényt kaptak. Akik 8 métert úsztak faltól indulással kék színűt, akik 15 métert, piros színűt. Az 1975/76-os tanévben 172 kék és 150 piros jelvényt adtunk ki. Az úszni tanulók száma 1640 volt.

A jelvény tervezésénél és elkészítésénél főleg azt vettük figyelembe, hogy azt a gyerekek úszónadrágra, ruhára felvarrhasssák, jól látható, mutatós és olcsó legyen.

„Adminisztrálása” az úszótudás megállapításával egy időben történt: az úszótudás szintet kék, illetve piros színű ceruzával az osztálynévsorban bekarikáztuk.

A jelvényeket a Patyolat Vállalat Emblémázó Részlege készítette el (ára kb. 3 Ft).

N. S.

KÖRPERERZIEHUNG  
INHALTSVERZEICHNIS

<i>E. Burka—S. Nagy</i> : Von den neuen Lehrplänen (VI) .....	33
<i>Dr. Csaba Nagykáldi</i> : Die Wirkung der Körpererziehung auf die Darstellung der menschlichen Gestalt bei Schülern .....	36
<i>Dr. Jenő Kis</i> : Werte, Bewertungen, Körpererziehung, Sport (II) .....	41
<i>Tiborné Markos</i> : Programmierte Stunde der Körpererziehung .....	52

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ  
СОДЕРЖАНИЕ

Э. Бурка—Ш. Надь: О новых учебных программах (часть VI) .....	33
д-р Чаба Надькальди: Влияние физкультуры на изображение человеческого образа учеников .....	36
д-р Енё Киш: Ценности, оценки, физкультура, спорт (II) .....	41
Тиборнэ Маркош: Программированный урок физкультуры .....	52

*Helyreigazítás*

Olvásóink figyelmeztettek arra, hogy a Testnevelés Tanítása 1976. évi 4. számában Honfi László: A test teltsége 7—18 éves magyar iskolai tanulóknál c. cikkében a Kaup-index képlete hibás. A képlet helyesen:

$$I\text{-Kaup} = \frac{\text{testsúly (g)}}{\text{testmagasság}^2 \text{ (cm}^2\text{)}}$$

A képletbe tehát a testsúlyt kg helyett g-ban kell behelyettesíteni. Így a szerző által említett korrekcióra valójában nincs szükség.

A hibáért szíves elnézést kérünk.

*Szerkesztőség*

3,50 Ft

---

# Szakirodalmi figyelő

---

**Medizin  
und  
Sport**

ТЕОРИЯ  
« ПРАКТИКА

ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ



**SPORTS  
WORLD  
DOM**

*Theorie und Praxis*  
*der*  
**KÖRPERKULTUR**

**KULTURA  
FIZYCZNA**

**ВПРОСИ НА  
ФИЗИЧЕСКАТА  
КУЛТУРА**

**TEORIE  
A PRAXE  
TĚLESNE  
VYCHOVY**

Index: 25824



# A testnevelés tanítása

XIII.ÉVFOLYAM

1977 | 3

AZ OKTATÁSI MINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA

OLVASÓTEREM





## A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:

Dobiné Mónus Erzsébet

Dr. Kálmánchey Zoltán

Dr. Nagy György

Dr. Nagy Tamás

Nyíri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Dr. Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

*E számunk szerzői: Farnosi István* tudományos osztályvezető, Budapest; *dr. Hidvégi Judit* BTSI-orvos, Budapest; *dr. Nagy György* egyetemi docens, Budapest; *Nagy Sándor* OPI-munkatárs, Budapest; *dr. Nagy Tamás* OM osztályvezető, Budapest; *dr. Riesz Béla* főigazgató-helyettes, Szeged; *Somorjai László* nyug. szakfelügyelő, Hajdúnánás; *Szentgyörgyi Zoltán* egyetemi testnevelő tanár, Budapest; *Szlatényi Béla* OM főelőadó, Budapest; *Tenkei Antal* szakfelügyelő, Békéscsaba.

Megjelenik évente négyszer

ISSN 0563—2021

### TARTALOM

<i>Dr. Nagy Tamás</i> : Az 1977/78-as tanév fő feladatai	65
<i>Szlatényi Béla</i> : Az Edzett ifjúságért mozgalomról — tanároknak .....	70
<i>Farnosi István</i> : Az edzés hatása a gyermekúszók testalkatára .....	71
<i>Dr. Riesz Béla</i> : Főiskolai hallgatók testi nevelési szintjének vizsgálata .....	75
<i>Dr. Nagy György</i> : Technika és feladatmegoldás	78
<i>Somorjai László</i> : Minden sport alapja az iskola	88
<i>Szentgyörgyi Zoltán</i> : A gumizsinór alkalmazása	90

### SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámmra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Példányonkénti eladási ár: 3,50 Ft

Készült az Egyetemi Nyomda fennállásának 400. évében



77.1541 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató  
A szöveg fényszedéssel készült

# Az 1977/78-as tanév fő feladatai

II.

DR. NAGY TAMÁS

## I.

Az 1976/77-es tanév kiemelt feladatai között szerepelt az MSZMP XI. kongresszusának, valamint az 1972-es oktatáspolitikai határozat szellemének megfelelően:

1. A tanulói személyiség, a tanulók képességeinek és hajlamainak jobb megismerése, a továbbtanulás szempontjából lényeges adottságok kifejlesztése.

2. A tanulás módszereinek továbbfejlesztése, az ésszerű, gazdaságos tanulás „megtanítása”.

3. A világnézeti, erkölcsi-politikai nevelés hatékonyságának növelése.

4. A testi nevelést szolgáló foglalkozásokat, a mozgásos játékokat és a sportolást a szabad időben is általánossá kell tenni.

5. Nevelési feladataink sikeres megoldása érdekében összehangoltabbá kell válnon a nevelési tényezők munkája.

A felsoroltakon kívül természetesen kitért a miniszteri utasítás az iskolai demokratizmus szélesítésére, a tanulmányi fegyelem javítására, a közművelődés és az iskola kapcsolatának, sokszínű lehetőségeinek jobb kihasználására, a nevelési-oktatási feltételek javítására stb.

Az iskolai testneveléssel összefüggésben a tanév kiemelt feladataként kezeltük:

- a) az új tantervek kipróbálását,
- b) a teljesítménymérés bevezetését,
- c) a rádió délelőtti tornájának iskolai terjesztését.

1. *Bevezetőként* (önkényes kiemeléssel) hasznos lesz, ha visszapillantunk az egy évvel ezelőtti megtartott tanévelőkészítő szakfelügyelői értekezleten elhangzott néhány megállapításra: . . . a képzésben nem visszük következetesen végig azt az elvet, hogy nem csupán a *sportra*, hanem a *sport által* való nevelésben valósulnak meg döntően sajátos nevelési-képzési feladataink.”

„. . . az egyes sportági tantervi anyagrészek feldolgozásában nem gondoskodunk elég gazdag és irányított tanulói tapasztalatszerzésről.”

„. . . az egyes mozgáskészségek gyakorlása nem mindig megfelelő gyakorlókörnyezetben történik, általában túl nagy szerepet kap még mindig az ismétlésszerű mechanikus gyakorlás.”

Kérdés, hogy megismételhetők ezek a szakmai megállapítások? A tanítási gyakorlatunk alapvetően változott-e az elmúlt egy év alatt?

Tapasztalataink szerint sajnos nem, vagy pontosabban fogalmazva nagyon keveset. Rögtön hozzá kell azonban azt is tennünk, hogy egy *kis előrelépés történt*. Az elmúlt időszakban nagyon sok olyan szakkikk jelent meg, amely a jelzett hiányosságok megszüntetéséhez elvi, tudományos, esetenként kísérletileg is alátámasztott háttérrel adott. A továbbképzéseken, szakmai tanácskozásokon pedig éppen ezek a kérdések kerültek előtérbe.

Ezt a kis előrelépést elsősorban az új tantervek bevezetésével, a pedagógus felkészítés beindításával s nem utolsósorban a tantervki próbálással összefüggő „kisugárzással” lehet indokolni.

2. *Az új testnevelés tantervek „bemérésére”* 140 iskola vállalkozott. A több mint 700 tanulócsoporthoz szerzett tapasztalatokról a szaksajtóban már beszámoltunk (A testnevelés tanítása, 1977/2. 33–36. oldal), összegező megállapításként csak azt szeretnénk megismételni, hogy az első tapasztalatok kedvezőek. Az 1976. december elején tartott tanácskozásokon több olyan kritikai észrevételt gyűjtöttünk össze, amelyek indokoltak, joga-

sak voltak. Ezek figyelembevételével készült el a végleges tantervi szöveg.

Szakmai szempontból érdekes az a tapasztalat, hogy a tantervki próbálás nem maradt a kísérleti osztályok keretein belül. Az új tantervi vonások kisugárzó hatása az iskolán belül más osztályok tanórai foglalkozásában is érezhető.

A tantervki próbálás teljes tanévi értékelése jelenleg folyik, tapasztalatait a pedagógusok (elsősorban az alsó tagozat tanítói) számára továbbra is rendszeresen közzé tesszük.

3. *A teljesítménymérés* bevezetésére (miniszeri ajánlással, egyes megyékben kötelezően) az általános iskola 5–8., illetve a középiskolák I–IV. osztályaiban került sor. A próbák részletes leírását, a lebonyolítás módszerét, illetve a teljesítményszinteket, azok használatát külön kiadványban minden érintett iskolába eljuttattuk.

A „tantárgyteszt” az 1974/75-ös tanévben, mintegy 20 ezer tanulóval lebonyolított felmérés alapján készült. A pedagógusok felkészítését már az 1975/76-os tanítási év során elkezdttük.

A teljesítménymérés tanórai bevezetésének tapasztalatai kedvezőek, s már a fizikai felkészítésre történő visszahatása is mérhető. Problémaként jelentkezett azonban a gazdaságos lebonyolításhoz szükséges tapasztalatok hiánya: A tanárok kis része — feltehetően csak a „saját kezű” mérési eredmények hitelességének hatására — hosszadalmasan, a szükségesnél több idő alatt bonyolította le az őszi felmérést.

A táblázatok szintjeinek (százalékértékeinek) nagyvonalúbb („pontatlanabb”) használatát is többen nem vállalták.

Örvendtes az a felügyelői megállapítás, hogy a tanulók rendkívüli érdeklődéssel és aktivitással fogadták az egységes mérési rendszer bevezetését. Eredményeiket saját maguk számolgatták, azokat összehasonlították, az előírástól eltérően több javítási alkalmat igényeltek stb.

Tanárainkat dicséri az a tény is, hogy nem tekintették az egyébként jelentős adminisztrációt feleslegesnek, megterhelőnek.

4. *A rádió délelőtti tornájának* iskolai elter-

jesztése érdekében felhívás jelent meg. (Egyébként a műsor névváltozása is ezt kívánta elősegíteni.) A célkitűzés elérése sikerült: Több mint 800 iskola szervezte meg a tanórák között a sugárzott (vagy magnóra felvett) „tornát”.

Ellenőrzéseink, látogatásaink során tényleges, objektív nehézségekkel találkoztunk. Részben jogosak az adás időpontjával szemben elhangzó kritikák is. Sokan a gimnasztikai gyakorlatok helyett bevezetett formáikat sorolták fel. Mindezeket figyelembe véve gyakori eset a helytelen szemléletből eredő passzivitás, elsősorban a szakmunkásképző intézetekben észlelhető a legnagyobb lemaradás.

5. *A tanórán kívüli foglalkozások* — az általános és a középiskolákban egyaránt — a régi kedvező, illetve kedvezőtlen tapasztalatokat erősítették meg.

Az iskolák személyi és létesítményfeltételei csak nagy erőfeszítések árán teszik lehetővé a kötelezően előírt *tömegsportórák* optimális elhelyezését, a tanulók tömegeinek mozgósítását. Különösen jelentkezik ez a probléma a középfokú iskolákban — ezen belül is a szakmunkásképző intézetekben —, ahol a tanórán kívüli foglalkozások körébe a DSK-szakosztályok edzéseit is be kell állítani. Több középiskolában tapasztaltuk, illetve országos felmérés igazolja, hogy a 6 órás tömegsport-foglalkozások iskolai értelmezése többféle. (Ennek megszüntetése érdekében a régieket hatályon kívül helyező, egyértelmű utasítás lát napvilágot.)

Az általános iskolákban továbbra is problémát okoz a tanáronkénti 4 óra értelmezése, illetve ennek a foglalkozásnak „C”-sor szerinti díjazása.

Mindkét iskolatípusban — a kedvező tapasztalatoktól eltekintve — továbbra is kevés a „külső” segítség felhasználása, a sportaktívák bevonása, a tanulói öntevékenység segítőségkénti alkalmazása. Kedvezők viszont azok a kapcsolatok, amelyek az iskolák és a sportegyesületek között egyre nagyobb számban, illetve mindinkább hatékonyan alakulnak.

*A középfokú iskolák diáksportkörei* az elmúlt tanévben számszerűen tovább növekedtek, munkájukban is erősödtek.

6. A tanév folyamán az *iskolák felszereltsége* változatlanul dinamikusan fejlődött, átlagosan kielégítőnek mondható. Ehhez mindjárt hozzá kell azonban tenni, hogy ez a kijelentés meglehetősen nagy szélsőségeket takar. Ugyancsak jelentős a fejlődés a fedett gyakorlóhelyek számának növekedésében, de különösen nagy volt ez a szabadtéri létesítmények szempontjából.

A tanácsok jelentős összegeket fordítottak a felszereltség növelésére és a létesítmények fejlesztésére. Ugyanakkor problémát okoz az a gyakorlatban, hogy többnyire költségvetési maradványok képezik ezt a pénzalapot, és így a tervszerűség – elsősorban a felszerelések megrendelése, beszerzése szempontjából – alig biztosítható.

### III.

*Az 1977/78-as tanév fő feladatai* lényegében azonosak – a fentiekben említett dokumentumok szellemében – az előző év kiemelt feladataival. Továbbra is törekedni kell a tanulók képességeinek és hajlamainak jobb megismerésére, adottságaik kifejlesztésére.

Az új tanévben is hangsúlyozott szerepet kap a világnézeti, erkölcsi, politikai nevelés hatékonyságának növelése, illetve nevelési feladataink összehangoltabbá tétele.

Nagyobb szerepet kap azonban – az Edzett ifjúságért mozgalom keretében – a tanulók testi nevelése, fizikai felkészültségének emelése, a játék és sporttevékenység megszerettetése.

Ennek megfelelően az iskolai testneveléssel összefüggésben tanévi feladatainkat a következő pontokban foglaljuk össze:

1. Az előző év kiemelt feladatainak folytatása:

a) a tanterv-kipróbálásban részt vevő osztályok számának növelésével a tapasztalatok további összegezése;

b) a teljesítménymérés kötelezővé tétele;

c) a délelőtti rádiótorna-mozgalom folytatása, illetve további terjesztése.

2. Az Edzett ifjúságért mozgalom iskolai feladatainak eredményes megvalósítása.

3. A teljesítményfüzetek célszerű alkalmazása, a tanulók önálló gyakorlati tevékenységének felhasználásával a füzet feladatainak ellenőrzése, figyelemmel kísérése.

4. A tanórán kívüli tömegsport színvonalának emelése.

5. A tanítási szünetekben az iskolai sportlétesítmények nyitvatartásával összefüggő feladatok segítése.

### IV.

1. *Szakmai szempontból* – a lezáruló tanév tapasztalataiból fakadóan is – erősödjön és szélesebb körben terjednie kell az új tantervi cél- és feladatrendszerrel összefüggő szemléletnek, illetve gyakorlatnak:

a) Az értelmi, érzelmi-akarati nevelés és a mozgástanulás *kerüljön egységbe* tanítási gyakorlatunkban. A tanítási órák szolgálják hatékonyabban a tanulók gyakorlatias irányú felkészítését. Jellemezze a tervező munkát a tanulók mozgástanulatainak gazdagítása, körének szélesítésére való törekvés. A tanítási órák oktatási-képzési feladatai legyenek pontosabban körülhatároltak, növekedjék az órák szervezottsége, valósuljon meg az idő optimális kihasználása.

b) Fontos továbbá, hogy a *képességfejlesztés* ne kizárólag a sportági teljesítményszint növelését jelentse, hanem az érvényes tantervek követelményei szerint is fokozottabban jusson kifejezésre az elsajátított készségek, cselekvési módok használhatóságának megértése; mind jobban váljanak képessé a tanulók cselekvésmódjuk átalakítására, cselekvésük tudatos szabályozására.

Az említett feladatok eredményes megvalósítása, valamint az edzettség, az ellenállóképesség növelése érdekében tervszerűbben szükséges fejleszteni a tanulók fizikai képességeit. Ennek érdekében – az életkori sajátosságokat figyelembe véve – széles körben szükséges alkalmazni az erőnléti edzés hatékony módszereit. Különösen az általános iskolában kell fokozottabban növelni a tanórák fiziológiai terhelését. Ebben az összefüggésben továbbra is növekvő figyelmet kell

szentelni az *atlétika* és az *úszás* fejlesztésére kiadott irányelveknek, illetve a *gimnasztikai* állásfoglalásnak.

2. a) Folytatni kell az 1976/77-es tanévben megkezdett *tantervi kísérleteket*. Ahol arra lehetőség van, kérjük a kísérletben részt vevő pedagógusokat arra, hogy *újabb osztályokat* kapcsoljanak be az új tanterv szerinti munkába.

A kísérletben részt vevő iskolák számát nem kívánjuk növelni, de az érdeklődő pedagógusok — szakfelügyelői segítséggel — új tantervi részek, feladatok megvalósítására vállalkozhatnak.

b) Valamennyi általános iskolában (1–8. osztály) és középfokú iskolában (szakmunkásképző intézményekben is) kötelezően fel kell mérni a *tanulók fizikai felkészültségének* fejlődését.

Tovább kell fejleszteni a mérési módszerek hatékony lebonyolítási formáit, a tanulókkal is meg kell ismertetni a teljesítményszintek használatának jelentőségét és módját!

c) Továbbra is keresni kell a *rádió délelőtti tornájának* iskolai meghonosításának legjobb lehetőségeit.

3. A miniszteri tanévnyitó utasítás részletesen és jelentőségének megfelelő hangsúllyal kitér az *Edzett ifjúságért mozgalom* iskolai feladatainak teljesítésére.

A tömegsportmozgalom megvalósítása állami feladat is: Az iskolák igazgatói, tanárai közösen kell segítsék annak eredményességét.

A testnevelő tanároktól azt várjuk, hogy legyenek ennek a *mozgalomnak* közvetlen irányítói, segítői. A teljesítménymérések lebonyolításán és a szervezett tanórán kívüli tömegsport-foglalkozások mellett tekintsék közvetlen feladatuknak a tanulók testedzési-sportolási alkalmainak növelését. Adjanak szakmai segítséget mindazoknak, akik *közreműködői* vagy saját területükön szervezői a különböző sportrendezvényeknek, eseményeknek.

4. Az 1977/78-as tanévtől a *tantárgyunk teljesítményfüzettel* gyarapodik. Az általános iskolák *minden* tanulója — a tankönyvcsalád részeként — olyan „Teljesítményfüzetet” kap kezébe, amely nemcsak tantárgyi célkitűzése-

ink megvalósítását, hanem azon túlmutató célok realizálását fogja megkönnyíteni.

Mindenekelőtt azt kell a teljesítményfüzet bemutatása előtt hangsúlyoznunk, hogy az *a tanuló számára készült*. Nem a pedagógusnak jelent többletmunkát, hanem teljes egészében a fiatalok önállóságára, öntevékenységére épít.

A füzetek nem elméleti tanítási anyagot tartalmaznak, hanem minden esetben *a gyakorlati tapasztalatok megszerzésére ösztönöznek*, s azon keresztül kívánják a tanulót meghatározott elméleti tudásszintre is eljuttatni.

Milyen feladatokat, írásos-rajzos feladategoldásokat tartalmaznak a teljesítményfüzetek?

— Minden osztályban szerepelnek olyan oldalak, amelyek „*teljesítménylapnak*” nevezhetők. Itt vezetik a tanulók folyamatosan a tanórán mért próbák eredményeit, atlétikai teljesítményeiket stb. (Magasabb osztályokban fejlődésük alapján már bizonyos következtetéseket is le kell vonniuk.)

— Nagyon sok olyan ábra, szöveg, feladat szerepel, amelynek csak az érdeklődés felkeltése, *a tanulói motiváció* a célja. (Pl. a különböző sportágak bemutatása; a kedvenc sportegyesület jelvényének lerajzolása; téli játékok ismertetése.)

— A nyolc osztály négy füzete összességében hatalmas *ismeretanyagot* is közöl a tanulókkal, s ezek nemcsak a testnevelésórák anyagához kapcsolódnak (pl. talajtorna, rendgyakorlatok, atlétikai dobások stb.), hanem a tanórán és iskolán kívüli játék- és sportlehetőségekhez is (pl. tollaslabda, fejles, asztalitenisz, turisztika).

— A füzetek lehetővé teszik, hogy a tanuló megismerjék, illetve alapfokon elsajátítsák a *rajzírást*, önállóan jussanak el a *rendszeres testedzés* valamilyen formájának, illetve annak szükségességének felismeréséhez. Ötleket adnak a *szabad idők* hasznos eltöltéséhez, a nyári és téli szünetek játékos, mozgásos eltöltéséhez.

— Az *Edzett ifjúságért mozgalom* tartalmának és követelményeinek rövid leírása mellett a tanulók *saját* adminisztrációját is lehetővé teszik a füzetek: eredményeiket,

rendszeres és alkalmi sporttevékenységüket, társadalmi munkájukat is ebben vezetik.

5. A *tanórán kívüli foglalkozások* eredményesebbé tétele érdekében — az értékelésnek megfelelően — csupán két szempontra szeretnénk felhívni a figyelmet:

a) További lehetőségeket szükséges keresni *külső segítség* igénybevétele érdekében. Erre főként az általános iskolákban a sportot kedvelő, ahhoz értő ifjvezetők bevonásával nyílik lehetőség. Az általános és a középiskolák közötti intézményes és ifjúsági mozgalmi kapcsolat megteremtése reális lehetőségeket nyitna meg. Keresni kell a módját annak is, hogy a *sportegyesületekkel* való jó kapcsolat megteremtésével az egyesület szakemberei, edzői nyújtsanak segítséget.

b) Fontos figyelembe venni, hogy a *rendszeres testedzés, sportolás iránti szükségletek mindig konkrét tárgyi tartalommal rendelkeznek*. Ezért lényeges, hogy főként az általános iskolákban elég *sokrétű tevékenység* felé nyissunk lehetőségeket akár szervezett, akár nem szervezett sportról, játékról van szó, és a választott sportszerű tevékenység *rendszeressé* váljon. Csak ezen az úton oldható meg, hogy a heti 3 óra testnevelés mellett megvalósuljon a közel mindennapos testedzés. Az alkalomszerű és ismétlődő rendezvények (bajnoki rendszer, házi bajnokság, vetélkedők, futóversenyek, akadályversenyek stb.) nagyon fontos és újabb indítékokat adó alkalmak; a tevékenység fejlődésének, a szükségletek kialakulásának azonban a rendszeresség és a tevékenységi kör bővülése nélkülözhetetlen feltétel. Különösen fontos ennek hangsúlyozása az *Edzett ifjúságért mozgalom* sikere érdekében.

6. Növelni kell — a lehetőségektől függően — azoknak a tanulóknak a számát, akik a *rádió délelőtti tornájának* felhasználásával kapcsolódnak be „a munkahelyi testnevelésbe”

Tudjuk, hogy az előttünk álló feladatok száma — az elmúlt évhez viszonyítva is — nagyon magas, végrehajtásuk megfeszített munkát kíván a testnevelést tanító pedagógusoktól.

Az a fellendülés azonban, amely a testneve-

lés és a sport területén az utóbbi években elkezdődött, úgy gondoljuk, hogy bennünket is magával kell ragadjon. Pontosabban már az iskolai testneveléssel és diáksporttal foglalkozó valamennyi pedagógus, iskolai szakember részese ennek a fellendülésnek. Jó munkájuk eredményei egyre inkább jelentkeznek, s ezek a még meglévő hiányosságok megszüntetésére is jobban ösztönöznek.

Párt- és állami határozatok írják elő számunkra, az egész társadalom várja tőlünk: Legyen fiatalságunk erősebb, edzettebb, a testkultúra területén is műveltebb!

## Amerikai úszóedző az ösztönzésről

Jack Simon, a kaliforniai Santa Barbara Club vezetője 1976. október 16-án a Testnevelési Főiskolán előadást tartott. Az előadás az amerikai úszósport lényegese kérdéseivel foglalkozott. Számukra főleg a versenyzők motiválásával kapcsolatos rész volt figyelemre méltó. Bár a tapasztalatok a szakosztályi munkából jöttek, az ösztönzés módjai, de különösen az ösztönzés „rendszere” olyan szempontokat emelt ki, amelyek felhasználhatók a tanórai és a tanórán kívüli iskolai sportban is.

Az ösztönzésnek (motiválás) minden életkorban döntő fontosságot tulajdonít Jack Simon. A nagyobb teljesítményekre az ún. „vidámság programmal” készülnek úszói, ennek összetevője a változatos ösztönzés.

Hangsúlyozta, hogy a legjobb ösztönző maga a teljesítmény, de részösztönzések nélkül magas szintű edzésmunkát és teljesítményt úszói nem tudnának végezni és elérni. A részösztönzésekre az amerikai edző több példát mondott. Közülük írunk le néhányat.

1. A kicsik (7–10 évesek), akik már minden nap úsznak, egy héten egyszer „cukorka-edzésen” vesznek részt. Pénteken cukorka osztás van az edzés teljes ideje alatt.

2. Az edzés befejezése előtt 15–20 perccel megállítja a gyerekeket. Közülük kiválaszt egyet, aki úszhat a csapatért. 100 métert kell úsznia. Az edző állapítja meg az időt az úszó legjobb időeredménye alapján (pl.: 100 méteres gyorsúszásban a gyerek legjobb ideje 56 mp, most 56,5 mp-es időt kell úsznia). Ha sikerül a megállapított időn belül úszni (tehát 56,5 mp-en belül), az edzés további része a teljes csapatnak játék.

3. A gyerekek minden héten megválasztják a szorgalom, magatartás, pontosság alapján a „hét úszóját”. A „hét úszójának” neve külön helyen szerepel az uszodában.

4. Nagyobb időszakra is megválasztják a legjobb úszót. Nevét a szakosztály úszódeszkájára írják, és azontúl azt a deszkát csak ő használhatja. A nevek „örök időkig” a deszkán maradnak.

N. S.

# Az Edzett ifjúságért mozgalomról – testnevelőknek

SZLATÉNYI BÉLA

Úgy tűnik, nem túlzás azt állítani, hogy az elmúlt hónapokban hangos volt az ország a jelszótól: Edzett ifjúságért mozgalom. Most, amikor ez a tömegsportot fellendíteni hivatott mozgalom már beindult – sőt bizonyos értelemben a kezdeti lendületéből veszített is, ami egyébként természetes tünet –, szükségességnek tartjuk, hogy közvetlenül a testnevelő tanárok és a mozgalom „egymáshoz való viszonyáról” megfogalmazzunk néhány gondolatot.

Amint ismeretes, valamennyi testnevelő kolléga részt vett ilyen vagy olyan szintű tájékoztató értekezleten, felkészítésben, sokuk több alkalommal is. Arra tehát nincs szükség, hogy most a mozgalom tartalmi, szervezeti, módszertani részleteivel foglalkozzunk, sokkal inkább van szükség arra, hogy közelebről megvizsgáljuk, mit is jelent ez a mozgalom a testnevelő tanárok számára, hiszen közvetlenül közelről őket érinti leginkább.

Ennek a felismerése a mozgalom létrehozatalának első perceitől fogva szerepet játszott, hiszen alapvetően befolyásolta a tartalmi, a szervezeti keretek kialakítását. Egyszerűbben fogalmazva: kezdettől fogva az volt a törekvésünk, hogy ne olyan mozgalmat hozunk létre, amelynek többletterhei kizárólag a testnevelést tanító pedagógusokon nyugszanak.

A különböző szintű, korábban konzultatív, a felkészítést célzó tanácskozásokon némi izgatottsággal vártuk a kollégák reagálásait a kialakított követelményekkel, a mozgalom egészével kapcsolatban. Az a körülmény pedig, hogy a testnevelő tanárok többségükben kedvezően nyilatkoztak a mozgalomról, megnyugvással töltött el bennünket (szervezőket).

A gyakorló pedagógusok többségének véleménye összegződött az alábbi kijelentésben: „Ahol tisztességes gyermekközpontú testnevelés és sportmunka folyt eddig is, ott a mozgalom feltétlen sikerre számíthat, ahol pedig lazább, fegyelmezetlenebb általában a munka, ott semmiféle mozgalom nem segíthet.”

A kollégák véleményének gyors figyelembevételét tükrözi az is, hogy a III. és IV. korcsoport esetében a kötelező követelményként megjelölt atlétikai négytusa pontszámait egységesen 80 ponttal csökkentettük, vállalva a nehézségeket, amelyek az ilyen hirtelen (korai) szabályzatmódosítással elkerülhetetlenül együtt járnak.

Ha konkrétan megjelöljük, hogy a testnevelő tanároknak mit jelent a mozgalomban való részvétel, akkor őszintén meg kell mondani, hogy nem keveset.

Először is pontosabb tervezést, több és jobb szervezőmunkát igényel. Tanév elején nagy vonalakban látniuk kell, hogy milyen módon, hol és mikor bonyolítják le az atlétikai háromtusa és négytusa versenyeket, a kisdobos-tornaversenyt, a tantárgyi teljesítményméréseket, a kerékpározás vagy az úszásismeretek felmérését, a honvédelmi versenyeket, a mezei futóversenyt, továbbá azt is, hogy milyen sportági körben rendeznek házibajnokságokat, esetleg a továbbjutás reményével milyen sportággal kívánnak szerepelni az úttörő-versenyrendszerben. Ezt elsősorban az befolyásolja, hogy mi volt az iskolájukban eddig.

Ha a megelőző években színes, gazdag volt az eddigi program, akkor a zsúfoltságot és a túlterhelést elkerülendő, az Edzett ifjúságért mozgalom *keretjellege*nek segítségével egy arányos *keretprogramot kell* kialakítaniuk; ha kevesebb alkalommal mozgatták meg a gyermekeket, akkor ismét csak a mozgalomhoz kötődően, de most a kötelező teljesítményszint elvégzésére koncentrálni kell előrelépni. Ez a kétféle „kell” egyben minősíti is az iskola tanórán kívüli testnevelési és sporttevékenységét (kiválóra vagy gyengére).

Nem lenne szerencsés, ha a testnevelő tanárok olyan álláspontra helyezkednének, hogy pl. az alsó tagozat munkája nem feladatuk,

hiszen ott nem tanítanak, hogy a sokféle követelmény teljesíthetőségére létrehozott alkalmak percre átszámítva esetleg nagyobbak, mint a hivatalos tanórán kívüli testnevelési és sportidőkeret.

Elsősorban azért, mert az Edzett ifjúságért mozgalomról azt mondhatjuk, hogy új energiákat létrehívó, mozgósító, több szálát egybegyűjtő mozgalom, ha úgy tetszik: társadalmpolitikai ügy, a fiatalok mozgáskultúrájának, egészséges életmódjuk testi fejlődésének, kialakítása érdekében.

Ez hétköznapi viszonyokra lefordítva azt jelenti, hogy a testnevelést tanító pedagógusok oly sokszor tapasztalt hivatástudattól átél, magukat nem kímélő tevékenységéhez, amelyet eddig gyakorta magukra hagyatottan végeztek, most számtalan segítőtárs csatlakozik. Ezek a segítőik nyilvánvalóan nem egyformán segítenek, nem egyformán képesek segíteni, sokféleségük néha átfedéseket, szervezetlenséget okozhat (ezért hívtuk fel hangsúlyozottan a pontosabb tervezésre a figyelmet), de összességükben rendkívül jelentősek.

Milyen segítőkre gondolunk? Első helyen az illetékes pártszervezetekre, mert az eltelt hónapok eseményei bizonyították, hogy az MSZMP különböző szintű testületei kiemelt feladatuknak tekintik a mozgalom megvalósítását. A sort ezután folytatni hosszadalmas lenne, hiszen jelentenék az úttörőmozgalmat, a KISZ-szervezetet, a művelődésügyi, illetve sport-szakigazgatási szerveket és dolgozóikat, az MHSZ-t, a szakszervezeteket, a szülőket, bezárólag a részt vevő gyermekekig, akik az adminisztrációt maguk végzik.

Az Edzett ifjúság mozgalom feladataiban tehát a mozgáslehetőségek kínálatával, bővítésének igényével bátran jelentkezhetnek a testnevelő tanárok, és minimális túlzással azt állíthatjuk: *nem találhatnak* visszautasításra.

Összefoglalva az elmondottakat, reális képet igyekeztünk nyújtani arról az összefüggésről, amely az Edzett ifjúságért mozgalom és a testnevelő tanárok között fennáll. Hogy ez megvalósuljon, ahhoz a kollégáknak át kell érezniük a felelősséget, és élére kell állniuk a számos segítőnek, törekedve arra, hogy ez a társadalmi segítőkézség ne erőtlenedjen el.

## Az edzés hatása a gyermekúszók testalkatára

FARMOSI ISTVÁN

Kilenc-tizenegy éves életkorú úszók testalkatának változását kísértem figyelemmel 11 fiú és 9 lány ismételt vizsgálatával.

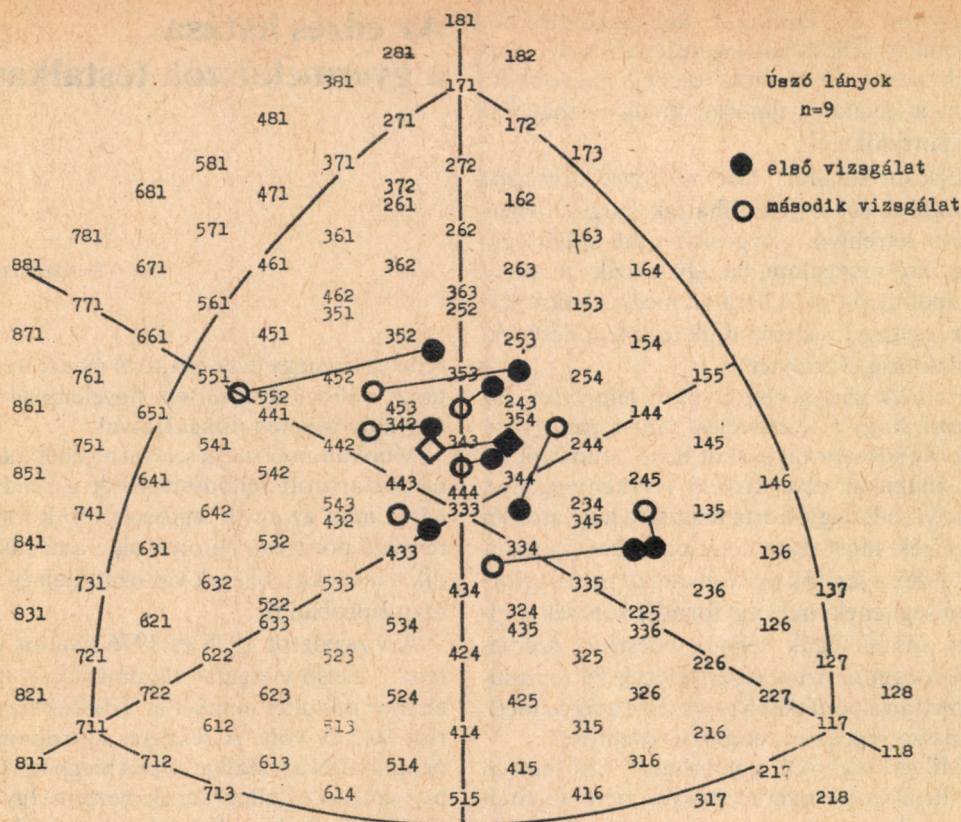
Munkahipotézisem szerint a genetikai úton meghatározott fejlődésmentet a rendszeres edzés mint az egyik legfontosabb környezeti tényező pozitívan befolyásolja, ami tükröződik a metrikus jellegek változásában és a szomatotípusban is.

A vizsgálatot 1975 és 1976 nyarán végeztem. Az első vizsgálat alkalmával az átlagos életkor mindkét nemnél az IBP-táblázat szerint 10,2 év volt. A részletes antropometriai programból a testalkati típus meghatározásához szükséges jellegeket elemeztem. Így a termet és a testsúly mellett a kar hátsó felszínén, a lapocka alatt, a csipőn és a lábszáron mért bőrredővastagságot; a könyök- és térdszélességet, valamint a hajlított felkarkerületet és a lábszárkerületet. Az utóbbiaknál a megfelelő bőrredővastagság felével csökkentettem a mért adatot.

Különös figyelmet szenteltem a testalkati típus változásának, melyet a Heath – Carter-módszerrel határoztam meg. Korábbi vizsgálataink bebizonyították, hogy ez a módszer elég érzékeny a viszonylag rövid időtartamú változások követésére.

### Eredmények

Az 1. és 2. táblázatban foglaltam össze a vizsgálat statisztikai adatait. Mindkét nem testalkatában jelentős változások tapasztalhatók. A fiúk 5,49 cm-t, a lányok 7,23 cm-t nőttek egy év alatt. Ez a fiúk esetében egybeesik a budapesti iskolások vizsgálati eredményeivel. A budapesti lányoknál a 9–10 éves kor között megállapított 6,09 cm-es karelté-



1. ábra

rést (Eiben – Hegedüs et.-sal, 1971) az általánosan vizsgált minta több mint egy cm-rel múlja felül.

A testsúly 2,94, illetve 4,31 kg-ot gyarapodott egy év alatt. Mindkettő közel áll a budapesti gyermekekre vonatkozó adatokhoz.

A fiúk bőr alatti zsírrétege a kar hátsó felületén (triceps) és a lábszáron változott szignifikánsan. Az utóbbi csökkent. A lányoknál a triceps mellett a törzs felső harmada (lapocka) volt kifejezett zsírlerakódási hely.

A csontvégek (könyök és térd) szélességi fejlődése mindkét nemnél szignifikáns. Kiugró a fiúk condilus femorisának fél centiméteres változása.

A hajlított felkarkerület, amelyet a tricipsen mért bőrredő felével csökkentettem, valamint a lábszárkerület mind a fiúknál, mind

a lányoknál szignifikáns mértékben gyarapodott.

A lányok szomatotípusa az első vizsgálat kapcsán a 2,6–3,7–3,4, míg a második vizsgálat alkalmával a 3,7–4,3–3,4 számhármassal jellemezhető. A változás az endomorf komponensben (+1,1) várható volt. A mezomorf komponens megváltozását (+0,6) részben a rendszeres edzésnek is tulajdoníthatjuk. Az ektomorf komponensben viszont nem találtam változást. A „Panderál”-index (a testmagasság és a testsúly köbgyökének hányadosa), amelynek alapján az ektomorfiát megítéljük, nem változott szignifikánsan.

A lányok szomatotípus átlagának mozgásiránya tehát az ekto-mezomorf (jobb felső) tartománytól az endo-mezomorf (bal felső) tartomány felé mutat (1. ábra).



1. táblázat. Fiúk adatai

Jellegek	Első mérés				Második mérés						
	$\bar{x}$	$\pm$	$s_x$	$\pm s$	$\bar{x}$	$\pm$	$s_x$	$\pm s$	Diff.	$t$	$P\%$
Testmagasság	142,25	$\pm$	1,66	5,52	147,74	$\pm$	1,90	6,30	+5,49	11,05	0,1
Bőrredő											
– triceps	9,54	$\pm$	0,91	3,01	11,91	$\pm$	0,96	3,18	+2,37	3,72	1
– lapocka	5,64	$\pm$	0,49	1,63	6,00	$\pm$	0,40	1,34	+0,36	0,48	5
– csípő	8,00	$\pm$	1,01	3,35	10,91	$\pm$	1,35	4,48	+2,91	1,09	5
– lábszár	13,64	$\pm$	1,30	4,32	7,91	$\pm$	0,71	2,34	-5,73	5,09	0,1
Könyökszélesség	5,90	$\pm$	0,12	0,40	6,10	$\pm$	0,10	0,34	+0,20	3,23	1
Térdszélesség	8,47	$\pm$	0,17	0,57	8,99	$\pm$	0,12	0,40	+0,52	3,30	1
Felkarker. hajl.	20,89	$\pm$	0,42	1,39	23,64	$\pm$	0,53	1,77	+2,75	8,55	0,1
Lábszárkerület	27,74	$\pm$	0,49	1,64	29,25	$\pm$	0,53	1,77	+1,51	4,94	0,1
Testsúly	35,56	$\pm$	1,17	3,91	38,50	$\pm$	1,77	5,86	+2,94	3,76	1
Panderól index	43,41	$\pm$	0,34	1,12	43,88	$\pm$	0,33	1,11	+0,47	2,22	5
Endomorfia	2,32	$\pm$	0,26	0,87	2,95	$\pm$	0,27	0,91	+0,63	3,60	1
Mezomorfia	4,41	$\pm$	0,21	0,70	5,04	$\pm$	0,21	0,69	+0,63	3,03	5
Ektomorfia	3,27	$\pm$	0,26	0,88	3,45	$\pm$	0,26	0,88	+0,18	0,83	5

2. táblázat. Lányok adatai.

Jellegek	Első mérés				Második mérés						
	$\bar{x}$	$\pm$	$s_x$	$\pm s$	$\bar{x}$	$\pm$	$s_x$	$\pm s$	Diff.	$t$	$P\%$
Testmagasság	139,23	$\pm$	2,62	7,86	146,46	$\pm$	2,64	7,94	+7,23	17,64	0,1
Bőrredő											
– triceps	10,33	$\pm$	1,09	3,28	14,44	$\pm$	2,11	6,34	+4,11	3,34	5
– lapocka	5,89	$\pm$	0,59	1,76	8,89	$\pm$	1,07	3,32	+3,00	8,25	0,1
– csípő	9,55	$\pm$	0,92	2,79	12,90	$\pm$	1,40	4,20	+3,35	1,42	5
– lábszár	12,22	$\pm$	1,20	3,61	7,55	$\pm$	1,20	3,61	-4,67	2,04	5
Könyökszélesség	5,47	$\pm$	0,12	0,36	5,75	$\pm$	0,10	0,30	+0,28	3,55	1
Térdszélesség	7,84	$\pm$	0,13	0,38	8,23	$\pm$	0,16	0,50	+0,30	5,64	0,1
Felkarker. hajl.	20,91	$\pm$	0,42	1,26	23,52	$\pm$	0,50	1,46	+2,61	10,56	0,1
Lábszárkerület	26,23	$\pm$	0,95	2,86	28,88	$\pm$	0,72	2,16	+2,65	4,20	1
Testsúly	32,90	$\pm$	1,36	4,08	37,21	$\pm$	1,58	4,74	+4,31	7,81	0,1
Panderól index	43,52	$\pm$	0,51	1,54	43,68	$\pm$	0,50	1,52	+0,16	0,75	5
Endomorfia	2,55	$\pm$	0,30	0,92	3,66	$\pm$	0,39	1,17	+1,11	3,13	5
Mezomorfia	3,72	$\pm$	0,22	0,67	4,33	$\pm$	0,22	0,66	+0,61	8,82	0,1
Ektomorfia	3,39	$\pm$	0,36	1,08	3,39	$\pm$	0,38	1,14	–	–	–

## Összefoglalás

Kilenc-tizenegy éves úszók testalkatának változását kísértem figyelemmel egy év alatt. A metrikus jellegekben tapasztalt növekedése hasonló a velük egyidős átlagpopuláció változásához. A rendszeres edzés hatása a testalkati típusban mutatkozik meg. Az átlagok fő mozgásiránya mindkét nemnél az ekto-mezomorfiától az endo-mezomorfia felé mutat. Ez kifejezettebb a lányoknál, mint a fiúknál.

## Irodalom

1. Eiben, O. – Hegedüs, Gy. (1971): Budapesti óvodások és iskolások testi fejlettsége. Bp.-i KÖJÁL Kiad. Bp. 99. o.
2. Heath, B. M. – Carter, J. EL. (1967): A modified Somatotypes Method. Am. Journ. of Phys. Anthr. 1. sz.
3. Hebbelinck, M. – Duquet, W. – Ross, W. (1972): A practical outline for the Heath – Carter Somatotyping Method Applied to Children. Reprinted from: Pediatric Work Physiology. 71 – 84. o.

# Főiskolai hallgatók testi neveltségi szintjének vizsgálata

DR. RIESZ BÉLA

Az utóbbi években a testnevelés és a sport fejlesztése érdekében hozott párt- és állami határozatok – ezek széles körű társadalmi visszhangja – ráirányították a figyelmet az ifjú és a felnőtt generáció testi nevelésének kérdéseire. Mondhatni társadalmi szintű elemzés tárgyát képezte a testnevelés és a sport jelenlegi helyzete, szoros összefüggésben az egészséges életmód, a korszerű intézményes testnevelés és a szabad időben való testedzés sokrétű problémáival.

Az iskolai testnevelés vonatkozásában olyan lényeges kérdések kerültek napirendre, mint az új testnevelési tantervi munkálatok, a testnevelés tárgyi és személyi feltételei – nevezetesen a testnevelő tanárképzés intenzitásának növelése és nem utolsósorban a testnevelés, szélesebb értelemben a *testedzés iránti igény formálása, megfelelő szemlélet kialakításával az iskolában és a családban.*

Ma már közhelynek számít, hogy a harmonikus személyiségfejlesztésben a testi nevelés nem csupán a testnevelő tanár feladata. A pedagógusoknak és a szülőknek egyéni példájukkal, meggyőző nevelői tevékenységükkel kell kialakítani gyermekeikben, tanítványaikban a testi nevelés iránti szükségletet, amely meghatározója az önkéntes, szívesen vállalt, rendszeres és folyamatos testedzésnek.

Tekintve, hogy a korszerű iskolai testnevelési koncepció megvalósításában a pedagógusoknak meghatározó szerepük van, lényeges tanárképzési *feladatunknak tekintjük testnevelés és nem testnevelés szakos hallgatóink megfelelő „testnevelési irányultságú” szemléletformálását.* Ennek érdekében határozzuk meg a testi nevelés helyét a nevelés komplex

rendszerében, feltárva összefüggéseit a nevelés egyéb területeivel, mint például a jellem és akarat nevelése vagy a hazafiságra és honvédelemre nevelés kérdése és a testedzés szükségessége.

A tanárképző főiskolák Nevelési programja a testi nevelés célját felvázolva határozza meg a főiskolai hallgatók szervezetének, testi képességeinek egészséges továbbfejlesztését: „Alakuljon ki a hallgatóban az egészséges életmód szokása és a tanári munka végzésének egészségügyi követelményrendszere, valamint a testnevelést helyesen értékelő szemlélet, amely összhangban áll a szaktárggyal szemben támasztott, megnövekedett társadalmi igényekkel.” (46. o.)

E célkitűzéseknek megfelelő nevelőmunka nemcsak a Testnevelési Tanszék, hanem valamennyi főiskolai nevelési tényező feladata, kiemelve a KISZ és a kollégiumok szerepét a hallgatók szabadidő-foglalkoztatásának tekintetében. A nevelőmunka tervszerű és céltudatos végzését megkönnyítik a felvázolt követelmények és tevékenységi formák, ennek ellenére – véleményem szerint – *nevelőmunkánk egyik legelhanyagoltabb területe az egészséges életmódra nevelés.* Ez irányú tevékenységünk eredményesebbé tétele érdekében indokoltnak tartottuk, hogy tájékozódó felmérést végezzünk hallgatóink körében a testi neveltségi szint terén.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola négy évfolyamán – nem testnevelésszakos hallgatók körében, 271 fős mintavétellel – többszempontú kérdőív és beszélgetés módszerével egyrészt azt vizsgáltuk, hogy mennyire látják világosan és tartják fontosnak hallgatóink a testi nevelést, annak testedző jellegét, egészségvédelmi és személyiségformáló hatását, másrészt önmaguk mit tesznek saját testedzésük, egészségük megőrzése érdekében. A felmérésben részt vettek 83%-a nő hallgató, közülük – sajnálatosan figyelemre méltó adat! – 31% dohányzik.

1. *A testi nevelés tudati, fogalmi szintjét vizsgálva, a hallgatók 10%-a jól, 33% elfogadhatóan, 51% nagyon pontatlanul határozta meg a testi nevelés fogalmának főbb jegyzeit (6% nem válaszolt). A válaszadók többsége egy-*

egy lényeges, de önmagában egyoldalú jegyét sorolja fel a testi nevelés fogalmának, főleg a testkultúra vonatkozásában, ugyanakkor háttérben maradnak azok a jellemző jegyek, amelyek a szomatikus és a pszichikus fejlődés egységére, a testi nevelés és a nevelés egyéb területeinek összefüggésére és kölcsönhatására utalnak.

Tipikus válaszok: „rendszeres életmód”; „testápolás”; „egészséges táplálkozás” — megjegyezném, hogy nő hallgatóink jelentős része nem reggelizik! —; „mozgáskultúra”; „jó közérzet”; „ellenállóképeség és fizikai erő”; „friss levegőn mozgás” (ennek gyakorlati megvalósulását mint tevékenységi formát úgy jelölték meg hallgatóink, mint a főiskola épületei közötti órákózi sétát vagy az alberletből, kollégiumból történő bejárást).

A testi nevelést a nevelés fő területeivel (erkölcsi, értelmi, esztétikai nevelés 71% egyenrangúnak, 23% részben egyenrangúnak, 6% nem egyenrangúnak ítélte meg. Néhány tipikus indoklás:

„Az egészséges, erős fizikumú ember könnyebben végzi a szellemi munkát is. Akaratereje, kitartása nagyobb.”

„Egészséges életmód, megfelelő testi erőnlét nélkül a nevelés más területein sem lehet eredményt elérni.”

„A testi nevelés nagymértékben fejleszti az akaratot, ami kihát a jellemre.”

A „részben” elfogadás, illetve az „elutasítás” indoklásaiból kitűnik, hogy elsősorban intellektuális aspektusból nem tartják egyenrangúnak a testi nevelést a nevelés más területeivel. Helytelen szemléletük részben saját beállítódásuk helytelen öngazolása, mivel többségükben ezek a hallgatók egyértelműen nem végeznek önmaguk sem megfelelő testedzést.

A testi neveléssel kapcsolatos tudati tényezők vizsgálatát azért is lényegesnek tartjuk, mert a testi nevelés szükségességének értelmi belátása és az ennek megfelelő életmód nem csupán a hallgató egyéni érdeke, hanem leendő tanítványainak is, akiket pedagógusként egészséges életmódra kell nevelnie.

2. A Nevelési programban foglalt követelményeknek megfelelően vizsgáltuk a további-

akban, hogy *milyen arányban és milyen tevékenységi formákkal kapcsolódnak be hallgatóink a kötelező testnevelésórakon kívüli testedzési, sportolási tevékenységbe.*

A felmérés szerint a vizsgálatban részt vevő hallgatók 28%-a rendszeresen, 53% alkalomszerűen, 19% egyáltalán nem végez testedzést. Az „alkalomszerűen” végzett testmozgás elsősorban az esetleges kocogásra, futásra, úzásra és tv-tornára korlátozódik. A KISZ és a Tömegsport Bizottság által szervezett rendezvények az utóbbi időben váltak népszerűbbé, ennek megfelelően növekedett a résztvevők száma, de még mindig hiányzik a folyamatjelleg, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy a mozgásos tevékenység természetes szokásformává váljon. A megállapítások elsősorban a nő hallgatóinkra vonatkoznak, mivel a férfiak kedvelt sportágukat, a labdarúgást rendszeresen folytatják.

Nagyobb népszerűsítést igényelne a röplabdázás, amelynek feltételeit könnyebben tudjuk biztosítani, de említést sem nyert a kedvelt sportágak sorában. Célul tűztük ki, hogy valamennyi főiskolai hallgató megtanuljon úszni. Ennek érdekében komoly erőfeszítéseket tesznek Testnevelési Tanszékünk oktatói. Sajnos Szeged város sportlétesítményei általában, de az uszodai lehetőségek a téli időszakban különösen nem alkalmasak tömeges úzásoktatásra, illetve rendszeres — nem sportkörben folytatott — testedzésre.

Feltétlenül további vizsgálódást igényel azoknak az okoknak a feltárása, amelynek következtében még a rendszeres testedzést folytató hallgatóknál is évfolyamról évfolyamra leépülés tapasztalható. A középiskolai tanulmányok befejeztével a főiskolára kerülés kedvezőtlen életforma váltását jelzik az alábbi adatok:

A vizsgált hallgatók körében I. évf. 15,1%, II. évf. 5,6%, III. évf. 4,3%, IV. évf. 3% a sportolók aránya. Ezek az adatok bizonyos értelemben szükségszerűen adódnak a főiskola jelenlegi tarthatatlan helyzetéből, amennyiben a nem testnevelésszakos hallgatóink számára még a kötelező testnevelésórák megtartásához sem tudunk tornatermet biztosítani. Ezért talán irreálisnak tűnik az a javaslat,

hogy a kötelező testnevelést heti két órában valamennyi évfolyam hallgatóira terjesszük ki, és így intézményes formában próbáljuk hallgatóinkat testedzésre készíteni.

A tömegsport feltételeinek megteremtése nélkül nem jutunk előbbre, meg kell teremteni az életkor természetes szükségleteinek megfelelő testmozgás lehetőségét, és be kell látnunk, hogy korunk ifjúságának igényei jobb testnevelési feltételeket kívánnak a jelenleginél.

Anélkül, hogy egy viszonylag szűk körre korlátozott vizsgálati mintából messzemenő következtetéseket kívánnánk levonni, feltétlenül indokoltnak tartjuk a felsőoktatás, nevezetesen a pedagógusképző intézmények testnevelési helyzetének elemző vizsgálatát és a testedzési létesítményeknek a lehetőségekhez mért, de céltudatos fejlesztését. Lényeges nevelési feladatnak kell tekinteni, hogy hallgatóink tudatában és ennek megfelelő életmódjában megnyilvánuljon a testnevelés általános iskolai céljaival és feladataival való azonosulás. Külön felhívánk a figyelmet az elmondottakkal összefüggésben a honvédelmi nevelés fontosságára, mivel felmérésünk során alig találtunk utalást a testi nevelés és a honvédelmi nevelés összefüggésére, pedig hallgatóink hivatásgyakorlása nem nélkülözheti az úttörő mozgalmi munkában történő részvételt, az általános iskolai tanulók honvédelmi nevelését, amelynek fontosságát célszerű már a főiskolai képzés során beláttatni elsősorban azáltal, hogy ilyen jellegű tevékenységek végzésére készítjük a hallgatókat.

## Békés megye iskolai testnevelése és sportja

A párt és állami határozatok csak akkor valósulhatnak meg, ha a fejlesztés tervei a valóságos helyzetből indulnak el. A jelenlegi helyzet reális, részletes ismerete lesz a fedezete a terveknek. Ezek a gondolatok vezették Tenkei Antal szakfelügyelőt, amikor irányításával Békés megyében Tanulmányterv készült a megye iskoláinak személyi és tárgyi ellátottságáról, a fejlesztés lehetőségéről. A szerény kiállítású (stencil) és terjedelmű (28 oldal, 7 melléklet) tanulmánytervet építészmérnök, közgazdász és testnevelő tanár állította össze.

Az I. rész röviden összefoglalja a megye települési viszonyait, statisztikai tényekkel mutatva meg a változás eddigi irányát. A mindössze másfél oldalas rész alapozza meg a továbbiakat.

A II. részben (Oktatáspolitikánk és a testnevelés), a testi nevelést szélesebben értelmezve a mozgás, a szabaddó-, az egészségvédelmi tevékenység, a betegséget megelőző folyamat, a műveltséget átszarmaztató tevékenység és a versenyszerű eszközök szerepel. Részletesen felsorolja a tanulmányterv az oktatáspolitikai határozatokat, állásfoglalásokat, törvényeket és tanterveket, bizonyítva a kérdés jelentőségét.

A III. rész (A jelenlegi állapot bemutatása, 1975–76. tanév) minden hasonló felmérésre példamutató. A terv készítői kikerülik a „szépítés” és „kerekítés” csapdáit. Egyetlen konkrét példa. Az iskolai udvarok, a megfelelő és nem megfelelő méretű sportudvarok, a kisméretű, normálméretű és szükség-tornatermek a felmérésen külön-külön szerepelnek. Nincs lehetőség arra, hogy a megye iskoláinak létesítményellátottságát a valóságnál akárki is jobbnak értékelje.

A IV. rész (Fejlesztési javaslat 1985-ig) az előző fejezetek szerves része. Nagy a valószínűsége annak, hogy a személyi és tárgyi ellátottság javítására tett javaslatok legalább a javasolt szinten megvalósulnak, és például a jelenlegi 103 helyett 155 tornaterem lesz 1985-ben, és akkor már „csak” 61 tornaterem hiányzik a megyében.

A terv készítőinek példája, úgy érezzük, valamennyi megyében követhető és követendő.

Az ismertetés végére idekinálkodik a terv készítői válsztotta mottó: „Mai gondjaink nem egy elmaradott, elemi nehézségekkel küzdő iskolarendszer, hanem már egy fejlett oktatásügy nehézségei.” (Aczél György)

# Technika és feladatmegoldás

közvetett módszer alkalmazása esetében sokkal inkább a képességek sokoldalú fejlesztésén van a hangsúly. A feltételezés szerint ugyanis ez jobban elősegítheti az adott készség elsajátításán kívül annak sokoldalú felhasználását is, továbbá jobban motiválhatja a tanulókat.

DR. NAGY GYÖRGY

Az 1974/75-ös tanévben végzett tantervi kutatások egyik fontos kérdésének tekintettük a tanulók *feladatmegoldó* képességének vizsgálatát. E célból az ország megyéiben, illetve a megyék egy-egy általános és középiskolájában kísérletet indítottunk, amelyben a támaszgrásokat értékelték a tanárok megadott szempontok alapján. (Az általános iskolák Baranya és Szolnok, míg a középiskolák Fejér, Heves, Pest és Veszprém megyék kivételével vettek részt a kísérletben, és természetesen Budapest is szerepelt mindkét iskola-típusban. A felsorolt megyék kimaradásának pusztán technikai okai voltak.)

Kísérletünket minden előzetes tapasztalat nélkül indítottuk (ilyenfajta felmérésre ugyanis minta nem állt rendelkezésünkre), komplex módon kívántuk lemérni a tanulók fejlődését, s ezt különleges eszközt nem igénylő módszerek segítségével végezhettk el tanáraink.

## A kísérlet hipotézise

A sportági készségek tanításában a *közvetlen* (direkt) és a *közvetett* (indirekt) módszerek alkalmazása használatos a tanórákon. A közvetlen módszer lényegét az jelenti, hogy a tanulók a megfelelő előkészítő gyakorlatok elvégzése után megpróbálkoznak a készség végrehajtásával, s ezt csiszolják, tökéletesítik a tanmenetben megadott időegység alatt. A

## Az alkalmazott módszer

A kísérletben részt vevő iskolák tanárait megkértük, hogy a tanmenetükben meghatározott időpontban és óraszámiban tanítsák azt a támaszgrást, amelyet az említett dokumentum tartalmaz. A tanárok 0-tól 5 pontig terjedő skálán értékelték – egész számmal – tanulóiuk támaszgrásban nyújtott teljesítményét a gyakorlás *megkezdésekor* és *befejezésekor*.

A gyakorlás teljes időtartamára vonatkozóan tanulóiuk motiváltságát a következő módon állapították meg:

*5 pont:* A tanuló örömmel és szívesen végzi a támaszgrást. Keresi annak lehetőségét, hogy minél többet gyakorolhasson.

*4. pont:* Aktív, de megelégszik a rendelkezésre álló gyakorlási lehetőséggel.

*3. pont:* Utasításra tevékeny, de aktivitása ebben ki is merül.

*2 pont:* Aktivitása változékony, kifogásolható.

*1 pont:* Amikor teheti, félrehúzódik, láthatólag nem szívesen vesz részt a tanórán.

## Az adatok feldolgozása

Iskolai osztályonként kiszámítottuk a tanulók kezdeti és végső teljesítményeinek átlagát, illetve ezek különbségét, továbbá motiváltsági pontszámaik átlagát. Iskola típusonként és nemenként, az alkalmazott módszerek relációjában, értékeltük az eredményeiket.

Eredmények:

ÁLTALÁNOS ISKOLÁK

Közvetlen m...

## Lányok

	Tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség	Motiváció
				kezdet	befejezés		
		Függőleges repülés	6	3,61	4,06	0,45	4,17
		Függőleges repülés	5	2,31	3,81	1,50	3,94
		Függőleges repülés	10	3,53	3,87	0,34	3,93
		Függőleges repülés	6	3,06	3,25	0,19	3,31
	N = 65	Átlagok		3,13	3,75	0,62	3,84
	9	Zsugorkanyarlat	10	2,89	3,67	0,78	3,11
	12	Függőleges repülés	5	2,67	3,75	1,08	4,08
	11	Guggoló átugrás	6	2,27	3,45	1,18	3,64
	27	Függőleges repülés	8	3,30	4,10	0,80	3,70
	13	Guggoló átugrás	5	1,54	3,00	1,46	3,77
	N = 72	Átlagok		2,53	3,59	1,06	3,66
7. osztály							
Bács	14	Macskaugrás	8	2,79	3,36	0,57	3,43
Fejér	23	Guggoló átugrás	10	3,30	4,10	0,80	4,30
Komárom	15	Guggoló átugrás	5	3,20	3,73	0,53	4,20
Nógrád	12	Guggoló átugrás	5	2,50	3,08	0,58	3,83
Toina	24	Guggoló átugrás	8	3,66	4,08	0,42	4,33
Vas	32	Macskaugrás	8	3,00	3,80	0,80	3,70
	N = 120	Átlagok		3,08	3,69	0,61	3,97
8. osztály							
Budapest	10	Guggoló átugrás	6	2,60	3,70	1,10	4,30
Borsod	15	Guggoló átugrás	12	3,00	3,27	0,27	3,13
Győr-Sopron	7	Guggoló átugrás	9	3,86	4,43	0,57	4,29
Somogy	14	Guggoló átugrás	8	3,29	3,79	0,50	3,64
	N = 46	Átlagok		3,19	3,80	0,61	3,84

Megye	A tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség
				kezdet	befejezés	
<i>5. osztály</i>						
Budapest	21	Függőleges repülés	7	3,67	4,33	0,66
Borsod	12	Függőleges repülés	12	3,50	3,83	0,33
Csongrád	20	Függőleges repülés	12	3,55	4,25	0,70
Fejér	37	Függőleges repülés	10	3,13	4,16	1,03
Komárom	13	Függőleges repülés	5	3,31	4,23	0,92
Szabolcs	11	Függőleges repülés	6	3,73	4,45	0,72
Vas	25	Függőleges repülés	8	3,48	3,80	0,32
	N = 139	Átlagok		3,48	4,15	0,67
<i>6. osztály</i>						
Budapest	17	Guggoló átugrás	8	3,24	3,88	0,64
Hajdú	16	Függőleges repülés	5	2,63	3,81	1,18
Nógrád	16	Guggoló átugrás	5	2,50	2,75	0,25
Somogy	13	Függőleges repülés	6	3,15	3,38	0,23
	N = 62	Átlagok		2,88	3,46	0,58
<i>7. osztály</i>						
Budapest	30	Átterpesztés	5	3,10	4,23	1,13
Békés	15	Guggoló átugrás	5	2,26	3,67	1,41
Győr-Sopron	4	Átterpesztés	9	3,50	4,25	0,75
Somogy	10	Átterpesztés	9	3,20	3,80	0,60
Zala	10	Guggoló átugrás	5	2,80	3,70	0,90
	N = 69	Átlagok		2,97	3,93	0,96
<i>8. osztály</i>						
Bács	13	Guggoló átugrás	8	2,00	2,62	0,62
Győr-Sopron	13	Guggoló átugrás	9	3,00	4,18	1,18
Pest	29	Guggoló átugrás	4	3,52	3,93	0,41
Tolna	27	Guggoló átugrás	9	4,00	4,51	0,51
Vas	29	Guggoló átugrás	8	3,10	3,62	0,52
	N = 111	Átlagok		3,12	3,77	0,65

Megye	A tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség	Motiváció
				kezdet	befejezés		
<i>5. osztály</i>							
Budapest	11	Függőleges repülés	6	3,55	3,91	0,36	3,73
Békés	12	Függőleges repülés	5	3,50	4,58	1,08	4,50
Győr-Sopron	16	Függőleges repülés	10	3,88	4,19	0,31	4,31
Somogy	15	Függőleges repülés	6	3,07	3,27	0,20	3,20
Veszprém	8	Macskaugrás	8	4,00	4,10	0,10	4,25
	N = 74	Átlagok		3,60	4,01	0,41	4,00
<i>6. osztály</i>							
Csongrád	25	Guggoló átugrás	8	3,52	4,24	0,72	4,32
Győr-Sopron	14	Guggoló átugrás	10	2,86	3,86	1,00	4,07
Hajdú	16	Függőleges repülés	5	2,63	3,75	1,12	3,88
Heves	16	Guggoló átugrás	6	2,69	3,75	1,06	4,19
Szabolcs	23	Függőleges repülés	4	3,69	4,60	0,91	4,58
Vas	32	Függőleges repülés	8	3,30	4,10	0,80	3,70
Veszprém	15	Macskaugrás	5	3,73	3,73	0,00	3,67
Zala	13	Guggoló átugrás	5	2,92	3,46	0,54	4,00
	N = 154	Átlagok		3,17	3,94	0,77	4,05
<i>7. osztály</i>							
Bács	13	Átterpesztés	8	3,38	3,38	0,00	4,00
Komárom	12	Guggoló átugrás	5	3,58	4,17	0,59	4,00
Nógrád	7	Guggoló átugrás	5	3,57	4,43	0,86	4,43
Pest	27	Átterpesztés	4	3,10	4,00	0,90	3,59
Vas	31	Átterpesztés	8	3,40	4,30	0,90	3,90
	N = 90	Átlagok		3,41	4,06	0,65	3,98
<i>8. osztály</i>							
Budapest	10	Guggoló átugrás	6	3,30	3,90	0,60	4,20
Borsod	14	Guggoló átugrás	12	3,86	4,57	0,71	3,79
Győr-Sopron	11	Guggoló átugrás	9	3,73	4,55	0,82	4,27
Somogy	17	Guggoló átugrás	8	3,24	3,65	0,41	3,35
	N = 52	Átlagok		3,53	4,17	0,64	3,90

Megye	A tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség	Motiváció
				kezdet	befejezés		
<i>5. osztály</i>							
Budapest	9	Függőleges repülés	7	3,67	4,11	0,44	4,33
Borsod	19	Függőleges repülés	12	3,47	3,79	0,32	3,89
Komárom	18	Függőleges repülés	5	4,06	4,33	0,27	4,39
Szabolcs	15	Függőleges repülés	6	3,93	4,67	0,74	4,60
Vas	30	Függőleges repülés	8	3,37	3,73	0,36	3,67
Veszprém	23	Macskaugrás	8	3,61	4,09	0,48	3,96
	N = 114	Átlagok		3,69	4,12	0,43	4,14
<i>6. osztály</i>							
Hajdú	11	Függőleges repülés	5	2,91	4,18	1,27	4,00
Nógrád	10	Guggoló átugrás	5	3,70	3,90	0,20	4,60
Somogy	18	Függőleges repülés	6	3,94	4,22	0,28	4,22
Veszprém	14	Macskaugrás	5	3,64	4,00	0,36	4,21
	N = 53	Átlagok		3,55	4,08	0,53	4,26
<i>7. osztály</i>							
Békés	9	Átterpesztés	5	3,22	4,11	0,89	4,11
Győr-Sopron	15	Átterpesztés	9	3,20	4,00	0,80	3,87
Heves	31	Átterpesztés	6	2,83	4,03	1,20	4,32
Somogy	12	Átterpesztés	9	2,92	3,83	0,91	3,08
Zala	12	Guggoló átugrás	5	3,17	4,00	0,83	4,50
	N = 79	Átlagok		3,07	3,99	0,92	3,98
<i>8. osztály</i>							
Bács	11	Guggoló átugrás	8	3,73	4,18	0,45	4,36
Győr-Sopron	11	Guggoló átugrás	8	3,45	4,73	1,28	4,36
Vas	22	Guggoló átugrás	8	3,73	4,32	0,59	3,09
	N = 44	Átlagok		3,64	4,41	0,77	3,94

## KÖZÉPISKOLÁK

Lányok

Közvetlen módszer

Megye	A tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség	Motiváció
				kezdet	befejezés		
<i>1. osztály</i>							
Budapest	27	Macskaugrás	5	3,04	3,26	0,22	3,67
Békés	12	Macskaugrás	5	3,33	4,08	0,75	4,33
Csongrád	19	Függőleges repülés	10	3,00	3,68	0,68	3,74
Komárom	27	Függőleges repülés	6	3,29	4,07	0,78	4,14
	N = 85	Átlagok		3,17	3,77	0,60	3,97

## KÖZÉPISKOLÁK

Lányok

Közvetlen módszer

Megye	A tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség	Motiváció
				kezdet	befejezés		
<i>II. osztály</i>							
Hajdú	25	Guggoló átugrás	6	2,32	3,04	0,72	3,52
Somogy	18	Guggoló átugrás	15	2,56	3,56	1,00	3,78
Szolnok	15	Guggoló átugrás	5	3,73	4,40	0,67	4,00
Tolna	12	Guggoló átugrás	6	3,25	3,92	0,67	3,58
	N = 70	Átlagok		2,97	3,73	0,76	3,72
<i>III. osztály</i>							
Bács	16	Guggoló átugrás	6	1,53	2,93	1,40	3,69
Borsod	26	Guggoló átugrás	6	3,00	3,42	0,42	3,69
Nógrád	12	Guggoló átugrás	12	2,25	3,08	0,83	3,08
Szabolcs	20	Guggoló átugrás	5	3,10	3,60	0,50	4,00
Szolnok	18	Átterpesztés	5	3,72	4,00	0,28	3,78
	N = 92	Átlagok		2,72	3,41	0,69	3,65
<i>IV. osztály</i>							
Zala	21	Zsugorkanyarlat	9	3,00	3,57	0,57	3,19

Közvetett módszer

<i>I. osztály</i>							
Hajdú	8	Függőleges repülés	6	3,13	4,50	1,37	4,75
Komárom	24	Függőleges repülés	6	3,95	4,20	0,25	4,08
Nógrád	20	Guggoló átugrás	12	2,20	2,85	0,65	3,40
Tolna	18	Macskaugrás	6	3,33	3,56	0,23	3,39
	N = 70	Átlagok		3,15	3,78	0,63	3,91
<i>II. osztály</i>							
Borsod	26	Guggoló átugrás	6	2,92	3,62	0,70	3,73
Csongrád	21	Függőleges repülés	10	3,43	4,14	0,71	4,05
Győr-Sopron	24	Guggoló átugrás	10	3,41	3,95	0,54	4,00
Szabolcs	18	Függőleges repülés	6	2,67	3,22	0,55	3,50
Szolnok	37	Guggoló átugrás	5	3,62	3,84	0,22	3,81
	N = 126	Átlagok		3,21	3,75	0,54	3,82
<i>III. osztály</i>							
Bács	12	Guggoló átugrás	6	2,18	3,18	1,00	3,18
Békés	28	Guggoló átugrás	5	1,67	2,71	1,04	3,18
Szolnok	10	Átterpesztés	5	3,90	4,30	0,40	4,30
	N = 50	Átlagok		2,58	3,39	0,81	3,55
<i>IV. osztály</i>							
Somogy	19	Guggoló átugrás	15	2,42	2,79	0,37	3,37
Zala	22	Zsugorkanyarlat	10	2,64	3,23	0,59	2,59
	N = 41	Átlagok		2,53	3,01	0,48	2,98

Megye	A tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség	Motiváció
				kezdet	befejezés		
<i>I. osztály</i>							
Baranya	19	Guggoló átugrás	5	3,63	4,57	0,94	4,41
Békés	11	Macskaugrás	5	2,91	3,73	0,82	4,36
Csongrád	7	Guggoló átugrás	10	4,00	4,57	0,57	4,71
Somogy	29	Átterpesztés	15	3,31	3,79	0,48	3,86
	N = 66	Átlagok		3,46	4,17	0,71	4,34
<i>II. osztály</i>							
Szolnok	21	Átterpesztés	5	3,33	3,81	0,48	3,71
Tolna	14	Átterpesztés	6	3,07	4,00	0,93	4,36
	N = 35	Átlagok		3,20	3,91	0,71	4,04
<i>III. osztály</i>							
Győr-Sopron	22	Guggoló átugrás	10	3,50	3,95	0,45	3,95
Nógrád	6	Guggoló átugrás	12	3,50	4,00	0,50	4,83
Szabolcs	3	Guggoló átugrás	5	3,67	3,67	0,00	4,00
Vas	27	Guggoló átugrás	4	2,40	3,70	1,30	3,90
	N = 58	Átlagok		3,27	3,83	0,56	4,17
<i>IV. osztály</i>							
Zala	6	Átterpesztés	9	3,17	3,83	0,66	3,33

## Közvetett módszer

Megye	A tanulók száma	A tanult támaszugrás	Hány órában tanulták?	A teljesítmény átlagai		Különbség	Motiváció
				kezdet	befejezés		
<i>I. osztály</i>							
Hajdú	16	Guggoló átugrás	6	2,94	3,88	0,94	3,75
Nógrád	11	Guggoló átugrás	12	3,18	3,45	0,27	3,18
Tolna	15	Guggoló átugrás	6	3,40	4,00	0,60	4,33
	N = 42	Átlagok		3,17	3,77	0,60	3,75
<i>II. osztály</i>							
Baranya	36	Guggoló átugrás	6	2,86	3,69	0,83	3,44
Csongrád	5	Átterpesztés	10	2,80	3,60	0,80	4,00
Szabolcs	4	Függőleges repülés	6	2,75	3,00	0,25	3,25
	N = 45	Átlagok		2,80	3,43	0,63	3,56
<i>III. osztály</i>							
Szolnok	17	Guggoló átugrás	5	2,88	3,65	0,77	3,82
<i>IV. osztály</i>							
Somogy	20	Guggoló átugrás	18	3,05	3,30	0,25	3,25
Vas	26	Guggoló átugrás	4	2,50	3,40	0,90	3,90
Zala	5	Átterpesztés	10	2,60	3,60	1,00	2,60
	N = 51	Átlagok		2,72	3,43	0,71	3,25

ÖSSZESÍTETT TÁBLÁZATOK MÓDSZER ÉS OSZTÁLYOK SZERINT

ÁLTALÁNOS ISKOLÁK

*Közvetlen módszer*

Osztály	N	Kezdet	Befejezés	Különbség	Motiváltság
<i>Lányok</i>					
5.	65	3,13	3,75	0,62	3,84
6.	72	2,53	3,59	1,06	3,66
7.	120	3,08	3,69	0,61	3,97
8.	46	3,19	3,80	0,61	3,84
	N = 303	Á = 2,98	3,70	0,72	3,83
<i>Fiúk</i>					
5.	74	3,60	4,01	0,41	4,00
6.	154	3,17	3,94	0,77	4,05
7.	90	3,41	4,06	0,65	3,98
8.	52	3,53	4,17	0,64	3,90
	N = 370	Á = 3,43	4,05	0,62	3,98

*Közvetett módszer*

<i>Lányok</i>					
5.	139	3,48	4,15	0,67	4,17
6.	62	2,88	3,46	0,58	3,94
7.	69	2,97	3,93	0,96	3,90
8.	111	3,12	3,77	0,65	3,60
	N = 381	Á = 3,11	3,83	0,72	3,90
<i>Fiúk</i>					
5.	114	3,69	4,12	0,43	4,14
6.	53	3,55	4,08	0,53	4,26
7.	79	3,07	3,99	0,92	3,98
8.	44	3,64	4,41	0,77	3,94
	N = 290	Á = 3,49	4,15	0,66	4,08

# ÖSSZESÍTETT TÁBLÁZATOK MÓDSZER ÉS OSZTÁLYOK SZERINT

## KÖZÉPISKOLÁK

### Közvetlen módszer

Osztály	N	Kezdet	Befejezés	Különbség	Motivátság
<i>Lányok</i>					
I.	85	3,17	3,77	0,60	3,97
II.	70	2,97	3,73	0,76	3,72
III.	92	2,72	3,41	0,69	3,65
IV.	21	3,00	3,57	0,57	3,19
	N = 268	2,97	3,62	0,65	3,63
<i>Füük</i>					
I.	66	3,46	4,17	0,71	4,34
II.	35	3,20	3,91	0,71	4,04
III.	58	3,27	3,83	0,56	4,17
IV.	6	3,17	3,83	0,66	3,33
	N = 165	Á = 3,28	3,94	0,66	3,97

### Közvetett módszer

<i>Lányok</i>					
I.	70	3,15	3,78	0,63	3,91
II.	126	3,21	3,75	0,54	3,82
III.	50	2,58	3,39	0,81	3,55
IV.	41	2,53	3,01	0,48	2,98
	N = 287	Á = 2,87	3,48	0,61	3,57
<i>Füük</i>					
I.	42	3,17	3,77	0,60	3,75
II.	45	2,80	3,43	0,63	3,56
III.	17	2,88	3,65	0,77	3,82
IV.	51	2,72	3,43	0,71	3,25
	N = 155	Á = 2,89	3,57	0,68	3,60

(Megjegyzés: a kísérletben összesen 2219 tanuló vett részt. Középfiskolás 875 fő – 555 leány és 320 fiú; általános iskolás 1344 fő – 684 leány és 660 fiú.)

1. Az oktatásban alkalmazott közvetlen és közvetett módszer egyformának tekinthető a felmérés tanúsága szerint. Hipotézisünket azért nem sikerült igazolnunk, mert az adatok *csupán a technikai színvonalra*, nem pedig annak sokoldalú felhasználására vonatkoztak.

2. A testnevelés-tanórákon történő cselekvéstanulásban jóformán nincs olyan készség, amelyben a „nulláról” indulnának a tanulók, ezt a kezdetben kapott átlagértékek is mutatják. A tanulás minél teljesebb sikerét az előzetesen kialakult *sokoldalú mozgástapasztalat* biztosítja, amelyet elsősorban a tervszerűen irányított testnevelés-tanórákon kell megszerezniük a tanulóknak.

3. A mozgáskészségek végrehajtásában a tökéletesség úgyszólván elérhetetlen, de az egyéni optimális szintért is sokat kell gyakorolni. *Minél magasabb szintről történik az indulás, annál több gyakorlás szükséges a fejlődéshez.* A felmérés adatai ezt úgy igazolják, hogy a magas kezdeti értékekkel rendelkező osztályok ugyanannyi gyakorlási idő alatt csekélyebb fejlődést mutattak, mint az alacsonyabb szintű indulók.

4. Néhány esetben megmutatkozott az a tény, hogy a magasabb szintű motiváltság nagyobb fejlődést eredményezhet a tanulásban. A két módszer között azonban nem volt különbség a motiválás szempontjából.

5. Ugyanazon támaszgrás végzések koedukált osztályokban a fiúk általában magasabb szintűre indulnak, mint a lányok, bár nagyjából ugyanolyan fejlődést érnek el. Felmerülhet azonban az a jogos kérdés: vajon nem az történik-e, hogy a tanár önkéntelenül is a fiúk mozgását tekinti mércének, s ehhez viszonyítottan a lányok teljesítményét leértékeli, holott *két különböző mértékűsége* volna szükséges!

Kiindulási hipotézisünk az volt, hogy a *közvetett*, a képességek sokoldalú fejlesztésére alapozott oktatási módszer előnyösebben befolyásolja a tanulás színvonalát, mint a *közvetlen*. Ezt a hipotézisünket jelen kísérleti felméréssel nem sikerült igazolnunk, mert még nem eléggé kidolgozottak azok a módszerek, amelyek segítségével pontosabban mérhetnénk a változásokat. Azt is fel kell tételeznünk, hogy a sokoldalú felhasználhatóság (ilyen értelemben transzferálhatóság) nem mutatkozhat meg egy adott sportág egyetlen mozgáskészségének elsajátítási folyamatában, hanem a sportág egésze az, amely ezt lehetővé teszi. (A sportág „egészén” azt a tartalmat értjük, amely szükséges és elégséges a cselekvéses feladatmegoldó képesség optimális fejlesztéséhez.) Végezetül — de nem utolsósorban — köszönetet mondunk azoknak a tanár kollégáinknak, akik fáradozásukkal segítették ezt a kutatást.

## A testnevelés célja

A lengyel testnevelésben három, a „testnevelésen keresztül” megvalósuló célt fogalmaztak meg:

1. Csak a testnevelésre vonatkozó, ún. fizikai célok;
  2. A testnevelés segítségével megvalósuló egyéb célok;
- és
3. a többi nevelési cél megvalósulásához járuló célok. Vizsgálták a célokat összetevőik szerint is:
    1. A testnevelés teszi lehetővé, hogy az ember megismerje szervezetét, mozgásos szükségleteit.
    2. Fontos, hogy a szükségletek tudatosodjanak.
    3. A szükségletek megismerésének tudatosodásának és a gyakorlásnak kell kialakítani az igényeket.
    4. A testnevelés célja a rendszeres sportoláshoz szükséges képességek, jártasságok kialakítása.
- (Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1975. 6. 2–5 p.)

# Minden sport alapja az iskola

SOMORJAI LÁSZLÓ

Lehetnek született adottságok, családból „elindított” mozgásigények, mert az elődök, apák, anyák között volt eredményes sportoló, de az iskola hatása nem nélkülözhető a sportigény kialakításában, fejlesztésében. Az óvoda, az iskola nyolc, tíz, tizenkét éve olyan döntő tényező, mely megszabja, van-e sportélet, lesz-e sportélet, várhatunk-e eredményt a nagy erőfeszítések és az újítások után? Mert a heti testnevelés-óraszám emelése, a mozgalmi tevékenység, a szakkörök majdnem minden napra juttatnak egy-egy órát.

A testnevelő beépül az iskola nevelőegyüttesébe, és ez a beépülés lehet lendítőerő, de lehet az aktivitást gátló tényező is. Ha az iskolában a nevelőtestület közömbös a testnevelés iránt (s ez nem ritka eset), akkor a testnevelőnek kétes értékű a munkája. Hiszen a hangulat, az alkotókedv, az azonos célért dolgozók összehangoltsága a siker alapja. Ha ez hiányzik, a testnevelőnek nagyon komoly gátló tényezőkkel kell megküzdenie, amelyeket a nevelőnek nem kell vállalnia, de gyakran lenyesi azt a szárnyat, amellyel repülni, alkotni szeretne. Mit tehet a testnevelő az iskola sportjáért?

*Szeresse tárgyát.* Ha szereti, nem áll meg a fejlődésben, hanem állandóan tanul. Tárnya érdekében minden szükséges feltételért harcol, és megteremti azt. Jóllehet, a tárgyi feltételekért az iskolavezetés a felelős, de évtizedes, leszűkített szemlélet miatt ez a munka a legtöbb iskolában általában a testnevelőre vár. Mert ami a taneszközök, a tárgyi feltételek megteremtését illeti, ezt a feladatot az iskola fenntartói természetesen vállalják, a test-

nevelésben azonban túl sok szakad a testnevelő nyakába.

*Szeresse növendékeit.* Csak annak a munkának lehet eredménye, amelyet szeretettel, szívvel-lélekkel végzünk. A szeretetből fakadó hang- és az ebből fakadó modor nagy lendítő erő. Nagy hanggal kelthetünk félelmet, de ennek soha sem lesz egy egész életre kiható eredménye. Aki borzalommal gondol vissza a testnevelésóráira, azt nem indították el az iskolából sportigénnyel.

*Induljon ki a tanár a tanítvány igényéből.* A tantervi anyag „elvégezhető” a kötelesség erejével is, de úgy is, hogy egy életre szóló igényt nevel. Ha tudja a nevelő azt, hogy „ahány ember, annyi igény”, akkor előszedi tarsolyából a mozgás sokféleségét, s ezzel egy életre megnyeri növendékeit.

Nem nehéz elképzelni: egyik növendéket a szorgalom, a becsületes feladatvállalás, a másikat az egészséges életérzés, a sikerélmény, az örömmélmény, a küzdelem vállalása és sok-sok fizikai és pszichikai erő lendíti. Ha a nevelő leszűkíti a képzés anyagát, a növendékei elvégzik ugyan ezt a kiszabott anyagot, de nem nevel bennük egész életre mozgásigényt.

Eltűzött az egyes ma divatos sportágak sulykolása. Ez esetben megnyerhetünk egy kisebb csoportot, de elveszítjük a többséget. Egy-egy sportág sulykolása, erőszakolása, az elért eredmény jelenthet sikert az iskolának, nyerhet ilyen módon egy nevelő versenyeket, de sok százezer növendék igényét ebben az esetben elhanyagolja, nem műveli lendítőerővé. Így vész el a testnevelés és sport számára, az egészséges élet számára sok ezer iskolából kikerült fiatal.

Elszűrkült a testnevelés anyaga is. A testnevelésben alig adunk valami többet annál, amit a közepesek elbírnak. Hol a sok elhagyott tornaszer? Hol az ezer ága a szabadtéri sportok lenyűgöző tömegének? Hol van az iskolai sportjátékok özöne? Hol van az alkalmoszerű lehetőségek: a hegy, a víz, az erdő, a játszótérek adta lehetőségek kihasználása? Mert ez a sokféleség alkalmazkodna a sokféle ember mozgásigényéhez is. Ha egy étteremben egyféle ételt szolgálnak fel, a vendég elmenekül;

ahol választék nincs, ott kereslet sincs. Használja ki a testnevelő a gyakorlatok, a mozgások összességéből azokat, amelyek minél több növendékét indítják az örömmel végzett tevékenységre.

Az iskolai testnevelés hibáit tükrözi a társadalomban érzékelhető sportéhség. Az evezést nem oktatjuk, a sízést, a turisztikát nem tanítjuk, az úszást még ott sem oktatjuk, ahol erre mód lenne, mégis milliókban támad fel a mozgás iránti vágy.

Valamikor az én iskolám növendékei közül 90% sportolt. Volt sokszáz tornászom, vívóm, minden tanítványom atletizált, sízni mentünk a hegyekbe, kerékpáron vagy gyalog bejártuk hazánk valamennyi táját. Négy-öt százalék nem szerette csak a testnevelést – vagy engem. Ma sok iskolában fordított a helyzet. Az én termemben ki volt függesztve minden tantervi anyag pontértéke, és aki azt nem teljesítette, abból hátránya származott. Így nemcsak a sport nyert feladatvállalásával, hanem az ember értéke is nőtt.

*Színes anyaggal* mozgassa meg, melegítse be a növendékeit a nevelő, készítse elő az idegeket, izmokat, csontokat. Sok sablongyakorlatot láttam szakfelügyelőségem alatt. Pedig a jól tervezett bemelegítő gimnasztika építi azokat a szerveket, amelyekre majd a komolyabb feladat elvégzése vár. Egyszer egyik iskolában láttam, hogy a hatodik osztályosak nem tudták átugrani a 90 cm-t. A nevelő értetlenül állt az osztállyal szemben. De hát a tanulóinak nem volt lába, izma, csak csont és bőr volt! Amikor megemlítettem neki, hogy a téli hónapok alatt kellett volna a vázra az izmokat felrakni sokszínű fejlesztő hatású mozgással, úgy nézett rám, mintha idegen nyelven beszéltem volna. Sok nevelő beragad az adagolt sablongyakorlatokba, nem vesz elő irodalmat, nem gondolkodik a sok új nyújtó, feszítő, rugalmasító, erősítő gyakorlatokon, mely felkészítené az embert, minden szervét a sport feladataira.

Amelyik iskolában ezek a feladatra felkészítő, sokoldalúságot építő gyakorlatok el-sablonizálódnak, ott sem az igényt nem művelik ki, és ennek következtében az eredmény sem lesz megfelelő.

*Ne essen versenyőrületbe a testnevelő tanár,* mert akkor nem látja az általános és a középiskolai testnevelés célját, mely szerint a tanulók összességét kellene testkultúrára, sportolási igényre nevelni.

A versenyek színvonala ma olyan magas, hogy az erre való készülés egy teljes ember aktivitását kívánja. Ha tömegében megteremt egy egyetemes, minden igényt kielégítő testkultúrát, akkor ebből kiemelkedik a tehetség, melynek foglalkoztatására más elgondolás, más megoldás keresendő (egyesületek, sportiskolák stb.).

Ésszerűbben kellene megoldani a városi iskolák versenyszerű edzéseit. Nem úgy, mint egyes városokban, ahol az iskolák tanárai külön-külön, a sportágak minden ágával akarják megoldani a lehetetlent, pedig ha átcsoportosítanak az azonos edzéseket: futókat, ugrókat, dobókat más-más tanár edzené, az lenne a tökéletes megoldás. De így a partriótizmus, a szűk látókör megakadályozza a tehetségek kibontakoztatását, hiszen nem lehet a rendelkezésre álló szűk keretben a szabadtéri sportok minden ágával elmélyülten foglalkozni.

*Az iskolák alsó osztályaiban végzett testnevelést* hagytam legvégsőnek. Itt általában nem értik, idegenkednek tőle, a feltételek hiányát – egyéb sok dolog miatt – nem is pótolják. Így sikkad el általában az alsó osztályok testnevelése tárgyi és személyi okok miatt. Földszint nélkül nem épülhet fel az emelet. Olyan intézkedésre lenne szükség, hogy minden iskola alsó osztályában egy kézben legyen a testnevelés, annak a kezében, aki szereti, aki érti, aki legalkalmasabb ennek a feladatnak az ellátására. Amíg ez nem valósul meg, addig az alsó osztályok testnevelésének elhanyagolása miatt elvész négy év testkultúrájának lehetősége, kiesés lesz a fejlődésben: mert innen általában gyengén fejlett, erőtlen tanulókat kap a felsőbb osztályokban tanító szakember. Így porlad el sok ezer tehetséges gyermek négy év kiesés miatt, amely a felsőbb osztályokban már behozhatatlan. Ezekből a hiányosságokból származik a gyerekeknél félelemérzet, mozgásszervi hibák, mint a lúdtalp, a szívbetegség.

## A gumizsinór alkalmazása

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Ha az alsó osztályokban nem alapozzuk meg a testkultúrát, nincs mire építeni. A sok egyéb feladat mellett elsikkad az egész életre szóló sportigény kialakítása, mely bénítólag befolyásolja a minőségi sport kialakulását is. Ezért végtelen nehéz a városi, megyei vezető testnevelési szervezeteknek, mert nincs választék a minőségi sport fejlesztésére.

Igy függ össze dialektikusan az iskolai és a társadalmi sportélet. Ha komoly iskolai, de különösen alsó osztályos testkultúra nélkül nő fel az iskolából sok millió gyermek, akkor a minőségi sport kétes értékű marad, és a kidobott sok millió forint is fölösleges kiadásá válik.

Nem mondtam el mindent arról, amit az iskolai testnevelés és a társadalmi sport megkívánna. Reméljük azonban, hogy a jövő ezt a feladatot is eredményesen megoldja.

### A MOTORIKUS DIDAKTIZMUS

A múltnak az iskolai testnevelés fejlődését gátló maradványa a motorikus didaktizmus. E fogalmon R. Botwinski lengyel kutató az általános didaktikának a testnevelésben alkalmazott elveit érti. A testnevelést e felfogás tisztán a mozgás tanítása tantárgyának tekinti, elhanyagolja a nevelési-egészségügyi folyamatot. Nem fejleszti a gyermekek és az ifjúság mozgási aktivitását. Az iskolai gyakorlatban a motorikus didaktizmus példája a mozgási foglalkozások módszertanában kötelező sematizmus, mint például a gyakorlatok azonos ritmusú végzése, régi felszerelések alkalmazása, a tantervi anyag változatlan sémák szerint való megvalósítása. További tévedése a motorikus didaktizmusnak, hogy az 5. osztálytól kezdve valamennyi gyermek számára azonos standardokat állapít meg, tekintet nélkül egyéni lehetőségeikre és érdeklődésükre. A motorikus didaktizmus egyik fő előidézője, írja a szerző, hogy még a főiskolákon is ezzel a tanítási módszerrel tanítanak. Ez az irányzat a mozgás funkciójára vonatkozó valamennyi nézetet helytelennek tartja. A motorikus didaktizmus képviselői által megfogalmazott eszmék és normák lényegesen különböznek a testnevelés gyakorlatában kifejezett eszmétől és értékektől. Ezek az elvek sohasem lesznek elegendők az emberi cselekvés megvilágítására és fejlesztésére.

(Wychowanie fizyczne i higiena szkolna, 1976. 1., 3–5. p.)

A zsinór alkalmazásának gondolata nem új, már eddig is gyakran használtuk jelzésként, akadályként, és sokszor helyettesítette a drága magasugró lécet is. Mégsem beszélhetünk általános elterjedéséről, és ezt még kevésbé mondhatjuk a gumizsinórról. Pedig a RÖL-TEX üzletben kapható gumiszalag vagy az egyszerű gumipertli veszélytelenebb a merev zsinórnál, sokoldalúbban alkalmazható.

Célszerű két vagy három gumiszalaggal dolgozni. Közülük az egyik lehetőleg vastag és színesen jelzett legyen. A kihúzott zsinór kb. 100–110 cm-es színes sávokat jelölhet, mely különösen a kisebbeknél jelent nagy segítséget (pl. pályabeosztás).

A szalagoknak a talajon, a levegőben, a talajhoz és egymáshoz, esetleg a szerkezhez való viszonyának módosításával számtalan feladathelyzetet adhatunk. A gumizsinór így nemcsak ugrásokra, szökdelésekre, átbújásokra alkalmazható, hanem hasznos segéd-eszköz lehet a talajtornában, a zsámoly- és szekrényugrásoknál, dobásoknál, rövid távú futásoknál, váltóversenyeknél és egyéb játékoknál.

#### 1. Zsinórfolyosó

a) A tornateremben a talajra kifesztett zsinórfolyosó nemcsak a csoportos gyakorlásokhoz biztosít kedvező lehetőségeket, hanem a folyosó fokozatos szélesítésével lendületesebb nekifutásra, megnyúló ugrólépésekre is kényszerítheti tanulóinkat.

A zsinórfolyosó egyik szárának ék alakú módosításával a differenciált foglalkozás elő-

feltételeit biztosíthatjuk. Így minden tanuló maga is megválaszthatja a számára elérhető legkedvezőbb feladatot.

A módszer alkalmas versengésekre, versenyekre is, mert az ékzsinór párhuzamos távolításával minden sáv arányosan növelhető, amennyiben a jobb képességű tanulóknak jobban kívánjuk a feladatot nehezíteni, elég, ha csak az ékzsinór nyitott részét mozgathatjuk.

b) A padló felett, a levegőben kifeszített zsinórral nemcsak az átfutások, átugrások magasságát határozhatjuk meg, hanem alkalmas az átbújások, átmászások gyakorlására is.

Annak ellenére, hogy a tanulóknak csak egy zsinórt kell átugrani, a kicsiknél ez mégis nehezebb feladatot jelent, mint a talajon kifeszített folyosó. A nehézség elsősorban abból adódik, hogy az elugrás helyének, ívének, a lendítőláb mozgásának összehangolása problematikus.

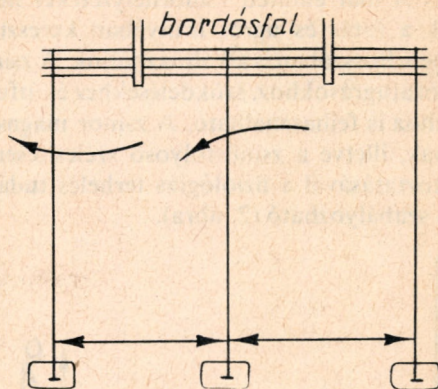
A talaj felett kifeszített zsinóron végzett átugrásokat nehezíthetjük, ha a talajon az egyik zsinórral megjelöljük az elugró vonalat, illetve a másik oldalon a talajfogás vonalát. A zsinór átugrását így a talajfogási sávon kívül vagy belül is végrehajthatják. Ezen feladatok nemcsak a nekifutás sebességének, hanem az elugrás ívének és a talajfogás helyzetének módosítását is szükségessé teszik. A talajon levő zsinórok ék alakú szélesítésével, valamint a levegőben kihúzott zsinór egyik végének emelésével az ugrás magasságát és távolságát akár azonosan, akár ellentétesen is szabályozhatjuk (magasabb átugráshoz nagyobb vagy kisebb távolság).

c) A talaj felett 20–50 cm-es magasságban húzzuk ki a zsinórfolyosót.

Amennyiben a zsinórfolyosó szélességét növeljük, akkor az egyik zsinór feletti átugrást a másik alatti átbújással köthetjük össze. A feladat a visszafutásnál fordított, mert az első zsinór alatti átbújásból kell az ugrást végrehajtani.

A gyakorlathelyzet további variálására nyílik lehetőség, ha három zsinórt húzunk ki. Így az átugrás után az átbújáshoz már egy meg-

adott szélességű zsinórfolyosóban kell talajt fogni (1. ábra).\*



1. ábra

A talaj felett függőleges síkban kifeszített zsinórfolyosón való átfutások, átugrások már nemcsak a lábak, hanem a fej, a törzs kedvező helyzetének felvételét is célozhatja (ablakugrás). Itt a felsőzsinór eltolásával, esetleg kismértékű előrehozásával könnyíthetünk vagy nehezíthetünk (1. kép).



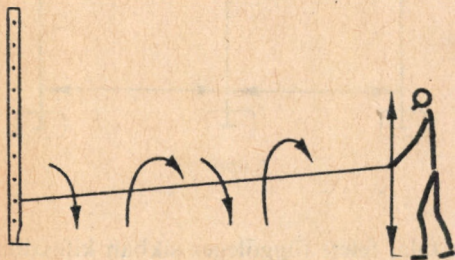
1. kép

Szórakoztató versengésre ad alkalmat, ha a felső zsinórt ék alakúra módosítjuk. Így a fokozatosan szűkülő ablakok átugrási versenyét az nyeri, aki a legkisebb ablakú sávon teljesíti a feladatot (alacsony termetűek előnyben).

\* Megjegyzés az ábrákhoz: Az oda-vissza nyilak „↔” azt jelentik, hogy a zsinór talajhoz, egymáshoz való viszonyát hogyan lehet változtatni. A nyíl → a tanuló (labda) mozgását jelöli.

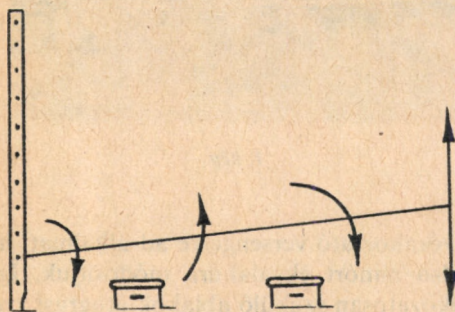
## 2. Feladatok egy zsinórral

a) A már említett zsinórhelyzeteket nemcsak a futás és ugrás irányában keresztbe, hanem hosszában is alkalmazhatjuk. A zsinór sorozatugrásokhoz, szökdelésekhez és átfutásokhoz is felhasználható. A zsinór magasságának, illetve a zsinórfolyosó szélesítésének változtatásával a fiziológiás terhelés tudatosan szabályozható (2. ábra).



2. ábra

b) Külön kívánom megemlíteni a zsinór hasznosságát a magasugró átlépő technika oktatásánál. A kifeszített zsinór felett nemcsak jobbra-balra történő sorozatátugrásokat végezhetünk, hanem ezeket átbújásokkal is variálhatjuk. Így az elugrás mindig azonos oldalról történhet. Célszerű, ha az átugrás és bújás távolságát számolyokkal, tömött labdával elhatároljuk (3. ábra).



3. ábra

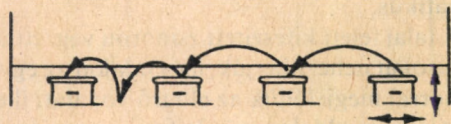
A lendítő- és elugró láb munkájának érzékeltetésére igen hasznos, ha a zsinórt megemeljük, mert így kényszeríthetjük rá tanulóinkat a csípőhöz viszonyított magasabb láb-

lendítésekre. A kifeszített ferde zsinóron versenyeket is rendezhetünk, megnevezve az átugrás helyét, sávját.

## 3. Zsinór és tornaszer

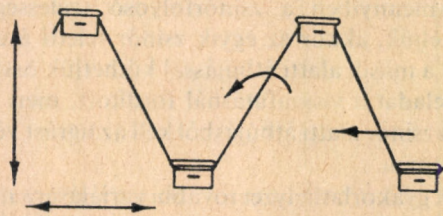
a) Külön foglalkozok azokkal a lehetőségekkel, amelyeknél a gumizsinórt számolyokkal, szőnyegekkel, szekrényvel stb. kombináljuk.

A számolyugrásokat és átfutásokat változatosabbá tehetjük, ha a számolyok közepén hosszában egy zsinórt kihúzzunk. Ezzel nemcsak a számolyra érkezés helyét jelöljük meg, hanem a számolyok közé való ugrások feladathelyzeteit is megnehezítjük. A számolyról számolyra szökdelés is fokozottabb figyelmet igényel, ha a zsinórt a számolyok felett húzzuk ki (4. ábra).



4. ábra

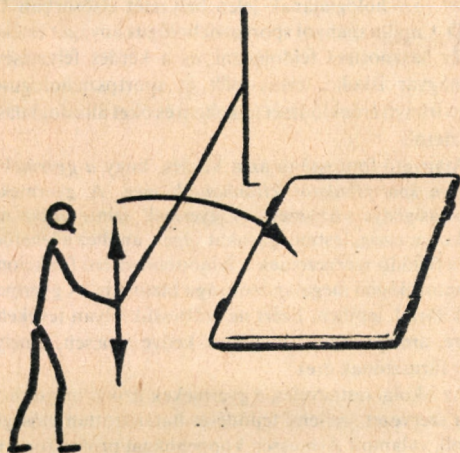
Újszerű szökdeléses, átbújásos feladathelyzetekre kerülhet sor, ha a számolyok között cikcakkban húzzuk ki a zsinórt. A számolyok előre és oldalirányú mozgatásával így a zsinórakadályok könnyen változtathatók. Ezen akadályok éppen úgy szolgálhatnak a járások, futások, a szökdelések módosítására, mint az átbújások, kúszások végrehajtására (5. ábra).



5. ábra

b) A zámolyokról, szekrényekről történő ugrásokat, leugrásokat, felugrásokat, célbaugrásokat stb. tehetjük változatosabbá a gumizsinórral.

A kézzel kifeszített „akadály” átugrása nemcsak veszélytelen, hanem a tanár által a térbeli helyzetének mozgatásával (előre, hátra, lefelé, fölfelé) a tanulók képességeinek megfelelően módosítható az ugrásfeladat nehézsége (6. ábra).



6. ábra

A talajon kifeszített folyosóba való ugrástól lényegesen eltér, ha a folyosót a levegőben húzzuk ki. Itt a test és a karok kedvező elhelyezése, szabályozása, az úgynevezett légmunka jelenti a nehézséget (2. kép).



2. kép

c) A gumizsinórt a szőnyeg fölére akasztva erősíthetjük fel. A szőnyeg közepén kihúzott zsinór így nemcsak felezi a szőnyeget, hanem a gurulásokhoz, szökdelésekhez, átfordulásokhoz stb. segítséget nyújt. Különösen hasznos a kihúzott zsinórfolyosó, mely tetszésszerűen szűkíthető vagy szélesíthető.

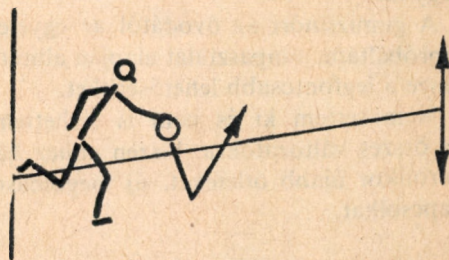
A szőnyegekben kifeszített zsinórfolyosó előnye, hogy a szőnyeget a folyosó megmaradása mellett széthúzzhatjuk, így egy-egy szőnyeg között változtatható átugrási, átbukfenczési padlósávokat kapunk. A széthúzott szőnyegek közé zámolyokat is állíthatunk, sőt a zsinórfolyosót a zámolyra helyezhetjük (7. ábra).



7. ábra

Igy az új helyzet elsősorban az átfordulásokhoz nyújthat kedvező lehetőséget. A fal vagy a bordásfal előtt lefektetett szőnyegekben vagy akár a padlón is kihúzott zsinórsávok támpontul szolgálhatnak akár a fej- vagy a kézenállás tanításához.

d) A gumizsinórokat felhasználhatjuk a labdás gyakorlatoknál is. Az átvezetések, átdobások, elkapások, gurítások, átbújások feladathelyzeteit ötvözhetjük a már eddig is említett változatokkal (8. ábra).



8. ábra

e) A gumizsinórokat alkalmasak arra is, hogy velük a játékteret több részre osszuk, így már az egyszerű fogójátékot is megnehe-



chofizikai érettség elérése előtt a sportversenyek rendezése kérdéses. Ennek kapcsán felmerül az a kérdés is, hogy a sporteseményeket kísérő körülmények, a sportversenyek légköre hogyan hat a gyermeki pszichére. A versenyeken részt vevő felnőttek ismert módon a sportversenyeken különbözően viselkednek. Egyesek lázadoznak, agresszívokká válnak, és a kiabálás, a biztatás, az ellenfél, a bíró stb. szidalmazása olyan környezetet teremt, amelyben az idegek pattanáig feszülnek, és ez a légkör a gyermeki pszichére biztosan nem kedvező. Az adekvátan megválasztott sport révén a fejlődő gyermek fizikailag és pszichésen jobban fejlődik, és amint egyes sportpszichológusok (Gross, Claparède stb.) megállapították: A sport, a játék előkészület az életbe történő beilleszkedéshez.

A gyermekkorban az „én”, az „ego” fogalma uralkodik. *A gyermek lassan ismeri fel saját személyét, de már hároméves korban az „én” szerepel minden mondata előtt*, mintegy ezzel akarja saját egyéniségét biztosítani. Az „én” alanya és az együttese a motivációknak és azoknak az emberi cselekedeteknek, amelyek előkészítik az egyént a valósághoz való alkalmazkodásra, amellyel felül tud majd kerekedni azokon a konfliktusokon, melyek abból származnak, hogy vágyai nem mindig teljesülhetnek, de ki tudja elgúnyolni pszichés szükségleteit azáltal, hogy bizonyos dolgokat a tudatos, másokat a tudat alatti szférába épít be.

*A személyiségnek milyen változásai befolyásolják a gyermek pszichofizikai fejlődését? ... És hogyan jön létre az „én” és a „mi” egyesülése?*

Az „én” fejlődése folyamán konfliktushelyzetek jönnek létre, vagy túlkapások, vagy bizonyos defektusok miatt. A „szuper-én” tudattalan kialakulása az idealizált szülőkkel vagy felnőttekkel való azonosulás következménye. A „szuper-én”-nek morális cenzúrája és bizonyos hatalma van arra, hogy az „én”-t arra kényszerítse, hogy harcoljon bizonyos ösztönös hajlamok ellen; és olykor büntudat érzését kelti, ami néha egészen odáig mehet, hogy a gyermek a szenvedés lehetőségét keresi, hogy feltételezett bűnétől megszabaduljon (morális mazochizmus).

Az „idegi-én” gyenge; képtelen belső konfliktusok megoldására, és ez időnként paradox viselkedésmódotban nyilvánul meg. Ez az egész problematika a gyermek számára egy olyan akadály, melynek legyőzésével válhat a társadalom tagjává.

A játékszabályokban, a tanulásban, abban, hogy aláveti akaratát valamilyen követelménynek, annak érdekében, hogy ezzel kollektív érdeket szolgáljon, a sikertelenségekben és a sikerekben, az elégedettségben és elégedetlenségben tanul meg a gyermek beilleszkedni, ekkor tanulja meg, hogy nincs egyedül, hogy személye nem a világ közepé, hogy „én”-je nem egyedülálló, hogy az „én” nem más, mint a csoportban egy a sok közül; felfedezi, hogy az ő fantáziavilága és egocentrizmusa feloldódik a másokkal való kapcsolatában, amint felfedezi az „ő”, „ők” és mindennek a csücsát, a „mi” fogalmát.

Lépésről lépésre szerzi meg az érzések, a szeretet és a szenvedés képességét; a fájdalom, az önmegtartóztatás, a fegyelem és az önbecsülés és mások megbecsülésének

a képességét, miközben fizikai és morális adottságai fejlődnek, egészen addig, amíg eléri, hogy beilleszkedjék a társadalomba pszichikai törések és sérülések nélkül.

Ebben a gyermeki fejlődésben egy sor olyan tényező van, amely ezt befolyásolja. Melyek ezek közül a legtranszcendensebbek?

A gyermeknél a *sport* olyan tényező, amely megerősíti a személyiségét akkor, amikor megpróbálja becsúgyát és a társadalmi elismerést kivívni. Minthogy a gyermekkorban ezek az értékek eszközök hiányában könnyűszerrel nem érhetőek el, csak az a lehetőség marad meg, hogy a gyermek fizikai tevékenység által megerősítse személyiségét, miközben számára a társadalmi normák elvesztik jelentőségüket. Ebben a „már felállított követelmény”-től való elszigeteltségében a gyermek, mivel még hiányzik belőle az érési folyamat és a személyiségfejlődés kronológiájának megértése, egyesül a szenvedéssel, amely a gyermekben a „felállított rendszerrel” szemben jut kifejezésre. A gyermek úgy számolja az órákat, mint a világon semmi mást, amikor végre elérheti azt a bizonyos közösségi szintet; és amikor rájön arra, hogy ő mennyire semmi, bizonytalanná válik, elszigetelődik, és olyan érzése támad, hogy csak „úr” veszi körül, és ami a legrosszabb, elégedetlenségbe, belső csödbe és depresszióba esik, ami siettet a melankólia kifejlődését, bezárva így az „én” körét. A csoportban, a közösségben a gyermek más gyermekekkel együtt nagyjából azokkal azonos helyzetben rájön arra, hogy kielégítheti saját „én”-jét, sőt szükségét érezheti, hogy az egocentrizmust kiküszöbölje, mihelyt megérti, hogy az csak egy része az egésznek. Képzelőereje sokkal gyorsabb és tevékenyebb, mint tudata, és lépésről lépésre a játékokban, a versengésekben szabadul meg pesszimizmusától, hogy átváltoztassa azt a siker vágyává; ekkor jelenik meg a „bajnok” ideálja.

Ezzel a változással igyekszik a jelentől való félelméből menekülni, és ennek segítségével szó a jövőre vonatkozó álmokat. Ezzel a célratöréssel, miközben keresi a személyiség korlátok közé szorításának módját, a gyermeket „a nagyon gyorsan elérni” veszélye fenyegeti; válogatás nélkül tűz ki célokat maga elé, anélkül, hogy tudatosulna benne, hogy ezek meghaladják lehetőségeit, és ezért végül mint konfliktusszituációk jelentkeznek majd. Másfelől, nagy erővel fejlődik ki a megbecsültetés, a saját „én” helyeslésének szüksége. Ilyenkor a gyermek mindenki mást a háttérbe helyez.

Ez valami olyan intim megelégedettség, mintha valami csodálatos dolgot fedezett volna fel, egy olyan társadalomban, amelyben ezt senki sem tudja értékelni. Ezért időnként a társaságokban, a csoportokban nemcsak a külön gyermekeket, de az ilyen felnőtteket is kiutasítják.

A társadalom általában kevés figyelmet fordít a gyermekekre úgy is, mint a társadalom tagjaira, és csak nagyon kevés vagy semmilyen bizalmat nem nyújt nekik, különösen az elhatározások pillanataiban. Expektatív álláspontot foglal el a gyermekekkel szemben, mondván, várjanak a sorukra. Ez a hozzáállás vajon milyen következményekkel jár az ifjúságra nézve?

Ez a gondolat elvezet a „dezorientált” ifjúság problémájához. Ebben az ügyben nagyon különböző tényezők

játsszának szerepet, melyeket itt ugyan most nem kívánunk elemezni, de a következményeit igen.

A frusztrációk, a komplexusok, az elhagyatás siettet a gyermeket saját személyiségének a keresésében, ösztönzi arra, hogy más gyermekekkel csoportba verődjön önvédelem és támadás céljából egy olyan társadalomnak a periferiáját alkotva, amelyet ezek a gyermekek különöseknek találnak, és amely ezzel szemben őket látja különöseknek. Ezek az antiszociális csoportok. Erejük és vitalitásuk elvész, mert senki sem használja ki azt. López Ibor mondja, hogy felállítva a különbséget az anyagi, a szexuális és az agressziós vágy között, szembetűnik, hogy a játék egy olyan aktivitás, amely tulajdonképpen „üres járatban” fejlődik, mivel csak az önbizalom keresésére irányul. A versengés olyan pszichológiai situációt teremt, amelyekből különböző következtetéseket vonhatunk le, amellet a sport egy energiefelzabáló tevékenység, és ezenkívül nagy kataraktikus értékkel rendelkezik. A sport szükséglete beépel a gyermek tudatába, hogy megkereshesse az egyensúlyt saját „én”-je és a környezete között; pajzsként vagy menedékként szerepel, hogy megerősítsék pozíciójukat másokkal szemben, időnként azért, hogy egy társaságba bekerülhessenek, máskor azért, hogy elhatárolják magukat másoktól. A csoportban a küzdőszellem által egy olyan morál születik, amelynek alapja a szolidaritás, ahol a megértést és a lehetőségeket arra összpontosítják, hogy bátor, transzcendens célokat érthessenek el — a saját „én”-nel kapcsolatban is —, a moralitás alapját képezi.

(Dr. Vicente Dolz Capilla: *Psicologia del niño ante el deporte. Medicina de la educación física y el deporte*. Madrid, 1974.)

Dr. Hidvégi Judit

## A Magyar Pedagógiai Társaság Testi Nevelési Szakosztálya életéből

A szakosztály 1977. március 28-án tartotta ülését. Dr. Kutassi László elnök megnyitója után dr. Németh József a kimentéseket ismertette. A szakosztály a napirenddel egyetértett.

Az első napirendi pont (Beszámoló a Fodor József iskolaegészségügyi társaság keszthelyi tanácskozásáról) tulajdonképpen a múltkori ülésről „jött” át. Dr. Krizsanez Károlyné, aki a MPT képviselője volt a tanácskozáson, rendkívül alaposan és színesen számolt be a történetekről. A tanácskozás középpontjában egészségügyi kérdések voltak (tanárok-orvosok összhangja, szabad idő jó felhasználása, beteg gyerekek problémája stb.). Különösen a következő volt számunkra érdekes és újszerű. Az egyik előadó kifejtette, és álláspontját vizsgálatokkal bizonyította: nem a hétvégi pihenőnapok mellett lehet

eredményesebben regenerálódni, inkább jobb lenne a napi munkaidőt csökkenteni.

A második napirendi pont (Javaslat a testi nevelés témakörében folytatandó pedagógiai kutatásokra) aktualitását mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy izgalmas vita alakult ki körülötte. Persze a vita azt is megmutatta, hogy a kérdések és a megoldások nagyrészt tisztázatlanok, főleg, ha a testi nevelés területére érünk.

A „Javaslatot” Biróné dr. Nagy Edit, a neveléstudományok kandidátusa készítette. Az első részben megjelöli a pedagógiai kutatások jelentőségét és helyét hazánkban. Az MSZMP KB határozata az oktatásügyön belül központi szerepet szán a pedagógiai kutatásoknak, amelyek az országos központi távlati kutatási tervekben a 6. kutatási főirányba tartoznak.

A második rész a pedagógiai kutatásokon belül tisztázza a testnevelés kutatóinak feladatát: a kutatások összehangolása, a pedagógiai kutatások kiterjesztése a testi nevelés szélesebb értelmezési tartományára; a testnevelés mint tantárgy pedagógiájának fokozott igényű fejlesztése. Tehát a MTA Szomatikus Bizottságának tematikájától ez a javaslat némileg elhatárolja magát.

Tanulságos és iránymutató lett volna, ha a három meghívott vendég (Nagy Sándor [ELTE], Kiss Árpád [OPI], Simon Gyula [MPT]) is elmondja, hol a helye a testi nevelési kutatásoknak a pedagógiai kutatásokon belül. A javaslat a testnevelés területén folyó kutatások néhány problémájának körvonalazása után „a lehetséges és időszzerű főbb kutatási témacsoportokat” sorolja fel. A témacsoportok ismertetésére itt még utalásszerűen sincs mód, azok mikroszkopikus pontossággal és részletességgel a testnevelés és sport szinte valamennyi területét felforolják.

A szakosztály a „Javaslatot” hosszú vita után elfogadta.

A harmadik napirendi pont (Javaslat a felnőtt lakosság fizikai aktivitására nevelése tárgyában) — „húsunkba” vágott. A javaslatot Dobozi László, a TF tudományos osztályvezetője készítette. „A munka fizikai jellegének felgyorsult csökkenése, vele párhuzamosan a szociális viszonyok javulása társadalmi méretekben kialakította a mozgásszegény életmódot.” „A felnőtt lakosság döntő többsége (becslések szerint 90%), nem él a rendszeres fizikai aktivitás szerény lehetőségeivel sem.” Döntő többségük munkaképes.

„A felnőttnevelés, -oktatás nálunk kialakult rendszerén belül az alábbi, hatásukban egymástól el sem választható alrendszer keretében” javasolja a szerző a megoldás keresését.

1. Iskolai felnőttoktatásban.
2. Szervezett ismeretterjesztés (TIT) keretében.
3. A TV és a Rádió műsorainak kiegészítése.

A szakosztályi ülés a tervezettnél jóval hosszabbra nyúlt. A vita tüzet az adta, hogy a szakosztály tagjai tudták, nem mindegy, milyen javaslatot fogadunk el, hiszen kitűzött céljainkat csak a társadalom segítségével érhetjük el.

N. S.

## ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

### СОДЕРЖАНИЕ

<i>Д-р Тамаш Надь</i> : Основные задачи на учебный год 1977—1978 .....	65
<i>Бела Слатени</i> : Спортивное движение „за закаленную молодежь“ .....	70
<i>Иштван Фармоши</i> : Влияние тренинга на телосложение детей занимающихся плаванием .....	71
<i>Д-р Дьёрдь Надь</i> : Техника и решение задач ...	78
<i>Ласло Шоморяи</i> : База всей спортивной деятельности — это школа .....	88
<i>Золтан Сентдьерди</i> : Применение резинок ....	90

### ОБЗОР

## KSI ÉRTESÍTŐ

A Központi Sportiskola tantestületi tájékoztatója.  
1975. 17. sz. 104 p.

A Központi Sportiskola az utánpótlás nevelésének legjobb útját igyekszik kidolgozni. Ebben segít a tudományos munka. Kísérletek, felmérések segítenek annak eldöntésében, melyek a leghatásosabb módszerek.

A 17. számban az iskolai testnevelés, az új tanterv szempontjából alapvető tanulmány jelent meg. Dr. Szmodis Iván és Pintér Józsefné Néhány fizikai képesség vizsgálata a testnevelés szakosított tantervű gimnáziumok tanulóinál motoros próbák segítségével (7—33. oldal) címmel ír tanulmányt. A vizsgálat célja az volt, hogy a testnevelési osztályok is kapjanak a motoros próbákban országos átlagokat. Ennek a munkának első része, az első eredmények szerepelnek a tanulmányban. A gimnáziumi osztályok 1972-ben indultak, ezért még nem is lehetett mód valamennyi osztály adatait felvenni és az átlagot kiszámítani.

A vizsgálatban tagozatos (77 fiú, 111 leány) és kontroll (55 fiú, 66 leány) osztályok vettek részt. A középiskolásoknál alkalmazott 7 próba mellett felvettek adatokat életkorra, testsúlyra, testmagasságra és 15 m-es futásra (részidő) is.

A szerzők végigmennek az egyes próbákban, kiszámítják az átlagot, a szórást, a próbák közötti kapcsolatot. Vizsgálják a tanulók sportági megosztását. Külön figyelmet szentelnek a testnevelési és kontrollosztályok összehasonlításának. Valamennyi szempontra kiterjed a szerzők figyelme és érdeklődése, a kérdésekre mindig számítások, tények alapján válaszolnak.

Összefoglalásként a szerzők hangsúlyozzák, hogy az „értékelt motoros próbák többnyire egymástól független tulajdonságokat vizsgálnak”. Vátoztatást is javasol: „Az állóképesség vizsgálatát célzó 800 m-es

## KÖRPERERZIEHUNG INHALTSVERZEICHNIS

<i>Dr. Tamás Nagy</i> : Die Hauptaufgaben für das Schuljahr 1977/78 .....	65
<i>Béla Sztatényi</i> : Über die Sportbewegung „für die leistungsfähige Jugend“ .....	70
<i>István Farnoszi</i> : Die Auswirkung des Trainings auf den Körperbau der Kinderschwimmer ...	71
<i>Dr. Béla Riesz</i> : Die Untersuchung des körperlichen Ausbildungsstands der Studenten .....	75
<i>Dr. György Nagy</i> : Technik und Aufgabelösung	78
<i>László Somorjai</i> : Die Basis für jeden Sport ist die Schule .....	88
<i>Zoltán Szentgyörgyi</i> : Die Anwendung des Gummistreifens .....	90

### UMSCHAU

táv 1200 m-re emelését javasoljuk. A megindulási és futógyorsaság elkülönítésére pedig az eddig egységes és csupán szakaszonként külön mért 60 m-es vágta két külön próbára bontását ajánljuk:

a) a felgyorsulási szakasz (rajtgyorsaság) mérésére a 20 m-es táv első 15 méterének ideje szolgálna;

b) a futógyorsaság mérésére pedig a repülőrajtos 60 m-es vágta középső 40 métere.”

A felmérések során a „fekvőtámaszos” próbák jelentettek a legtöbb gondot: nehéz őket objektíven értékelni. Helyettük párhuzamos korlátton tolóddást, illetve akadálypályát ajánl.

N. S.



3,50 Ft

---

# Szakirodalmi figyelő

---

**Medizin  
und  
Sport**

ТЕОРИЯ  
и ПРАКТИКА



ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ

**WORLD SPORTS**

*Theorie und Praxis*  
*der*  
**KÖRPERKULTUR**

**KULTURA  
FIZYCZNA**

**ВЪПРОСИ НА  
ФИЗИЧЕСКАТА  
КУЛТУРА**

**TEORIE  
A PRAXE  
TĚLESNE  
VYCHOVY**

INDEX: 25824

Ósai et.

# A testnevelés tanítása

XIII. ÉVFOLYAM

1977 | 4

AZ OKTATÁSI MINISZTERIUM  
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA





## A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:

Dobiné Mónus Erzsébet

Dr. Kálmánchey Zoltán

Dr. Nagy György

Dr. Nagy Tamás

Nyíri János

Ruszkai Katalin

Dr. Székely Gabriella

Dr. Takács Ferenc

Varga Sándor

Várady Géza

*E számunk szerzői: Balogh Miklós fejlesztőmérnök, Bp.; Burka Endre OPI-osztályvezető, Bp.; Gyenge József OPI-főelőadó, Bp.; Győri Pál tanszékvezető, testnevelő tanár Veszprém; Horváth Antalné tanár, Szeged; dr. Kun László egyetemi docens, Bp.; Nagy Sándor OPI-főelőadó, Bp.; dr. Nagy Tamás OM-osztályvezető, Bp.; Somorjai László tanár, Bp.; dr. Takács Ferenc egyetemi docens, Bp.; dr. Terényi Imre ny. TF-igazgató, Bp.; Zsakay Kálmán tanár, Székesfehérvár.*

Megjelenik évente négyszer

ISSN 0563—2021

### TARTALOM

<i>Dr. Kun László: 60 év távlatából</i> .....	97
<i>Dr. Nagy Tamás: Teljesítményfüzetek testnevelésből</i> .....	101
<i>Burka Endre: Az új szovjet tantervekről — dióhéjban</i> .....	111
<i>Zsakay Kálmán: Variációk tömörtlabdával</i> .....	116
<i>Gyenge József—Nagy Sándor: A tantervek ki-próbálásáról</i> .....	119

### SZEMLE

Szerkesztőség: Országos Pedagógiai Intézet — 1406 Budapest, Gorkij fasor 17-21. — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámmra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Pédányonkénti eladási ár: 3,50 Ft

Készült az Egyetemi Nyomda fennállásának 400. évében



77.1929 Egyetemi Nyomda, Budapest  
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató  
A szöveg fényszedéssel készült

DR. KUN LÁSZLÓ

Az évfordulók és a velük kapcsolatos ünnepek arra hivatottak, hogy új szint, az emelkedettség nosztalgiáját hozzák hétköznapi életünkbe. Az ember ilyenkor számot vet önmagával; a múlt és a távlati jövő időmérlegén értékeli tetteit, helyét és szerepét a jelenben. A pátoszi hangvétel kötelezőnek vélt monotonája azonban azzal az ódiummal járhat, hogy misztifikált köddé oldja a múlt serpenyőjét, és ezzel a jövőt is elbillenti szemünk elől. Szakterületünk hasonlatával élve, a jubileumi szónoklatokat és tárcákat az a veszély fenyegeti, mint az öregedő sportoló visszaemlékezéseit, akinek rekordjai az idő távlatában úgy megnövekednek, hogy végül nemcsak a tények konkrétumát homályosítják el, hanem az egykor kifejtett erőfeszítések valóságának hitelét is. Így van ez a történelemben is. A győzelmi tények csak a velük együtt megharcolt nehézségek tanulságaival egyetemben hordoznak mondanivalót. Az emberiség olyan társadalmi korszakváltásai, amelyek a testkultúra emancipációját is magukban hordozták, soha nem születtek az absztrakt értelemben vett haladás diadalszekerén, hanem minden ízükben magukban hordozták a jövő kivajadásának fájdalmait is. A hatvanadik évforduló méltó tiszteletét azzal nyilvánítjuk ki igazán, ha 1917 októberének kultúrateremtő szerepét — a proletárhatalom emberi egészségért, az új típusú testnevelésért vívott erőfeszítéseinek legkritikusabb éveit — történeti közelségbe idézzük.

A világ egyhatodán győztes szocialista forradalom fő kérdéseit 1917 novemberében nem a testkultúra gondjai képezték, hanem a hatalom léte, a városok kenyere és az élet normalizálása. A szovjet állam vezetőinek

figyelmét mégsem kerülte el az a probléma, hogy az új embertípus kialakításának alapja a fizikai degradáció folyamatának felszámolása. Ez azonban csak úgy volt elképzelhető, ha rendbe hozzák az egészségügyet, a testnevelést és a sporttevékenységet pedig a dolgozó ember sokoldalú fejlesztésének eszközévé formálják. Ennek jegyében került sor az Állami Népművelődésügyi Bizottság keretében az iskolaorvosi és higiéniai osztály felállítására. Visszaemlékezések és dokumentumok utalnak arra is, hogy az Oktatásügyi Komisszionarátus feladatkörének kijelölésénél Lenin külön kihangsúlyozta az iskolai testnevelés általánosan kötelező bevezetését. Néhány hónap leforgása alatt az újjáalakított testnevelési és sportmozgalom területén kibontakozott a tömegek aktivitása. A frontvontól távolabb eső városokban felélnkülték a sportversenyek. A tudósok, orvosok és pedagógusok szovjet hatalmat vállaló kis csoportja Lenin-grádban és Moszkvában hozzákezdett a szocialista testnevelési rendszer tudományos alapjainak kidolgozásához.

A lélegzétvételnyi szünetet azonban 1918 tavaszán megszakította az intervenciók sorozata. A testnevelést közvetlenül alá kellett rendelni a forradalmi vívmányok védelmének. Az Általános Honvédelmi és Nevelési Tanács a kiképzés meggyorsítása érdekében katonai jellegű testnevelési programot dolgozott ki; ugyanakkor új egyesületeket és klubokat hozott létre azokban a városokban is, ahol a sportmozgalom korábban teljesen ismeretlen volt. A Komszomol 1919 októberi határozatának megfelelően a városi és területi bizottságok mellett sportosztályok alakultak azzal a feladattal, hogy segítsék az ifjúsági testnevelést és a lakosság honvédelmi felkészítését.

Az egy országban megvalósuló szocializmus testkultúrával kapcsolatos feladatait a bolsevik párt 1919 márciusában elfogadott második programjában körvonalazta. Ebben a politikai, gazdasági és kulturális teendőkkel egyetemben meghatározták a testkultúra átalakításának, szocialista alapjai lerakásának célkitűzéseit is. Irányelvei alapján a testnevelési és sporttevékenység mint a kommunista

emberformálás szervezete — súllyal a munkára és a haza védelmére való felkészítés eszközeként —, elnyerte méltó helyét a nevelőmunka többi célkitűzései között. A párhátározat és a tömegmozgalmi kibontakozás első sikereinek hatása alatt a Testnevelési Aktívák 1919 áprilisában tartott I. Összoroszági Kongresszusa úgy ítélte meg a helyzetet, hogy elérkezett az idő a Legfelsőbb Testnevelési Tanács létrehozására is. Utóbb azonban kiderült, hogy a testnevelési és sportmozgalom önálló összefogó szervezetének létrehozására még nem értek meg a feltételek.

Az Általános Honvédelmi és Nevelési Tanács ebben az időszakban nagy erőfeszítéseket tett a testnevelő instruktorképzők felállítására. A moszkvai, illetőleg a pétervári tanfolyamot 1919-ben főiskolai rangra emelték. A Leszgafról elnevezett Testnevelési Főiskola első tanévének „felvételi vizsgája” szó szoros értelmében tűzkeresztség volt. Idézzük fel az egyik korabeli dokumentumot: „Az Általános Honvédelmi és Nevelési Tanács vezetőjének 1919. szeptember 16-án kiadott parancsa értelmében a pétervári testnevelési tanfolyam hallgatóiból zászlóaljat szerveztek, amely eredményesen harcolt Jugyenicis fehér-gárdistái ellen. Így az oktatás csak december elején vette kezdetét.”

Az intervenció gyűrűbe fogott Szovjet-Oroszország nem kapott meghívót az antwerpeni olimpiai játékokra. A születő új szocialista testkultúra és a coubertini célkitűzések rokonságát azonban mi sem mutatja világosabban, mint az, hogy az első országos bajnokságok területi versenyeit szibériai, kaukázusi, közép-ázsiai olimpia elnevezés alatt bonyolították le. Igaz, a Moszkvában tervezett döntőkre nem kerülhetett sor, mert az Urál felől támadó Kolcsak ellen kellett az erőket összpontosítani.

Az intervenció nyomás lazulása 1920. július 27-én és 28-án lehetővé tette, hogy a III. Internacionálé második kongresszusának tiszteletére a Vörös téren kétnapos tornabemutatóval egybekötött sportdemonstrációt rendezzenek. Nem annyira sportértékénél, inkább szimbolikus jelentőségénél fogva érdemel említést, hogy a szovjet sport első nemzet-

közi mérkőzése röviddel az említett ünnepségek után a Komintern küldötteiből alakított labdarúgó csapat és Moszkva ifjúsági válogottja között zajlott le.

A népgazdaság helyreállításának időszakában konkrétan napirendre került pártprogram gyakorlati megvalósítását az adott feltételek rendkívül bonyolulttá tették. A szovjet testkultúrának nem voltak kellő létszámú munkássportoló úttörői. Nem álltak rendelkezésre szakemberek, kidolgozott módszerek és tapasztalatok sem. Az újonnan kinevezett vezetőknek nem, vagy alig akadt alkalmuk arra, hogy a testkultúra mozgásanyagát, szociológiai és társadalomlélektani vonatkozásait tanulmányozzák.

Az irányítás rendezetlen viszonyai között a Komszomol-szervezetek egy részében olyan avantgardista törekvések léptek fel, amelyek az egész sportmozgalom irányítására igényt tartottak. A problémák átlátását főként az a körülmény nehezítette, hogy a testnevelési és sportmozgalom átalakításával szemben álló erők — a fejletlen oroszországi testkultúra viszonyai között — a cári időszakban nem kerültek az osztály-összeütközések előterébe. Így — ellentétben a második világháború után kialakult, viszonylag fejlett élsporttal rendelkező népi demokráciák polgári szervezeteivel — az egész bázisukat át tudták menteni az új keretek közé. Befolyásukat növelte az is, hogy manőverezéseiket az „ultraforradalmiság” frazeológiájával álcázták. Ennek egyik fő próbálkozásaként szolgált 1922-ben a Vörös Testkultúra Szervezeteinek Oroszországi Szövetségének létrehozása, amivel a Komszomolt, a pionirmozgalmat és a szakszervezeteket ki akarták szorítani a testnevelés és a sport területéről.

Ilyen körülmények között a szervezeti kibontakozás járható útjának csak olyan egyetemes állami irányítás kínálkozott, amely össze tudja egyeztetni a különböző hatóságoknak és társadalmi szervezeteknek a testneveléssel és a sporttal kapcsolatos szervező, kádereképző, tudományos, módszertani és oktatási tevékenységét. A Népbiztosok Tanácsa 1923. június 27-én kinevezte a Legfelsőbb Testnevelési Tanácsot, amely a helyi, köztársasági és

tartományi szerveinek kiépítésével fokozatosan kézbe vette a testkultúra ügyeinek intézését. Ugyanakkor megmaradtak a korábbi társadalmi szövetségek és ligák is. A kettős irányítás mögötti erőpróbák összekapcsolódtak a társadalmi élet, illetőleg a kultúra más gócaiban lezajló átalakulási harccal. A hadikomunizmust felváltó új gazdasági politika lehetőségeivel visszaélő „nepman”-tendenciák főként a sportegyesületi mozgalom kibontakoztatásában támasztottak ellentmondásokat. A magánvállalkozások átmeneti fellendülését kiaknázó kis- és középpolgári rétegek a vezetésük alá vont nagyegyesületek vonalán a „politikamentesség” és az „el nem kötelezettség” álláspontját kezdték érvényesíteni. A tehetséges versenyzők átcsábításával pedig lerombolták a gyengébb anyagi bázissal rendelkező sportkörökben folyó nevelő munkát. A gyakorlatilag nyugati mintára elharapódzott professzionizmusnak csak szigorú intézkedésekkel lehetett elejét venni. A Legfelsőbb Testnevelési Tanács a társadalmi egyesületeket a szakszervezetek, a népművelési osztályok és a katonai parancsnokságok védnöksége alá helyezte. A különböző ellenforradalmi elemek gyülekező helyévé vált szövetségek és ligák (Szokol, Makkabi) működését betiltotta.

Nem kevésbé válságos helyzettel kellett megküzdeni az iskolai testnevelés területén sem. A Legfelsőbb Testnevelési Tanács az 1923–24-es tanévre kötelező érvénnyel kimondta a testnevelés általános bevezetését. A végrehajtás azonban rendkívül vontatottan haladt. A testnevelés még 1924 őszén is csak 823 iskolában szerepelt a kötelező tárgyak listáján. Az 1924–25-ös tanév végén ugyan az olyan fejlődési centrumokban, mint Moszkva, Leningrád, Harkov és Kijev, már az iskolák 60 százalékában rendszeres testnevelés-tanítás folyt, országos méretekben ez a szám azonban alig haladta túl a 3 százalékot. Nem volt biztatóbb a kép az iskolai sportköröket illetően sem. Testnevelési szakkörök pedig csak a nagyobb városok iskoláiban alakultak. Különösen rossz volt a helyzet a gyermeksport területén. A testnevelés kritikus állapotát az iskolák gazdasági nehézségei, a tornate-

rem- és szakemberhiány csak részben magyarázta. A fő problémát a testkultúra általános értékelésében elharapódzott fejlődést gátló szemléleti zavar okozta.

Szakmai körökben mindenki előtt világos volt, hogy a szovjet testnevelés — a sokoldalú embereszmény megteremtése jegyében megfogalmazott — feladatainak elvi alapjaiban másként kell kifejlődnie, mint a nyugat-európai országokban. A munka tartalmi és módszertani vonatkozásainak hogyanja azonban már kevésbé. A bolsevik párt és a testnevelési aktívák kongresszusa által meghatározott irányelvekben világosan körvonalazott célkitűzéseket metafizikusan kezdték értelmezni. A gyermekcentrikusság jegyében fellépő irányzat abban látta a testnevelés szocialista jellegének kifejlődését, hogy ha az iskolákban „csak a növendékközösségek által kedvelt és hasznosnak tartott játéktevékenységekkel foglalkoznak”. Ezzel nemcsak a testkultúra mozgásanyaga integrálódásának és differenciálódásának törvényeit hagyták figyelmen kívül, de azt sem vették észre, hogy gyakorlatilag a Dewey-féle testnevelési szemlélet leegyszerűsített sémáját kiáltják ki szocialistának. Az egészségügyi irányzat néven fellépő csoport hívei a kondicionáló tornában látták a testnevelés új alapjait. Azt tartották, hogy a preventív gyógytorna általánossá válásával az iskolák és a sportkörök gyakorlatában nemcsak a munkahelyi ártalmakat lehet kiküszöbölni, hanem megteremtődik a kapcsolat a munkafolyamat és a testnevelés között is. Az említett irányzat sajátos válfajaként jelentkezett a higiénisták koncepciója. Az utóbbi abból indult ki, hogy a kizsákmányolás és az egészségtelen életmód az elmúlt nemzedékek során törvényszerűen legyöngítette a munkások és a gyermekek szervezetét. Számukra a munka épp elég fáradtságot jelent; a tornával és a sporttevékenységgel való további terhelés csak aláásná az egészségüket. Ezért a munkásosztályt érintő testnevelésben nincs szükség az olyan megterhelő foglalkozásokra, mint a sztorna, súlyemelés, labdarúgás, ökölvívás és birkózás. Ezen az elgondoláson alapulva született meg az ún. „normák szerinti testnevelés rendje”, amely kiiktatta a szer-

vezetre gyakorolt edzés lehetőségeit. Az útkeresés sajátos formáját jelentette a proletkult jegyében kísérletező „Művészi Testnevelési Bizottság”. Elképzelésük szerint az igazi testnevelés a munkafolyamatok művészi átélésén alapszik. Mozgásanyagukban elvetették a klasszikus torna „burzoá gyakorlatrendszerét”, s helyébe a munkamozdulatok stilizált formáit iktatták (szénlapátolás, fűrészelés, gyalulás stb.). Nagy szerepet szántak a nyilvános demonstrációknak, ahol a gyakorlatoknak a baletthez hasonló kifejezőerővel kellett jelentkezniük. Irányzatuk nem lépett fel a sporttevékenység ellen, de tagadták az egyéni versenyek létjogosultságát.

Az említettek reakciójaként olyan felfogások is kialakultak, hogy nem érdemes a testnevelés szocialista rendszerének kikísérletezésével foglalkozni. Minden további nélkül átvehető mások szisztémája is. Az a lényeg, hogy a foglalkozásokba tömegeket kapcsoljanak be. Hogy a különböző irányzatok hatása mit eredményezett, arra az iskolai testnevelés jelzett állapotán túl világosan utalnak a szakszervezetek 1925 nyarán Moszkvában rendezett össz-szövetségi testnevelési demonstrációinak teljesítményszintjei. Itt például a 100 m-es férfi síkfutás 14 másodperces, az 1500 m-es futás 5 perces és a magasugrás 125 cm-es szintjeit a résztvevők egyharmada nem teljesítette.

A rendkívül nehéz helyzetből az OKP(b) 1924-ben lezajlott III. kongresszusa és 1925. július 13-i történelmi jelentőségű határozata mutatott kiutat. Az elemzések egyértelműen rámutattak arra, hogy a testnevelési és sportmozgalomban mutatkozó eltorzulások a Legfelsőbb Testnevelési Tanácsban képviselt állami és társadalmi szervezetek közötti egyenetlenségből fakadnak. A bíráló hatására a Komszomol VI. kongresszusa (1924) megszüntette az ifjúsági szervezetek mellett működő sportbizottságait, az aktívákat pedig átírányította a szakszervezeti sportmozgalomba. A júliusi plénum értékelt az útkereső irányzatokban megnyilatkozó pozitív törekvéseket, de egyben azt is hangsúlyozta, hogy olyan elméleteknek, amelyek a teljesítményhez kötött munkát kiiktatják, nincs helyük

a testnevelési és sportmozgalomban. Az ilyen platformon született próbálkozások nem vonzzák, hanem eltaszítják az ifjúságot. A testkultúra egészét nem lehet tetszőlegesen kiragadott szempontok szerint értelmezni. „A testnevelés szocialista rendszerének – hangsúlyozza a határozat – a tömegek általános politikai, kulturális nevelésének és egészségvédelmének elszakíthatatlan részét kell képeznie. Más szavakkal, a szovjet testnevelést a kommunista nevelés elszakíthatatlan részének kell tekinteni.” Olyan testnevelési rendszert kell létrehozni, amely „fejleszti az akaratot, kialakítja a kollektivitás készségét, a kitartást, az edzettséget és más pozitív tulajdonságokat”. Külön kiemelte a dolgozók internacionalista nevelésében, a nemzetközi kapcsolatok kialakításában betöltött szerepét is. A testnevelés tartalmi kérdéseivel kapcsolatos útmutatásaiban leszögezte a torna, a sport és a játékok jelentőségét és a versenyek szerepét is. . .

A fentiekben vázolt kép talán szokatlan, de ez a történelem, amit a nagy október szült. Eredményeit felnőtti mivoltában úgy ismerjük, mint amely mögött ma több mint ötvenmillió aktív sportoló sorakozik, reprezentánsai pedig meghatározó erőt képviselnek a világ sportszínpadán.

FLESCH – FLÓRIÁN – VARNUSZ:

## A sakkvilág trónusáért. . .

(II. kötet, Sport, Bp. 1977. 252.)

Az 1974-ben megjelent első kötet a Leningrádban és Petrogolisban lebonyolított zónaközi döntők lefolyását mutatja be. Az ezekből továbbjutott három-három éllovas és az előző világbajnoki ciklusban elért kiemelkedő eredményéért meghívott két exvilágbajnok alkotta a világbajnokjelöltek nyolcfőnyi gárdáját.

A második kötet e nyolc világnagyság – Karpov, Korcsnoj, Petroszjan, Szpasszkij, Polugajevszkij, Macking, Byrne és a magyar Portisch – pályafutását és a sakkvilág trónusáért folytatott egymás közötti nemes harcát tárgyalja.

N. S.

# Teljesítményfüzetek testnevelésből

DR. NAGY TAMÁS

Az általános iskolák 1–8. osztályában az 1977/78-as tanévtől — a testneveléstantárgyhoz kapcsolódva — teljesítményfüzeteket kaptak a tanulók. A füzetek a tankönyvcsalád részeként kerültek bevezetésre, s a 6–14 éves korosztályok fizikai felkészítését, játék- és sportműveltségének emelését, a tanulók testi nevelésének eredményesebbé tételét segíti.

A teljesítményfüzeteket *minden tanuló* kézhez kapta, ill. évenként kézhez kapja, s a benne szereplő feladatokat folyamatosan, többségében tanórán kívüli feladatként megoldja. Folyamatosan vezeti a fejlődését mutató adatokat, s nem utolsósorban valamennyi gyermek számára a füzet tartalmazza az *Edzett ifjúságért* mozgalom követelményeinek teljesítménylapjait is.

Az 1–4. osztály teljesítményfüzeteiről A TANÍTÓ 1977. 8. számában már közöltünk ismertetést, ezért a továbbiakban csak az 5–8. osztályok füzeteiről mondjuk el a legfontosabbakat.

## Célkitűzéseink

A teljesítményfüzet bevezetésével a tanulóifjúság testnevelésének, sportjának, általános testkultúrájának színvonalát kívánjuk emelni.

Kérdésként merülhet fel, hogy ezt miért éppen munkáltató jellegű kiadvánnyal oldjuk meg. Elméletet formálunk egy teljesen gyakorlati jellegű tantárgyból? Ha „megtanítjuk” a gyerekeket futni, dobni, gimnasztikázni stb., arról nem elméleti ismeretekben kell számot adniuk, hanem a gyakorlatban kell „tudásukat” bizonyítaniuk!

A kérdésre egy mondatban is válaszolhatunk: A teljesítményfüzetek bevezetésével

nem testnevelésméleti ismeretek elsajátítása, nem a gyakorlati tevékenység háttérbe szorítása a cél, hanem *a tevékenység során szerzett tapasztalatszerzést, a sokoldalúbb mozgástanulás érvényre jutását akarjuk elérni*. A feladatok megoldása ugyanis csak akkor lehet eredményes, ha azokat a tanulók már kipróbálták vagy rendszeresen gyakorolták. Még abban az esetben is gyakorlati tevékenységet feltételez egy-egy „feladatmegoldás”, ha az csupán játékmerttetést vagy motiváló szándékkal leírt sportágismerttetést jelent.

Céljaink egyike, hogy a tanulók *saját mozgástanulásaik alapján meghatározott elméleti tudást is szerezzenek*. Korának megfelelő szinten mindenkinek ismernie kell egy-egy gyakorlat hatását a szervezetre, a leggyakrabban szereplő mozgásformák gazdaságos technikáját, a különböző feladathelyzetekben a legeredményesebb megoldási formákat stb. Ez a tudás nélkülözhetetlen a játék- és sportműveltség szempontjából, s még egyszer szeretnénk hangsúlyozni, hogy ez nem verbális tanulást jelent, hanem elsajátítást.

Célkitűzéseink között szerepel a *rendszerességre*, a folyamatos gyakorlásra szoktatás. A füzetben levő ismeretanyag (játékok, játékos feladatmegoldások, gyakorlatok stb.) kiválasztásánál azt vettük figyelembe, hogy szabad idejükben bárhol játszassák azokat a gyerekek. Egy részük szobában, másik csoportjuk játszótéren vagy bármilyen más szabad területen végrehajtható. Szempontunk volt az is, hogy az időjárásnak megfelelően, téli és nyári időszakra is adjunk ötleteket, feladatokat (például az 1. ábra az 5. osztály füzetéből).

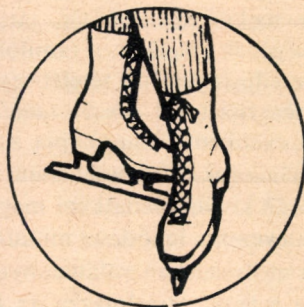
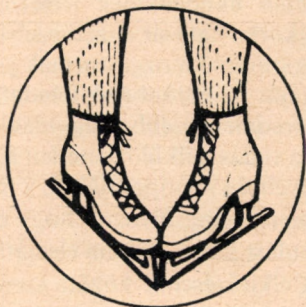
Az egyes osztályok anyagát — a felsoroltak mellett — a testnevelésórán tanult mozgásformák és játékok gyorsabb és eredményesebb elsajátítása szempontjából csoportosítottuk. Ez azt jelenti, hogy a tantervi követelmények közül vettük a legfontosabbakat (pl. ugrásfeladatok, dobóiskola, rendgyakorlatok, atlétika, torna, sportjátékok, úszás).

A 7. és 8. osztályban szerepeltetjük a füzetben a *honvédelmi neveléssel* összefüggő testnevelési feladatokat is (terepverseny, céllövészet stb.).

Jégpályán gyakorold és tanuld meg a korcsolyalépést.

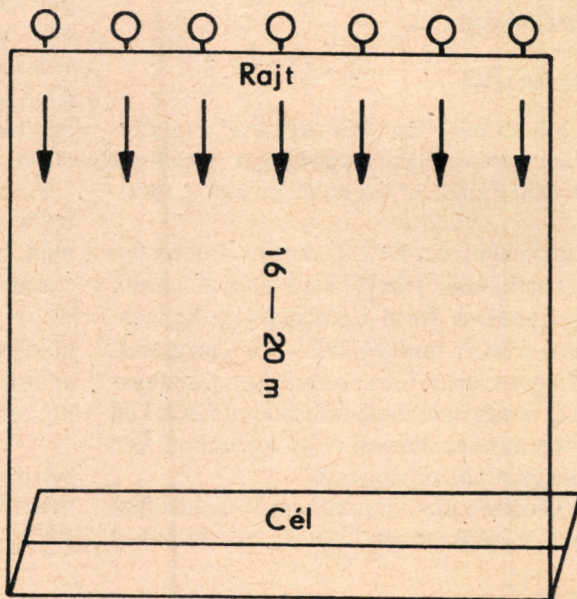


Nem elég csak a haladást, a gyors siklást megtanulnod, hanem meg is kell állni! Mégpedig pontosan akkor és ott, ahol te is akarsz!



### Szánkóversenyek

Ha a közelben nincs lehetőség hegyen, dombon szánkózni, rendezzettek ügyességi versenyeket egymás között.



A különböző sportágak megismertetésével – az érdeklődés felkeltésével – a *verseny-sportba* való bekapcsolódáshoz szeretnénk hozzájárulni. Természetesen nagyobb terjedelemben szerepelnek azok a *szabadidő-sportok*, amelyek majd az iskola elvégzése után, nem szervezett keretek között űzhetőek (pl. tollaslabda, asztalitenisz).

#### *A füzetek szerkezete*

Egy füzet két osztály anyagát tartalmazza. Az összevonást az tette szükségessé, hogy az Edzett ifjúságért mozgalom kétéves korcsoportokra oszlik:

III. korcsoport: 5–6. osztály,

IV. korcsoport: 7–8. osztály.

A mozgalom szabályzata szerint a korcsoportok anyaga és követelménye azonos, ezért két osztály anyagát célszerűnek látszott egymás mellé helyezni, egy füzetbe kötni.

Az osztályok „összevonását” indokolta egyébként a kis terjedeleme is: egy-egy osztály 16–16 „feladatlapos” oldalból áll, amelyhez 4–4 oldal (Edzett ifjúságért mozgalom) Teljesítménylap csatlakozik. Így egy füzet összesen (két osztály anyaga) 40 oldal terjedelmű. A füzetben azonban egy-egy osztály lapjait és feladatait elválasztottuk egymástól. Nemcsak azzal, hogy szerepel benne az osztály felírása, hanem a 4 oldalas Teljesítménylap is külön választóvonalnak tekinthető.

Szerkezetileg egy osztály anyaga (kisebb elterésekkel) az alábbi „fejezetekre” tagolódik:

bevezető (kérdés az eltelt nyárról, közvetett, az érdeklődést felkeltő ismeretanyag stb.);

a teljesítménymérés próbáinak ismertetése;

a testmérések adatainak rögzítése;

gimnasztika, játék, játékos feladatmegoldások; torna, atlétika és sportjáték jellegű mozgásanyag;

téli játékok, sportok (korcsolya, sí, szánkó);

a szabad idő játéka; sportok a szabad időben;

testtartást és deformitást javító gyakorlatok;

ötletek a nyári szünidő hasznos eltöltéséhez;

az Edzett ifjúságért mozgalom teljesítménylapjai.

A füzet első oldalán felhívást olvashatnak a gyerekek az Edzett ifjúságért mozgalomban való részvételre. A külső borítólapon szintén a mozgalomhoz kapcsolódtunk. Az érintett korosztályok jelvényrajzait mutatjuk be a gyerekeknek, amelyeket majd nem fekete-fehérben, hanem színes kivitelben viselhetnek a legjobbak.

Az egyes oldalak s a nagyobb témakörök szerkesztésénél arra törekedtünk, hogy a gyerekek teljes önállósággal vezethessék teljesítményeiket, önmaguk is megoldhassák a gyakorlati és „elméleti” feladatokat. Ezek értékelése, minősítése – esetenként – azonban az iskola, illetve a szülői ház feladata. Ez az ellenőrzés teljes egészében beilleszthető a testnevelésórák anyagába (például: szabadgyakorlatok, talajtornaelemek bemutatása), sőt fokozatosan az önellenőrzés felé haladunk.

A füzetek szerkesztése és nyomdai kivitelezése rendkívül rövid idő alatt zajlott le. Ez az oka az esetleges hibáknak, a kevésbé szerencsés feladatválasztásoknak. Azt is meg kell említenünk, hogy ilyen jellegű kiadvány – tudomásuk szerint – még sehol sem került iskolai bevezetésre. Bár fölhasználtuk a környező országok (tanulóknak, gyerekeknek készült) könyveit, sajátos, „munkafüzet jellegű” feladatainkhoz azonban kevés anyagot, ötletet találtunk.

Az alkalmazás alatt derül ki, milyen mértékben sikerült jól válogatni, és a viszonylagos teljességet megközelíteni. Nagyon valószínű, hogy a tapasztalatok majd kisebb-nagyobb változásokat tesznek szükségessé, ezért azt kérjük a testnevelő tanároktól, gyűjtsék össze az észrevételeket, és tegyenek javaslatot az esetleges változtatásokra. Ezek az észrevételek vonatkozhatnak magának a füzetnek a tartalmára, az egyes anyagrészek arányára, szakmai és stílári részére, de vonatkozhatnak a füzet legcélszerűbb használati módjára is.

## Feladattípusok

A felsorolt nevelés-oktatási célkitűzéseket a teljesítményfüzetek speciális „munkáltató” jelleggel valósítják meg. Milyen feladatokat, írásos-rajzos feladatmegoldásokat tartalmaznak ezek?

A füzetek anyaga három fő terület körül csoportosul. Elsősorban a *tantervi anyagra* épül, de jelentős a szerepe a *tanórán kívüli* anyagnak, és itt történik az *Edzett ifjúságért* mozgalom tartalmának és követelményeinek rövid leírása mellett a tanulók saját adminisztrációja is. *Röviden ismerkedjünk meg a füzetek feladattípusaival!*

Sok olyan ábra, szöveg, feladat szerepel a füzetekben, amelyeknek csak az érdeklődés felkeltése, a tanulói motiváció a célja. Ilyen igénnyel mutatjuk be például a különböző sporteszközök (például a 2. ábra az 5. osztályos füzetből).

A teljesítménypróbák mellett sok olyan teljesítménymérésre van lehetőség (tanórán és tanórán kívül egyaránt), amely *folyamatos gyakorlást*, ill. rendszeres eredményrögzítést tesz lehetővé. Ide tartoznak — természetesen a sportági mozgásanyagok mellett — pl. a futó-, ugróteljesítmények (lásd: a 3. ábra az 5. osztályos füzetből).

Néhány feladat *egyszeri kipróbálást* igényel, és ennek alapján kell válaszolni, következtetéseket levonni. (Pl. az 5. osztályban a zsgorlefűggsre vonatkozó feladat, lásd a 4. ábrát.)

Több feladat *egyszeri vagy folyamatos megfigyelést* igényel, mint pl. a 7. osztályban a térdelőrajtra vonatkozó. (Jó, ha ezekre a feladatokra a kartársak többször felhívják az órán a tanulók figyelmét!)

Az ellenőrző feladatokban arra keresünk feleletet, hogy az órán végzett gyakorlás milyen általános következtetések, törvényszerűségek levonására alkalmas. Különösen a 7–8. osztályokban van több feleletválasztásos feladat (pl. 7. osztály 6. és 7. oldal).

Ezekre a feleletet a gyakorlat alapján tudják a tanulók megadni. Jellemzője ezeknek a feladatoknak, hogy a több lehetséges válasz közül egy, kettő, sőt három is helyes lehet, figyelembe véve azt, hogy helyességük mértéke azonban különböző.

Például: A hosszabb távú futás eredményes teljesítése állóképességet követel. Eközben ún. holtpontra is juthat a futó (pl. szúr az oldala). Mit kell ilyenkor tenni?

- a) Meg kell állni.
- b) Futás helyett sétálni kell.
- c) Meg kell állni, de egy-két törzsgyakorlatot kell végrehajtani.
- d) Tovább kell futni, mert a szűrés elmúlik majd magától.
- e) Hanyatt kell feküdni.

(Talán szükségtelen megállapítanunk, hogy a *d*) választ szeretnénk elérni. Ugyanakkor a *b*) és a *c*) válaszokat sem értékeljük nullának, hiszen az *a*) és az *e*) feleletek a legrosszabbak.)

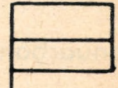
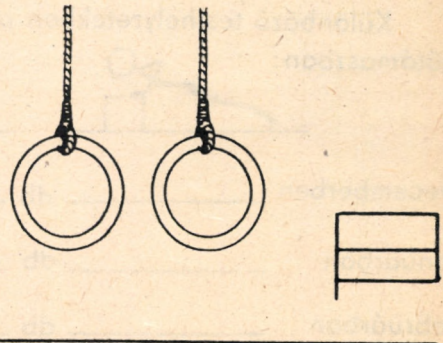
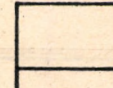
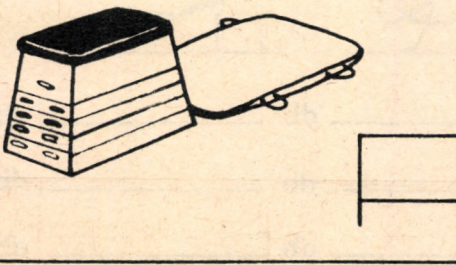
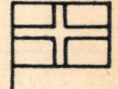
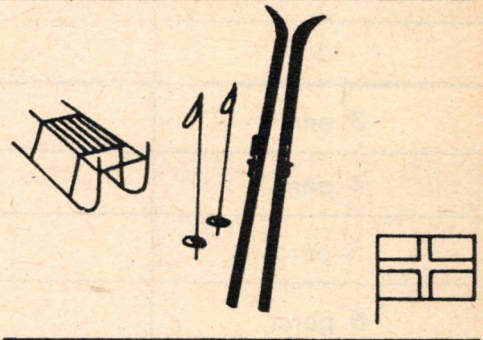
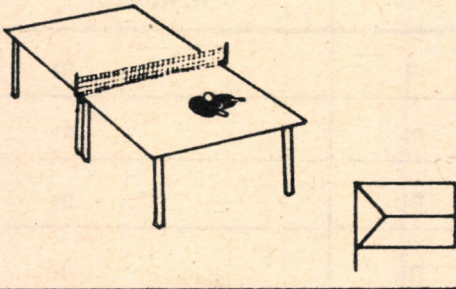
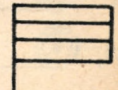
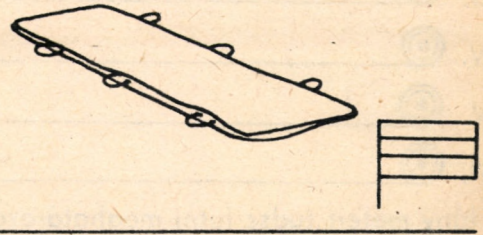
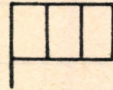
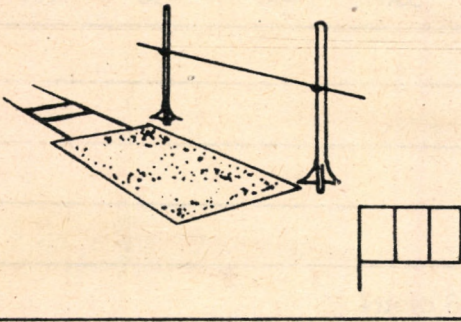
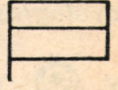
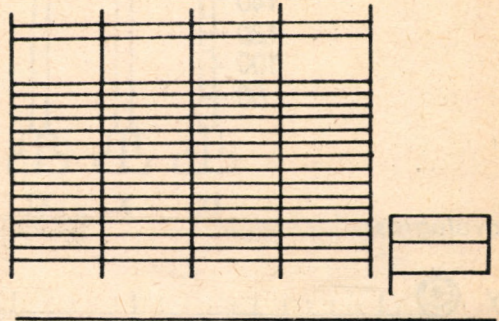
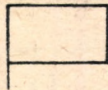
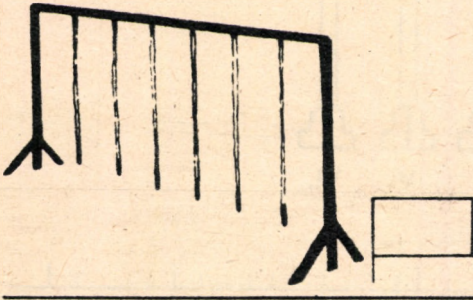
Az ismeretközlés feladataihoz kapcsolódva, de jellegükben különválaszthatóan, kifejezetten nevelési célzatú anyagrészek is kerültek. Ezek egy csoportja a tiltó, rajzos-szöveges figyelmeztetés. Például: Kimelegedve ne igyál vizet! (az 5. osztályos füzetből az 5. ábra).

A füzet lehetővé teszi, hogy a tanulók már az alsó osztályokban megismerjék, illetve alapfokon elsajátítsák a rajzírást. (Kezdetben csupán egy-egy betűt kell pálcikaemberré formálniuk, majd egy-egy előre megrajzolt ábrába húzzák be a kar, a láb, a törzs mozgásirányát. A másolás szintjére véleményünk szerint a 4. osztály végére minden tanuló eljuthat.)

A felső tagozatban már egyszerűbb testhelyzeteket, gimnasztikai gyakorlatokat kell „olvasniuk” a tanulóknak, ill. „pálcikaemberekkel” lerajzolniuk. (Pl. gimnasztikai gyakorlat szék felhasználásával az 5. osztályban, 6. ábra.)

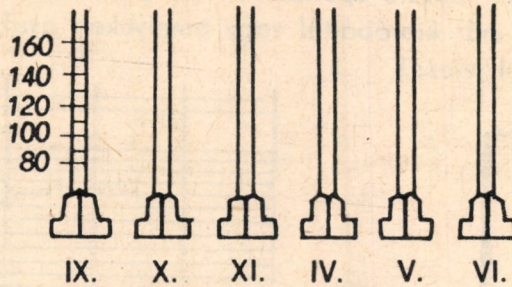
Minden osztályban szerepelnek az *Edzett ifjúságért* mozgalom I. követelményeinek teljesítménypróbái. A kisebbeknél szemléletes rajzos „leírással”, a nagyobbaknál már szöveges utasításokkal. Ezek az oldalak megismertetik a tanulókkal a próbákat, és teljesítményük „rögzítését” is lehetővé teszik. Ez fontos, mert ősszel és tavasszal végzünk felmérést, s az *Edzett ifjúságért* mozgalom értékelésekor a tanulók önmagukhoz viszonyított fejlődését kell figyelembe venni, illetve értékelni.

Ismered-e a rajzon látható sportszerek és sporteszközök nevét? Közülük azokat, amelyeket már kipróbáltál vagy amelyeken gyakoroltál valamit, a zászlók kiszínezésével jeleld!

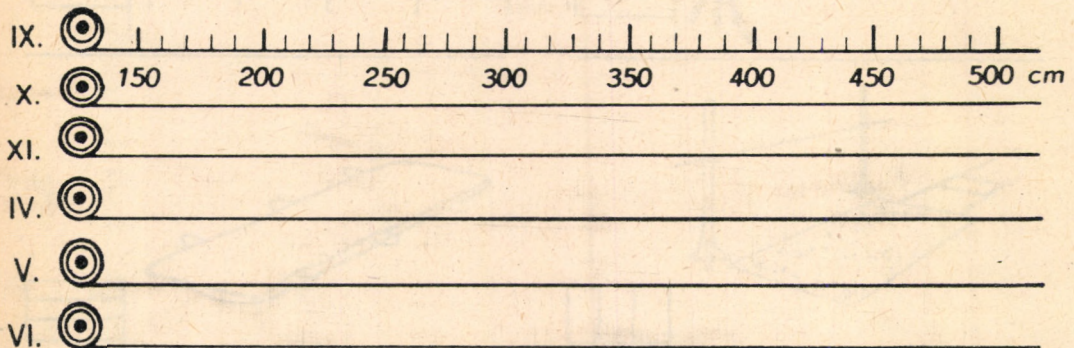


A próbákon kívül mérd folyamatosan teljesítményedet, s jelöld be a legjobb eredményeket havonta, illetve ősszel és tavasszal:

Magasugrás:



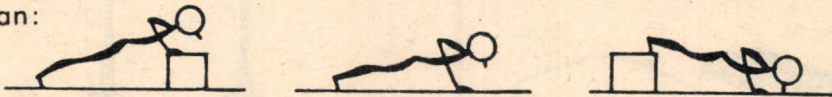
Távolugrás:



Hány métert tudsz futni meghatározott idő alatt?

Idő	Ősszel	Tavasszal
3 perc	m	m
4 perc	m	m
5 perc	m	m
6 perc	m	m

Különböző testhelyzetekben próbáld ki a karhajlítás-nyújtást mellső fekvőtámaszban:



Decemberben \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db  
 Januárban \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db  
 Februárban \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db  
 Márciusban \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db \_\_\_\_\_ db

Ismered a zsugorfelfüggést? Tudod-e, hogy több színen is lehet gyakorolni? Próbáld ki te is, és írd be, hogy melyik volt a legnehezebb, s melyik volt a legkönnyebb!

1

Bordásfalon

Legnehezebb

1	2	3	4
---	---	---	---

2

Két kötél

3

Korlát

Legkönnyebb

1	2	3	4
---	---	---	---

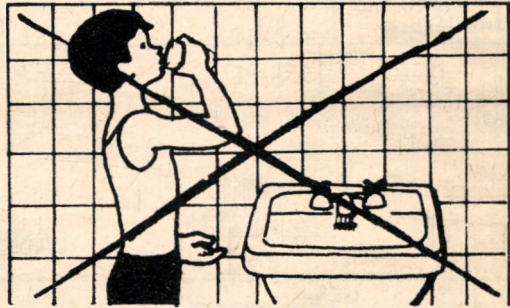
4

Gyűrűn

1	2	3	4
---	---	---	---

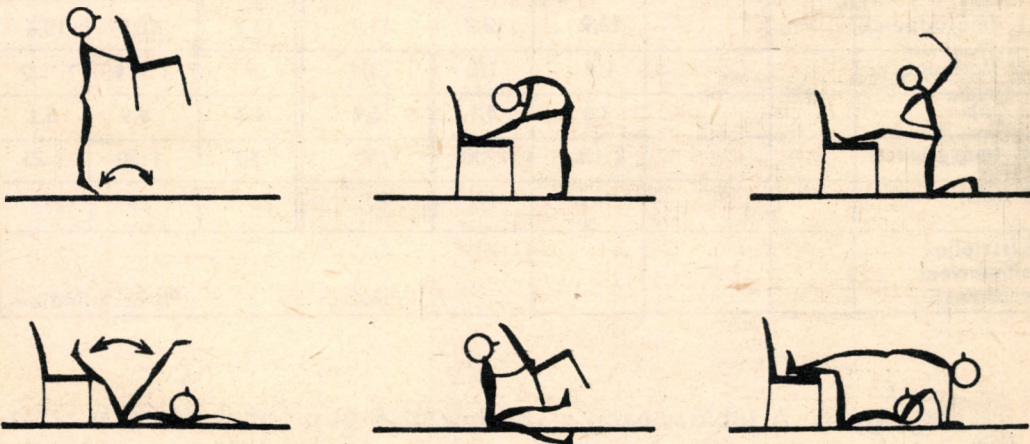
5. ábra

Játék közben kimelegszel, izzadsz. Nagyon vigyázz, ilyenkor nem szabad vizet inni, bármennyire is jól esne!



Gimnasztikai gyakorlatok szék felhasználásával

6. ábra



Rajzold le pálcikaemberkével!

Törzshajlítás  
hátra

Karkörzés  
előre

Ülésben páros  
lábemelés

Törzshajlítás  
oldalt

## FIÚK

PRÓBA	Eredményem		Teljesítményszintek					
	ősszel	tavasszal	10%	30%	Átlag 50%	70%	80%	90%
1. (másodperc)			12,4	11,6	11,1	10,6	10,2	9,8
2. (fordulat)			1/4	1/2	3/4	1	1 1/4	1 1/2
3. (m)			3,7	4,6	5,1	5,6	6,0	6,5
4. (másodperc)			2:05	1:50	1:40	1:30	1:20	1:25
5. (db)			15	18	21	24	26	28
Összteljesítményem százalékban								

A tanévben kb. . . . . %-ot fejlődtem.

## LÁNYOK

PRÓBA	Eredményem		Teljesítményszintek					
	ősszel	tavasszal	10%	30%	Átlag 50%	70%	80%	90%
1. (másodperc)			12,9	12,2	11,7	11,2	10,9	10,6
2. (fordulat)			1/4	1/2	3/4	1	1 1/4	1 1/2
3. (m)			3,8	4,1	4,4	4,7	4,9	5,1
4. (másodperc)			2:15	2:00	1:50	1:40	1:30	1:25
5. (db)			14	17	20	23	25	27
Összteljesítményem százalékban								

A tanévben kb. . . . . %-ot fejlődtem.

Megjegyzés: A táblázatokon x-szel húzzátok át próbánként azt a számértéket, amelyet túlteljesítettetek! Ősszel használjatok kék, tavasszal piros színt!

*Az Edzett ifjúságért mozgalom résztvevőéhez!*

**A próbákon elért összteljesítményed értékeit a TELJESÍTMÉNYLAPON is vezetned kell!**

A Teljesítménylap táblázatát a 7. ábra szemlélteti, amelyen a tanulók a számértékek leírása mellett  $\times$  jellel áthúzzák azt az értéket, amelyet teljesítettek. A tavaszi felmérés során ismét  $\times$  jelölést használnak, s így a fejlődés mértékének megállapítása egyszerűvé, szemléletessé válik.

A füzetek „hasznos” 16 oldalát követően minden osztály végén 4–4 oldalon szerepel az Edzett ifjúságért mozgalom rövid ismertetése és a követelmények részletes leírása. Itt vezetik a részvételre jelentkezők saját teljesítményeiket. (Az egyes követelmények adminisztrációjához „kitöltési útmutatót” is mellékelünk.)

### Módszertani javaslatok

A teljesítményfüzetek bevezetésével – amint ezt a fentiekben már érzékeltettük – nem a tanítók terheit kívánjuk növelni. Sőt, az ismertetésből már az is nyilvánvaló, hogy az Edzett ifjúságért mozgalom adminisztrációját is a tanulókra bizzuk. Mindez természetesen nem jelentheti azt, hogy a pedagógusnak nem kell időnként megnézni, ellenőrizni a tanulók munkáját. Különösen az első években szükséges bizonyos segítségadás, rövid magyarázat az egyes feladatok megoldásához.

Igyekezünk a témákat úgy összeállítani, hogy azok szakmai szempontból egymásra épüljenek. Tehát az anyag a nyolc osztályra közösen, együtt teljes. Ez az első egy-két évben nehézségeket okozhat, különösen a 7–8. osztályokban, mivel a tanulóknak meg kell ismerkedniük a teljesítményfüzet használatával, és ugyanakkor más sok előzetes gyakorlati és elméleti ismeretet is feltételez. Bízunk azonban abban, hogy kellő figyelemmel ezek a nehézségek legyőzhetőek, és a kartársak, a gyerekek és a szülők is megkedvelik a füzetet.

Egy másik kérdéscsoport azzal függ össze, hogy a füzet használatához minden iskolára érvényes tanácsot adjunk. Bizonyára jelentős különbségek alakulnak majd ki az iskola helye, létszáma, felszereltsége stb. szerint. Ezért a következőkben főleg azokat az általános szempontokat emeljük ki, amelyek megköny-

nyítik a segédanyag használatát a tanórán, a tanulók mindennapi életében és az iskola munkájában.

A teljesítményfüzetek a *tanulók számára készültek*, nagymértékben építenek a fiatalok önállóságára, öntevékenységére. A füzetben a feladatokat önállóan kell elvégezniük és az eredményeiket vezetniük. Ennek ellenére azonban az a véleményünk, hogy a tanár saját munkáját segíti, ha a megfelelő tanítási anyagnál utalások segítségével a füzetet közvetlen tanítási eszközként használja. Feltétlenül előnyös ez már csak azért is, mert így a tanulók is nagyobb felelősséggel bírnak majd az anyaggal.

Nem lenne helyes a füzet feladatait „házi feladatnak” adni, vezetését gyakran, esetleg óráról órára ellenőrizni, osztályozni. Ezért kérjük a kollégáktól, hogy a teljesítményrögzítőt ne osztályozzák, ne számítsák be a testnevelésjegybe. A füzet átnézése használatának esetleges hibáit, hiányosságait tárja fel. A teljesítményfüzet nem tankönyv, amit az elméleti tárgyakhoz hasonlóan, óráról órára, leckeszerűen tanulni kell. Az esetleges ilyen használat a testneveléstől és a füzettől teljesen idegen. Sokkal helyesebb, ha a kartársak a füzet folyamatos, egész évi használatára biztatják a tanulókat. Menet közben felhívják a figyelmüket olyan mozzanatokra, amelyek egy-egy feladatnál szerepelnek.

A teljesítményfüzet helyes használata a tanárt sok adminisztrációtól „kíméli” meg. Ha megengedjük, hogy a füzetet a tanulók a tanítási órán is használják, ami pl. a motoros próbák adatainak felvételénél elkerülhetetlen, akkor az elért és mért eredményeiket azonnal vezetni tudják. Ezért a füzet időszakonként rendszeres tanórai használatát feltétlenül jónak tartjuk.

A füzetek két évre szólnak, ezért azokra fokozottan vigyázni kell. Jó, ha erre külön felhívjuk a tanulók figyelmét. Tanácsoljuk, hogy a gyerekek a füzetet két év után is őrizték meg, vigyék magukkal a felsőbb osztályokba és a középiskolába is. Az antropometriai adatok és teljesítmények változása így hosszú ideig nyomon követhető, és ez inkább ad lehetőséget következtetések levonására.

A rövid terjedelem miatt szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a füzet teljes tanévre tervezett. Nem lenne szerencsés, ha a gyerekek minden feladatot a tanítási év első heteiben megoldanának.

Külön szeretnénk a kartársak figyelmét felhívni azokra a feladatokra, amelyek a tanulóktól adataik, eredményeik folyamatos, a megjelölt hónapokban rendszeres adatrögzítését követelik (például: testmérétek). Egy „számonkérés” segítheti, hogy ne feledkezzenek meg tanítványaink a számértékek beírásáról. (Természetesen a „számonkérés” nem az adatok ellenőrzését, hanem a figyelemmel kísérését értjük.

*Összefoglalva az elmondottakat:* a teljesítményfüzet használata az első években fokozott figyelmet igényel, mert az mindenki számára új. Helyes és célszerű használattal minden esetben a gyakorlati tapasztalatok megszerzésére ösztönöz, s azon keresztül kívánja a tanulót meghatározott elméleti tudásszintre is eljuttatni.

Kérjük a testnevelést tanító pedagógusokat, hogy a teljesítményfüzetben rejlő lehetőségek felhasználásával is segítsék a testnevelés és sport megszerettetését, a tudatos és rendszeres testgyakorlás terjedését, fokozzák a tanulók játék- és sportműveltségét, emeljék a fiatalok fizikai felkészültségének színvonalát.

## Mérőeszköz a SARGENT-féle teszthez

Az 1978/79-ben bevezetésre kerülő új tanterv egyik jelentős tesztje a „súlypontemelkedés mérése”, az úgynevezett SARGENT-féle teszt.

Elvben tökéletes. Probléma csak akkor mutatkozik, ha mérőeszközcseré történik, vagy több mérési hely adatait kell összehasonlítani. A mérési eredmények között nyilvánvaló eltérések lesznek, mivel nem azonos típusú eszközzel hajtották végre a méréseket. Ezek okai:

1. a mérőeszköz pontatlansága,
2. a leolvasási pontosság különbözősége.

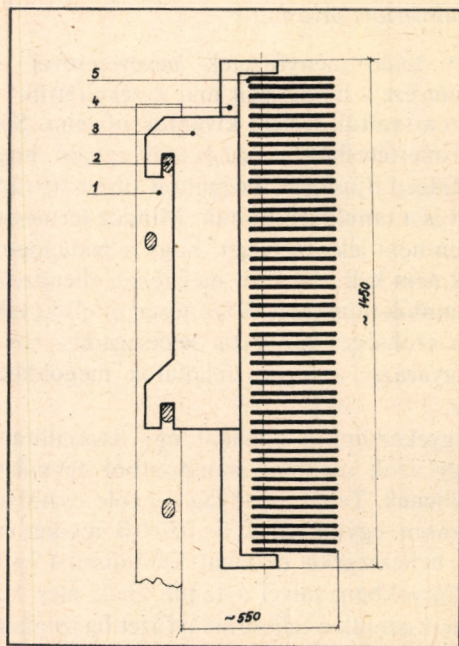
A változatos eszközökkel mért eredményekből levont következtetések hamisak lehetnek.

Ezért a kis hibával működő mérőeszköz kikísérletezése az Iskolabútor és Sportszergyárnál megtörtént. Olyan eszközt hoztak létre, mely 1 cm-es hibahatáron belül működik, és teljesen kiküszöböli a szubjektív leolvasási hibákat (lásd: Sargent-teszt-mérőeszköz).

Egy függőleges tengelyre 1 cm-es osztástávolsággal falamellák vannak felfűzve. Az egész lamellafűzést egy megfelelően kialakított keretbe lehet helyezni és tetszés szerinti alapmagasságra beállítani. A keret pedig egyetlen mozdulattal a bordásfal gerincére akasztható.

A mérést egyszerűen, gyorsan és pontosan lehet elvégezni, mivel a lamellákat már néhány pondos erővel ki lehet mozdítani nyugalmi helyzetükből. Az alapérintési magasság meghatározásakor a lamellákat az egyik oldalra kell fordítani, majd az emelkedési magasságban elmozdított lamellákat kell leszámolni. A leolvasást gyorsabbá és pontosabbá teszi az, hogy minden ötödik lamella eltérő színjelölésű. Az emelkedés mértékét értelemyszerűen a lamellák száma adja meg centiméterben.

Az eszköz másik nagy előnye, hogy méretezéséből adódóan kb. 50 cm-re van az emelkedési sík a bordásfaltól. Ez azt jelenti, hogy a tanulóknál pszichés gátlások nem érvényesülnek. A pszichés gátlások káros hatása köztu-



dottan jelentkezik a „fali” vagy „tábla” érintési és még a derékra erősített mérőszalagos „Abalakov”-módszerrel is.

Állítható, hogy az új „lamellás emelkedésmérő” megbízható és könnyen kezelhető mérőeszköz.

Az Iskolabútor és Sportszergyár az iskolák igényei alapján vállalja, hogy azokat azonnal kielégíti, természetesen a partner kereskedelmi vállalatok közvetítésével.

A mérőeszköz vázlatos rajza:

1. bordásfalborda,
2. bordásfalfook,
3. akasztókeret,
4. felfűző keret tengellyel,
5. lamellák.

Balogh Miklós

# Az új szovjet tantervekről – dióhéjban

BURKA ENDRE

Az oktatás tartalmának korszerűsítése a pedagógiai tudományos tevékenység állandósult programjává vált. A Szovjetunió Művelődésügyi Minisztériumának vezető testülete 1972 októberében hozott döntést a testnevelés korszerűsítéséről. A korszerűsítésre két bizottságot hoztak létre: az I–III. és a IV–X. osztályok testnevelési tantervének a korszerűsítésére. A bizottságok vezetője *V. M. Kacsas-kin és Z. I. Kuznyecová* voltak.

A tantervek három egységben jelentek meg: az I–III. osztályok, a IV–VIII. osztályok és a IX–X. osztályok számára. A nálunk is folyó korszerűsítés ismeretében minden bizonnyal nem lesz érdektelen, ha az új szovjet tantervekről vázlatos áttekintést adunk.

## 1. A korszerűsítés motívumai

A korszerűsítés indítékairól *Z. I. Kuznyecová* egy folyóirat interjúkeretében elmondta, hogy megváltoztak az élet követelményei. A korszerű termelés és a Fegyveres Erőknél teljesített szolgálat mind magasabb követelményeket támaszt a fizikai felkészültséggel és az élet szempontjából fontos készségek és képességek elsajátításával szemben. Lényegében ez nyilvánult meg az új GTO-komplexumban, amelynek követelményei a korábbival szemben növekedtek. A testnevelésnek segítenie kell a tanulók felkészülését a GTO követelményeinek a teljesítésére.

A tudományos kutatások eredményei folyamatosan felhalmozódtak. Ezekből kiderültek például, hogy melyek a gyermekek és a serdülők funkcióinak fejlesztése szempontjából a legkedvezőbb periódusok. A kutatások egyúttal arra is mutattak, hogy a testneve-

lésben nem használják ki eléggé a gyermekek funkcionális és pszichológiai lehetőségeit. Az eltelt időszakban szereztek adatokat a gyermekek testi növekedésével és értelmi képességeinek a változásaival kapcsolatban (például az akcelerációról is).

## 2. A tartalmi változásokról

*Kuznyecová* elmondta, hogy a változások egyik fő iránya, hogy a tanulók olyan fizikai felkészítést kapjanak, hogy képesek legyenek a megfelelő – I., II. és III. fokozatú – GTO-követelmények teljesítésére.

A korábbi tantervektől eltérően a főbb témakörökbe (torna, atlétika, sífelkészítés, úszás, sportjátékok stb.) a fizikai képességek fejlesztésére a gyakorlatoknak egy külön csoportja került. A fizikai képességek fejlesztésének a kérdésében a módosítást a kutatási eredmények alapján hajtották végre. A tudományos eredmények ugyanis azt bizonyították, hogy „nincsenek fizikai képességek általában, függetlenül a mozgásvégrehajtástól. Egyik vagy másik fizikai képesség konkrét mozgások végrehajtásában, a maga variánsában mutatkozik meg”.

Mind a torna, mind az atlétika anyagába szervesen beépül az akadálypályák leküzdése. A korábbi tantervektől eltérően azonban ezek egyrészt torna-, illetve atlétikai jelleget kapnak, másrészt jobban biztosítják a folytonosságot a szovjet fegyveres erők fizikai felkészítésére vonatkozó irányelvek tartalmával. Ezt a célt szolgálja az is, hogy a VII. osztálytól kezdődően helyet kapott a tantervben a birkózás. Általában a torna és atlétika anyaga is „alkalmazott” jelleget kapott azzal, hogy a tanterv a tanult mozgáscselekvések bonyolultabb, megváltozott körülmények közötti alkalmazását írja elő (pl. az akadálypályák leküzdése keretében).

Hangsúlyosabb lett az új szovjet tantervekben a fiúk és a lányok testnevelése közötti különbség. A lányok fizikai képességeinek fejlesztésével együtt a könnyedségre, elegáns mozgásra, a szép testtartásra nevelés is előtérbe került, és a VII. osztálytól kezdődően helyet kapott a művészi torna.

„Megfiatalították” a tantervet. Mind a tornában, mind az atlétikában az alacsonyabb évfolyamok tantervében kaptak helyet a bonyolultabb mozgáskoordinációt igénylő gyakorlatok, pl. a lányok tantervében a VII–X. osztályokban már nincs szertorna.

### 3. Cél és feladatok

A tantervi útmutató utal arra, hogy a cél és a feladatok az SZKP nevelési programjából következnek: a felnövekvő nemzedék felkészítése a munkára, a társadalmi életben való részvételre, a haza védelmére. „A testnevelés- (testkultúra-) tantárgy tanításának célja, hogy ismereteket közvetítsen a testkultúráról, mozgáskészséget és képességeket alakítson, felkészítse a tanulókat a »Munkára és a Szovjetunió védelmére kész« (GTO) össz-szövetségi testedzési komplexum követelményeinek a teljesítésére, kialakítsa a tanulóknál a meggyőződést, hogy az ember gondoskodása saját egészségéről és fizikai felkészültségéről nemcsak személyes, hanem társadalmi ügy is.”

A feladatokat az egyes tantervek hasonlóan fogalmazzák meg. A IV–VIII. osztályok tanterve a következő feladatokat jelöli meg:

„1. Készítse fel a tanulókat a GTO I. és II. fokozata követelményeinek a teljesítésére az elméleti ismeretek, az atlétikai gyakorlatok, a sízés, az úszás és a tornagyakorlatok segítségével.

2. Tanulják meg a tanulók a mozgásos tevékenység főbb formáit, hajtsák végre különböző bonyolultságú feltételek között, és ennek érdekében feltétlenül fejlessze fizikai képességeiket.

3. Alakítsa a tanulók képességeit és szokásait, hogy önállóan foglalkozzanak testgyakorlással, tartósan érdeklődjenek a testkultúra iránt, és segítse elő a tanulók napirendjébe építését.

4. Segítse a tanulók kulturált magatartásának alakítását.”

### 4. A tanterv tartalmi tagozódása, szerkezete

Valamennyi tantervi témakörre jellemző, hogy azonos a szerkezetük.

*Elméleti ismeretek* (pl. a sportág jellemzése, haszna, szabályai, balesetek megelőzése).

*Készségek és képességek* (a kérdéses sportági tevékenység tartalmi előírása, mint pl. a sportági technikák, taktikai ismeretek, akadálypálya).

*A fizikai képességek fejlesztését szolgáló anyag* (a fejlesztendő fizikai képesség specifikus változata és pályagyakorlatok, játékok megnevezése).

*Követelmények* (a tanulók teljesítményeinek a megítélésére vonatkozó előírások).

A tantervek nem készültek végig egységes szerkezetbe. A IV–X. osztályok számára készített tantervek lényeges szerkezeti eltérést nem mutatnak, de más az I–III. osztályok számára készített tanterv.

*Az I–III. osztályok tanterve a következő szerkezetben készült:*

Elméleti ismeretek.

Torna:

rendgyakorlatok,  
gimnasztika,  
nagyabdagyakorlatok,  
kisabdagyakorlatok,  
testtartást alakító gyakorlatok,  
akrobatikus (talajtorna-) gyakorlatok,  
táncok,  
mászás,  
egyensúlygyakorlatok,  
kúszás,  
járás és futás,  
ugrás,  
dobás (kislabda).

Játékok.

Síelőképzés.

Atlétika (a III. osztályban)

(40 m-es síkfutás, futás 500 m-ig, távolugrás guggoló technikával, magasugrás átlépő technikával, helyből távolugrás, célbadobás).

*A IV–VIII., illetve a IX–X. osztályok tanterve az alábbi elrendezésben írja elő a tanítás tartalmát:*

### Torna

1. Elméleti ismeretek.
2. Készségek és képességek (rendgyakorlatok; reggeli torna anyaga; tánc; mászás; ugrásgyakorlatok; szeryakorlatok az V. osztálytól; a GTO tornaanyaga; akadálypálya).
3. Fizikai képességfejlesztést szolgáló anyag.
4. Követelmények (pl. a IV. osztályban: „1. 6–8 gyakorlatból álló reggeli gimnasztika teljesítése. 2. A GTO I. fokozatának 10–11 éves tanulókra vonatkozó tornakövetelményeinek a teljesítése”).

### Birkózás (a VII. osztálytól)

#### Atlétika

1. Elméleti ismeretek.
2. Készségek és képességek (jellemző tartalmi elemek: gyorsfutás álló- és V.-től térdelőrajttal; távolugrás guggolótechnikával; magasugrás átlépő-, a VI.-től választott sporttechnikával; dobás távolra kislabdával, majd gránáttal, vízszintes és függőleges célba, a VII.-től mozgó célra; súlylökés a IX. osztálytól; akadálypálya-leküzdés).
3. Fizikai képességek fejlesztését szolgáló anyag.
4. Követelmények (pl. a IX. osztályban: „1. Futás kanyarban és a váltóbot átadása teljes sebességgel. 2. 4·4 m-es és legalább 20 méterre levő célbadobás gránáttal. 3. A futásban és az ugrásban tanult technika alkalmazását igénylő természetes akadályok leküzdése. 4. Felkészülés az atlétikai követelménymutatók teljesítésére a GTO III. fokozatához tartozó gyakorlatokban”).

#### Sífelkészítés

Nem havas területeken helyette felveendő a *korcsolyázás* vagy a *mezei futás*, illetve a *gyorsmenet* (gyaloglás és futás váltakozása).

#### Úszás

Gyors- és hátúszás; az V.-ben mellúszás; a VII.-ben pillangóúszás, a IX.-ben vízipóló.

Választás szerint, de csak az egyik és a választott labdajáték oktatása kötelező a következő években.

### Röplabda (A IX. osztálytól.)

Az órafelosztásról az 1. és 2. táblázat ad tájékoztatást. Az itt szereplő óraszámok nem időtartamokat jelölnek, hanem azon tanítási órák *számát*, amelyekre fő feladatként kell beiktatni a kérdéses tantervi témát. Ezért összegük olykor nem egyezik a végösszegként feltüntetett évi órázámmal (70).

### 5. Értékelés, osztályozás

A tantervi útmutató az orvosi vizsgálatokat és a tanulók teljesítményeinek az ellenőrzését a tanár feladatává teszi, előírja a tantervi tevékenységi körönkénti folyamatos ellenőrzést. Ezenkívül alkalmaznak gyorsteszteket is, mint pl. az 1 kg-os labdahajítás terpeszülésből, rajtgyorsaság (60 m-es síkfutás közben az első 6 mp alatt megtett út hossza). Ezeket a gyorsteszteket évenként 2–3 alkalommal (szeptember, október, április) alkalmazzák.

Külön említést tesz az útmutató a tanulók testi fejlődésének és fizikai felkészültségének az ellenőrzéséről. Tanácsolja, hogy a kielégítő szintet el nem érő tanulók kapjanak egyéni gyakorlatokat.

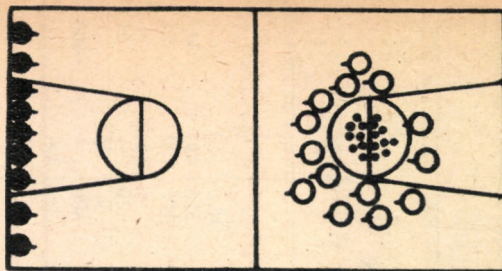
A tanulók teljesítményéhez az értékelés alapja az egyes főbb tantervi témakörökben meghatározott követelmény. A GTO-komplexumba tartozó készségek és képességek tekintetében ötös érdemjegyet kell adni a tanulónak, ha teljesítménye a GTO megfelelő fokozatának szintjét eléri. (Ezekről a 3. táblázat ad tájékoztatást.) Az egyéb érdemjegyeket a mozgástechnika elsajátítási szintjének megfelelően kell megállapítani. Az év végi osztályzat meghatározásához az egész évben szerzett érdemjegyeket kell figyelembe venni, de az utolsó érdemjegyek a meghatározók.



## A GTO I., II. és III. fokozatának megfelelő teljesítménymutatók

Próbák	Osztályok													
	IV.		V.		VI.		VII.		VIII.		IX.		X.	
	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L
30 m-es futás	5,8	6,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
60 m-es futás	—	—	10,4	10,6	10,0	10,2	9,7	10,1	9,2	10,0	—	—	—	—
100 m-es futás	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	14,5	16,4	14,2	16,2
Távolugrás (nekifut.)	310	260	325	280	340	300	360	305	390	310	420	325	440	340
Magasugrás (nekifut.)	95	85	100	90	105	100	110	100	120	105	125	105	130	105
Kislabdahajtás	30	20	32	21	35	23	36	24	38	25	—	—	—	—
Gránáthajtás (500 g)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	20	—	21
Gránáthajtás (700 g)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	35	—	35	—
Súlylökés (4 kg)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	500	—	600
Súlylökés (5 kg)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	700	—	800	—
Sífutás, 1 km	8:00	8:30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Sífutás, 2 km	—	—	15:30	18:00	14:00	16:30	—	16:00	—	15:00	—	—	—	—
Sífutás, 3 km	—	—	—	—	—	—	19:00	—	17:30	—	23:00	—	—	20:00
Sífutás, 5 km	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31:00	—	27:00	—
Gyorskorcsolya (100 m)	22,0	24,0	21,0	23,0	20,0	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—
Gyorskorcsolya (300 m)	—	—	—	—	—	—	1:03	1:10	58,0	1:05	—	—	—	—
Gyorskorcsolya (500 m)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1:30	1:35	1:25	1:30
Mezei futás, 300 m	—	i. n.*	—	—	—	—	—	1:05	—	1:00	—	—	—	—
Mezei futás, 500 m	i. n.	—	—	i. n.	—	i. n.	1:50	—	1:45	—	—	2:05	—	2:00
Mezei futás, 800 m	—	—	i. n.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mezei futás, 1000 m	—	—	—	—	i. n.	—	—	—	—	—	3:35	—	3:30	—
Gyors menet, 1000 m	—	—	—	—	—	—	—	7:20	—	5:20	—	—	—	—
Gyors menet, 2000 m	—	—	—	—	—	—	12:00	—	10:00	—	—	—	—	—
Gyors menet, 3000 m	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	22:00	—	20:00
Gyors menet, 6000 m	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	40:00	—	35:00	—
Húzódzkodás (...szer)	3	—	4	—	5	—	5	—	6	—	7	—	8	—
Mászás kötélén (m)	—	2,50	—	2,70	—	2,80	—	—	—	—	—	—	—	—
Karhajtás és -nyújtás	—	—	—	—	—	—	—	6	—	8	—	9	—	10
Emelés függésből támaszba (...szer)	—	—	—	—	—	—	1	—	2	—	2	—	3	—

\*Idő nélkül.



ZSAKAY KÁLMÁN

1. ábra

Ahol megfelelő mennyiségű tömött- („medicin”) - labda van, ott a hagyományos funkcióin túl hangulatos játékokra is felhasználhatjuk őket. A már ismerteken kívül (magyar rögbi; döngető stb.) bemutatok néhányat, amelyet az óra bemelegítő vagy fő részében alkalmazhatunk. Célszerű ezeket akkor venni, amikor a tömöttlabdákkal egyébként is dolgozunk, így megnő „kihasználtságuk” az órán. E játékok élvezetesekek, a tanulók szívesen játsszák őket, és nem utolsósorban – mivel eléggé igénybe veszik a tanulókat – növelhetjük velük az óra terhelését is.

## 1. Labdarablás

Játéktér: a tornaterem, illetve egy kosárlabdapálya nagyságú füves vagy homokos terület.

A játékosok száma: egy teljes osztály.

Szükséglet: 10–50 db, 3–4 kg-os tömött labda (különböző súlyúak is lehetnek).

A játék leírása: „támadókra” és „védőkre”, két egyenlő létszámú csapatra osztjuk az osztályt. A védők a saját térfelük egy meghatározott részén (pl. a kosárkörben) összerakják valamennyi labdát gúlába, és a labdák köré helyezkednek. A támadók saját térfelük alapvonalán állnak fel (1. ábra).

Jelre a támadók megrohanják a védők által őrzött labdákat, igyekeznek azokat saját térfelükre juttatni és ott, hasonló módon, mint az a védő térfelén volt, összerakni. Amelyik labda már átjutott a felező vonalon, azt a védőknek visszahozniuk nem lehet, tehát a

védők a támadók térfelére nem léphetnek és nem is nyúlhatnak át. A játék meghatározott ideig, 1–3 percig folyik, illetve addig, amíg labda van a védők birtokában. Ezután, a második félidőben szerepcseré következik. Győz az a csapat:

a) amelyik a játékidő alatt több labdát rabolt el, juttatott a saját térfelére;

b) amelyik rövidebb idő alatt rabolta el valamennyi labdát. Ilyenkor azt az időt is számítsuk be, amíg összerakják a labdákat.

*Szabályok:*

Birkózás, húzás, tolás stb., tehát a küzdelem csak a labdáért való harcban megengedett.

Sérülést okozó módon – végtagcsavarás, ütés, gáncsolás stb. – küzdeni nem lehet, a vétkes játékost ki kell állítani.

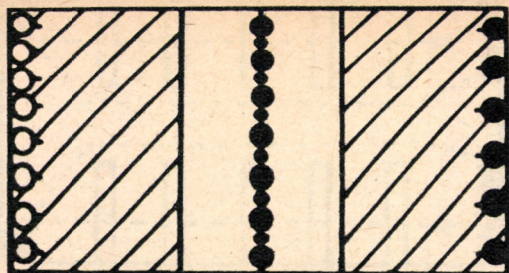
A támadók térfeléről labdát visszahozni nem lehet, de a vonal előtt megengedett az átjutás megakadályozása.

## 2. Told át a labdát!

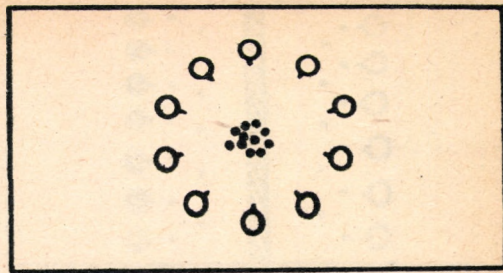
Játszhatja az egész osztály. Játéktér a terem, illetve egy röplabdapálya nagyságú terület. A pálya vonalai is a röplabdapályáéval azonosak.

Szükséges tetszés szerinti számú tömött labda (10–40 db). A két csapat ülésben a saját alapvonalán helyezkedik el, a labdákat pedig a középvonalra rakjuk (2. ábra).

A játék leírása: Jelre a két csapat pókjárással indul, és igyekeznek a labdákat lábbal áttolni az ellenfél térfelén levő (röplabda-támadási) vonalon túlra.



2. ábra



3/b. ábra

### Játékszabályok:

a) A játék addig folyik, amíg valamennyi labda át nem jut valamelyik támadási vonalon.

b) A labdát csak lábbal lehet tolni, rúgni; a kézzel érintést úgy büntetjük, hogy azt a labdát a saját térfelére ítéljük.

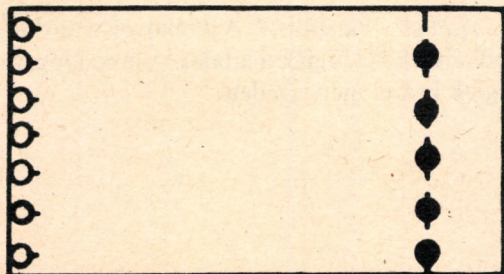
c) Labdát a támadási vonalon túlról visszahozni nem lehet. (Az ábrán a vonalkázott részről.)

d) Győz az a csapat, amelyik több labdát tud áttolni az ellenfél térfelére, a támadási vonalon túlra.

### 3. Labdaszerző kiesésre

Játszhatjuk tornateremben vagy füves, homokos szabadtéri területen, tetszés szerinti nagyságú pályán és tetszés szerinti létszámú csapatokkal. Szükséges a játékosok számánál 2–3-mal kevesebb tömött labda. A labdákat lerakjuk, és a játékosok felállnak a 3/a vagy a 3/b ábra által meghatározott módon, a tanár által meghatározott helyzetben: állórajt, háttal, ülésben, tarkóállásban stb. Jelre indul-

3/a. ábra



nak, és igyekeznek egy-egy labdát megszerezni. Akinek nem jut labda, kiáll, és egyéb feladatot végez (kötélmászás, egyéb erősítő gyakorlat). A labdáért birkózni csak abban az esetben lehet, ha két vagy több játékos egy időben fog meg egy labdát. Amikor valamelyik birtokba veszi, társa vagy társai kiestek. Ahányan kiesnek, annyi labdát újra félreteszünk, és így folytatódik a játék, míg a csapatból csak a győztes utolsó játékos marad.

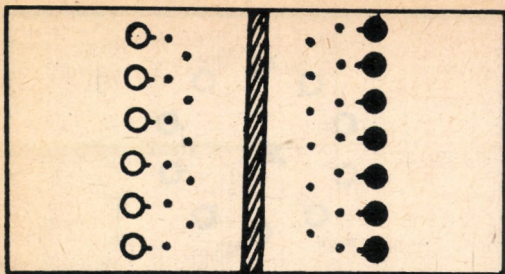
### 4. Szerezzen labdát!

Teremben vagy szabad téren is játszhatjuk. Az osztály létszámánál 5–10-zel kevesebb labdát kiosztunk, vagy valamilyen formában eldöntjük, hogy ki kapja a labdát (pl. mint a fenti labdaszerző játékban).

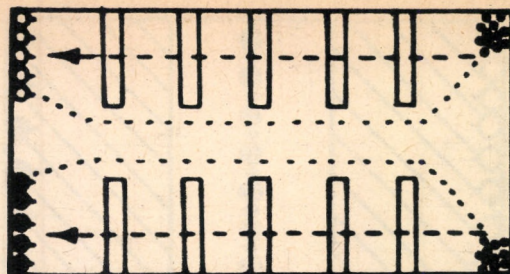
Jelre indul a játék. A labda nélküli játékosok megtámadják a labdásokat, és igyekeznek megszerezni tőlük. Megszabhatjuk a szerzés módját. Vagy el kell venni (fiúk), vagy elég csak megérinteni (lányok). Változó időközben megállítjuk a játékot, és akiknek ilyenkor éppen nincs labdájuk, büntető feladatot végeznek, míg a többiek labdájukon ülve pihennek.

### 5. Döngető lábbal

Teremben vagy szabad téren is játszhatjuk. A játékteret középen padokkal vagy alacsonyra állított röplabdahálóval két térfélre osztjuk, és a két egyenlő létszámú csapat (fél-fél osztály) elhelyezkedik a saját térfelén a



4/a. ábra



5. ábra

4/a ábra szerint. Lehetőleg minden csapatnak több labdája legyen, mint a létszáma. Jelre a labdákat páros lábbal kell átemelni a pad (háló) fölött, és ugyanezt kell tenni az ellentérfélről érkező labdákkal is. A hátra gurult labdákat előre lábbal lehet vezetni. A játékidő 3 perc. Győz az a csapat, amelyiknek a térfelén a lefújás pillanatában kevesebb labda van. A labdát csak a pad (háló) fölött és csak az említett módon (4/b ábra) lehet az ellenfélre juttatni.

vagy egyéb, akadálnak alkalmas szer. A játéktérret az 5. ábra szerint rendezzük be, a labdákat gúlába rakatjuk. Jelre a két csapat a padok mellett belül futva megy a labdákhoz, és fejenként egy-egy labdával a padok fölött átugrálva, a kiinduló sarokba rakják, gúlába. Annyi labda legyen, hogy legalább 3–5 fordulót kelljen mindenkinek megtenni. Győz az a csapat, amelyik előbb végez. Ha kettőnél több csapat több fordulóban versenyez, akkor időre versenyeztessünk.



4/b. ábra

### 7. Fogójátékok tömöttlabdával

a) *Párosfogó*: A párok meghatározott módon kötelesek a labdájukat vinni:

háttal egymásnak, hát közé szorítva,  
homlokkal összeszorítva,  
vállak közé szorítva stb.

Ha a labda kiesik, a fogó páros megfogása érvénytelen, a menekülő páros fogó lesz.

b) *Fogó pókjárással*: A játékosok pókjárással játszanak, a tömöttlabdát ölben viszik. A labda elejtése esetén ugyanazok a szabályok érvényesek, mint az előbbi játékban.

c) *Fogó szökdeléssel*: A játékosok a térdük, bokájuk közé fogják a labdát. A labda fogása egyik kézzel megengedett.

### 6. Labdaátrakó verseny

Szakosztályi edzésen vagy kis létszámú osztály esetében célszerű játék, de ha 4–6 csapatot alkotunk, nagy létszámú osztály is játszhatja, váltással.

Egy csapat létszáma 5–10 fő. Szükséges 30–60 db tömöttlabda és 6–8 db tornapad

# A tantervek kipróbálásáról

## A kipróbálás célkitűzései

GYENGE JÓZSEF – NAGY SÁNDOR

Az új testnevelési tantervek kipróbálásáról, az első tapasztalatokról A testnevelés tanítása 1977. évi 2. számában már röviden beszámoltunk. Ott leírtuk, hogy a kipróbálásban összesen 727 osztály vesz részt, az általános iskola 1., 4. és 5., valamint a középiskola I. osztályai. Az új tanterveket az 1978/79-es tanévtől fokozatosan vezetik be folyamatosan, tehát az említett osztályok két évvel előtte járnak az általános bevezetésnek.

A tantervkészítés fontosabb lépéseivel azért foglalkoztunk, hogy a kipróbálást a tantervkészítés egészébe is el tudjuk helyezni, és a kartársak így a korábbinál jelentősebb szerepet kapjanak a tantervek kidolgozásában és végső kimunkálásában. Hangsúlyoztuk, hogy különösen napjainkban nagy a kipróbálás jelentősége, hiszen az új tantervek bevezetésével a tantervek készítésének új időszaka kezdődik. Nem szükséges megvárni, amíg a tantervek „elavulnak”, és minden tantárgyban új tantervet kell készíteni, hanem lehetőség van arra, hogy a tanterveket folyamatosan korszerűsítsük. Ezért növekszik meg a tantervek értékelésében a kipróbálás szakasza, hiszen a folyamatos korszerűsítés igénye és szükségessége főleg a gyakorló testnevelő tanároktól jöhet.

Az első hónapok tapasztalatairól szóbeli és írásbeli észrevételeket gyűjtöttünk össze. Elsősorban a tanterv szövegének érthetősége, egyértelműsége, a cél-, feladat- és követelményrendszer összhangja, a tanulók értékelése a követelményrendszeren belül, a képességfejlesztő gyakorlatok, a torna anyaga és a szabadidő-sportok voltak azok a kiemelt kérdéscsoportok, amelyekre a választ vártuk.

Már az első hónapok tapasztalatai és észrevételei is eredményesek voltak, jelentős segítséget adtak a tanterv végleges szövegének megfogalmazásánál és pontosításánál, valamint a tantervi célok, feladatok, követelmények, tanítási anyag, módszerek egységes értelmezését segítették. Azokon a tanácskozáson, ahol az első hónapok tapasztalatait összegyűjtöttük, tartalmas hozzászólások közben alakult ki, hogyan kell az új tantervet helyesen értelmezni és a tanítási gyakorlatban a tantervben leírtakat megvalósítani.

A tanév végi tapasztalatokat nem területi tanácskozásokon gyűjtöttük össze. Kérdőívet szerkesztettünk, és arra kértük a tanterv kipróbálásában részt vevő kartársakat, hogy észrevételeiket, tapasztalataikat ne egyenként, hanem iskolánként, területenként összegyűjtve közöljék.

Az első félévben a kipróbálás célja inkább a tantervi szöveg véglegesítése, pontosítása volt, most inkább a távolabbi célok kerültek előtérbe. A kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy elegendő mennyiségű és minőségű tapasztalatot szerezzünk a testnevelést tanító pedagógusok felkészítéséhez és az új tanterv bevezetése utáni feladatok megoldásához (például taneszközellátás).

### Megfigyelési szempontok

A Tájékoztató arra kérte a testnevelést tanító pedagógusokat, hogy elsősorban a következő kérdésekre válaszoljanak:

1. Átlagosan mennyi ideig tartott egy osztály tanmenetének elkészítése?

2. Milyen nehézségek jelentkeztek a tanmenet szöveges részének elkészítésénél? Hogyan sikerült az oktatási-nevelési feladatok lebontása, az elérendő tanulási célok értelmezése, a tanítási anyag tervezése?

3. Az általános testnevelési teljesítményteszt mérésével kapcsolatban a következőkre kértünk választ:

a) Hány tanítási órán sikerült a felmérést elvégezni?

b) Milyen nehézségek mutatkoztak a mérések alatt?

c) Az év elején és az év végén mért adatok alapján fejlődtek-e a tanulók önmagukhoz viszonyítva?

4. Az új tantervvel dolgozó pedagógusoknak sikerült-e (milyen mértékben sikerült) a képességfejlesztő gyakorlatokat úgy tervezni és alkalmazni, hogy segítségükkel megvalósuljanak a fizikai felkészítéssel és a különböző gyakorlatcsoportokkal (például futás, ugrás, dobás) kapcsolatos követelmények?

5. Milyen tapasztalatok, észrevételek vannak még a tananyag tervezésével kapcsolatban?

6. Hogyan éltek a pedagógusok a tanterv adta választási lehetőségekkel:

a) a törzsanyagon.

b) a kötelezően választható (választható anyag)

c) és a szabadon választható (kiegészítő anyag) anyagon belül?

Kértük azt is, hogy *egyazon tantervi témakör* tanmenetét mellékletként, tájékozádsul adják meg a kartársak. A tanmenetrészlet természetesen kiválasztott osztály tanmenetéből lehet, amely a tantervi anyag felbontásáról nyújt áttekintést.

#### *Az első év tapasztalatai*

A kiadott kérdőívek közül beérkezett:

Általános iskola.....	53 db
Középiskola.....	22 db

A kérdésekre a kérdések sorrendjében a következő válaszokat kaptuk:

1. Egy osztály tanmenetének elkészítési ideje 4 és 65 óra között volt. A szélső értékek között az általános iskolában vett átlagosan több időt igénybe a tanmenetkészítés. Az általános iskolában a készítés ideje legtöbbször 10–20 óra volt, a középiskolában 6–12 óra. A viszonylag magasabb tanmenetkészítési idő valószínűleg csökken majd egy keveset, ha a kartársak az új tanterveket alaposabban megismerik.

2. A tanmenet készítésekor az alsó tagozatban általában a szaknyelv és a célok, feladatok lebontása, a felső tagozatban az anyag lebontása, az egyes anyagrészek értelmezése jelentette a legnagyobb nehézséget. Többen említették a megfelelő feltételek és előképzettség hiányát. A középiskolák első osztályos tanmenetének elkészítésénél a nehézségeket a tanterv újszerűsége, a tárgyi feltételek hiánya, a tanulói tudásszint nem kellő ismerete, a nevelési feladatok konkrét megfogalmazása, az anyagelrendezés, különösen a képességfejlesztő gyakorlatok elhelyezése jelentette.

Jelentős volt azoknak a kérdőíveknek a száma, amelyek ebben a kérdéskörben nem jeleztek problémát (kb. 20%).

3. A teljesítményteszttel kapcsolatban az első kérdés az volt: hány óra szükséges a mérések elvégzéséhez? Az órák száma 2 és 14 között mozgott. A tanárok többségének 3–6 órára volt szüksége. Valószínű, hogy a mérések alaposabb megismerésével ez az idő valamit csökkenni fog, és senkinek sem lesz szüksége a mérések elvégzéséhez 3–4 óránál többre. A mérésekkel kapcsolatban a legtöbb nehézséget a futópálya hiánya jelentette. Többen jelezték a problémákat az ugrás fordulat-  
tal és a fekvőtámaszos gyakorlatokkal kapcsolatban.

Kimutatható-e a tanulók önmagukhoz viszonyított fejlődése, volt a harmadik kérdés. A kérdőívek döntő többsége (az általános iskolában 48, a középiskolában 19) egyértelműen pozitív választ ad a kérdésre. A fejlődés kimutatható, a tanulók érdeklődése nagy. Többen megjegyzik, hogy a rendszeresen sportolók kevésbé fejlődtek, ami természetes dolog. Magasabb teljesítményszinten a fejlődés lehetőségei csökkennek.

4. Mint az várható volt, a negyedik kérdésre érkeztek a legváltozatosabb válaszok. A pedagógusok nagyobb része úgy tapasztalta, hogy a differenciált képességfejlesztés megvalósítható, a képességfejlesztésre adott idő meghatározása jó. Nagy létszámú osztályoknál is változatos és sokrétű terhelést lehet biztosítani.

A képességfejlesztő gyakorlatok tervezésével és alkalmazásával kapcsolatban azonban

nehézségek is mutatkoztak, különösen az alsó tagozatban. A kezdeti értetlenség, kéziszerék hiánya, ütköző órák, tanári felkészületlenség, új módszerek hiánya volt az, amely a legtöbbször gondot okozott.

Több pedagógusnak az a véleménye, hogy a képességfejlesztő gyakorlatok igazi hatása akkor jelentkezik majd, ha azt a gyerekek az első osztálytól végzik.

5. Legtöbb észrevétel a tanmenetkészítéssel volt. Mind a két iskolafokon főleg a központi tanmenetek készítését kérik. Az igaz, hogy a központi tanmenetek jelentős mértékben megkönnyítenék a tanmenetkészítés munkáját, de a kipróbálásban részt vevő pedagógusok azt nem mérlegelik eléggé, hogy minden iskolára érvényes, megvalósítható központi tanmeneteket nem lehet készíteni.

Sokan kérték, hogy kézikönyvre, segédanyagokra lenne szükség ahhoz, hogy az új tanterv célkitűzései a lehető legjobban valósuljanak meg.

Többen foglalkoznak egyes anyagrészek tartalmi és módszertani kérdésével (torna, képességfejlesztő gyakorlatok, atlétika), az egyes anyagrészek kapcsolatával.

6. A hatodik kérdéscsoporttal arra kértünk választ, milyen választási lehetőségek vannak a tényleges tanítási gyakorlatban. Elsősorban azért volt aktuális a kérdés, mert a részletes taneszközjegyzék tervezésénél valamennyi választható tantervi anyag eszközigényét valamennyi iskolánál figyelembe venni nem lenne lehetséges és szükséges.

A törzsanyagban belül főleg a sportjátékoknál nagy a választási lehetőség. A kérdőívek szerint az általános iskolában legtöbbször a kézilabdát választják (vagy arra van lehetőségük), körülbelül az iskolák 60–70%-a. A kézilabdát a kosárlabda (kb. 20%), a labdarúgás (kb. 10%) és a röplabda (kb. 1–3%) követi. Középsiskolában legtöbbször kosárlabdát (kb. 80%) tanítanak. Az iskolák kb. 10%-a kézilabdát, 5%-a labdarúgást, 5%-a röplabdát választ.

A választható anyag az általános iskolában nagyrészt atlétika, kb. 50%. Viszonylag sokan választják a tornát és a kézilabdát is (kb. 15–20%).

A kiegészítő anyag döntő része játék: az általános iskolában az osztályok hetven, a középiskolában az osztályok nyolcvan százaléka választja. Úszást 10–15, téli sportot 2–15, turisztikát 1–4% választ. Különösen a téli sportok aránya kicsi a középiskolában (2%), jöllehet a 14–18 éves fiatalokkal téli szabadtéri órákat az általános iskolásoknál könnyebb tartani.

Egyazon tantervi témakör tanmenetét, amit mellékletként kértünk, csak a kérdőívek fele tartalmazott. A tanmenetrészletek megmutatták, hogy a tanterv lebontása még inkább a korábbi tanterv koncepcióját tükrözi. Az új tanterv szerint tanító pedagógusoknak, úgy látszik, egy évnél hosszabb idő szükséges ahhoz, hogy az új tanterv koncepciója szerint bontsák fel a tanítási anyagot. Először a célokat és feladatokat határozzák meg, és a tanítási anyagot ennek eszközeként dolgozzák fel.

Az új testnevelési tantervek kipróbálásáról csak dióhéjban számolhattunk be, de ezen belül igyekeztünk azokra a kérdésekre kitérni, amelyek a gyakorlati munkában a legnagyobb érdeklődésre tarthatnak számot, valamint segítséget nyújthatnak a testnevelést tanító pedagógusoknak a következő évek szakmai munkájához.

#### A RÖPLABDA TANÍTÁSÁNAK PROGRAMOZÁSA

O. Majersky a röplabda tanításnak programozására tesz kísérletet. Az eddigi tapasztalatokból indul ki. A programmodell készítését az alábbi részfeladatokra bontja:

1. A végső cél kitűzése.
2. A részcélok kitűzése.
3. A részcélok rendszerének kialakítása.
4. A részcélok elérését biztosító feladatok meghatározása.
5. A feladatok rendszerének és ellenőrzésüknek összeállítás.

A tanulói aktivitás megőrzése érdekében a szerző kidolgozta a visszacsatolás rendszerét is: O. Majersky úgy véli, hogy a röplabda tanításának programozása mintául szolgálhat más labdajátékok tanítása programjának kidolgozásához is.

(Telesné Vychova Mladeze, 1975. 8. 354–358 p.)

## A magyar testnevelés és sport története

(Sport, Bp. 1977. 535.)

Nagy bátorságról tett tanúságot a Medicina Könyvkiadó, amikor elhatározta, hogy megjelenteti a fenti művet, amely testnevelési főiskolai tankönyv, s egyben könyvesbolti forgalomba is kerül. Nemkevésbé a szerzők, akik azonban kellő elméleti felkészültséggel láttak neki feladatuk elvégzésének. Bár ebben a témakörben jelentős írások láttak már napvilágot, marxista – leninista igényű összefoglaló mű még nem született. Márpedig gazdag testkulturális múltunk tudományos és pártos szintetizálása régi igény volt. Ez a hézagpótló mű tehát jelentős szerepet tölthet be az oktatásban, a jövő testnevelőinek, edzőinek és sportvezetőinek nevelésében, és szélesebb érdeklődésre is számot tarthat a sportközvéleményben.

A kiadó ismert sporttörténészeinket, dr. Földes Évát, dr. Kun Lászlót és dr. Kutassi Lászlót kérte fel a tankönyv megírására, akik népszerű, tudományos módszerrel végezték el feladatukat. Szerkezetiileg a köztörténetírás kronológiáját követték, s az egyes fejezeteken belül visszatérően elemezték az iskolai testnevelés, a versenysport, a TF stb. fejlődésének történetét, beleágyazva azt az adott korszak gazdasági, politikai és kulturális viszonyaiba, szem előtt tartva a társadalmi haladást, a nemzeti

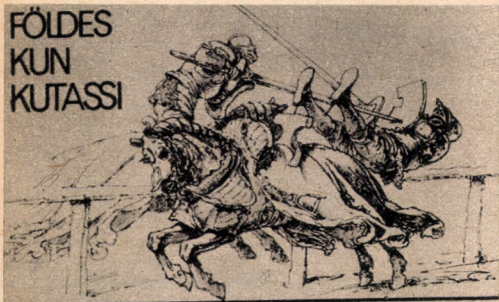
függetlenség ügyét. A szerzők lényegében sikeresen küzdöttek le az objektív nehézségeket is: a részterületek feltáratlanságát, testkulturánk tisztázatlan elméleti kérdéseit, csupán a terminológia területén nem sikerült ezt elérniük. Az 535 oldalas művet gazdag képanyag, illusztrációk, táblázatok, bibliográfia, név- és tárgymutató és időrendi táblázat egészíti ki.

A honfoglalástól napjainkig mintegy tizenegy évszázad testkulturájának története elevenedik meg a tankönyv lapjain. Megismerkedünk a honfoglaló magyarok életmódjával, a lötenyésztéssel, a vadászattal, a harcászattal. A kortárs Bölcs Leótól megtudjuk, hogy a magyarok életében központi kérdés volt a katonáskodás, s ennek megfelelően edzettek, erősek voltak, jól bírták a nélkülözéseket. Mint a lovas-pásztor népek általában, rengeteget gyakorolták a lovaglást, a nyilazást, jól bántak a kopjával, a szablyával, a karddal, s fizikai edzettségükkel nagy lélekerő, bátorság párosult. Ezek az időben távoli dolgok a ma számára is sok tanulságot jelentenek. Nemcsak egy sor modern sportág őseit ismerjük fel a bőségesen közölt tényekből, adatokból, hanem olyan jelentős elméleti következtetésekre is juthatunk, hogy a testkultúra a munkából ered, a munkától vált külön a termelőerők fejlődése során, s úgy lett önálló kulturális tényező, hogy továbbra is megtartotta szoros kapcsolatát a munkával.

A honfoglaló magyaroktól elindulva fokozatosan kibontakoznak előttünk a feudalistá társadalmi rendszer fejlődésének lépcsőfokai, egyfelől az egyházi, a világi nevelés, a lovagi párvialadok, másfelől a népi testkultúra legszebb hagyományai, amelyet elsősorban a folklór segítségével tártak fel. Felelevenedik előttünk Botond és Lehel alakja, a Toldi-mondakör, amelyet Ilosvai Selymes Péter 1576-ban dolgozott fel, hogy általa új erőt öntsön a három részre szakadt ország ifjúságába. Megismerkedhetünk a késői feudalizmus testkulturájával a végvárakban és a születő városokban, nyomon követhetjük a humanizmus és a reformáció eszméinek hatását, amelyek a magyar testkulturában is új irányt, törekvést jelentettek, többek között az első próbálkozásokat az iskolai testnevelés bevezetésére. Részletesen olvashatunk Apáczai Csere János és Janus Amos Comenius magyarországi tevékenységéről. Megtudjuk, hogy a 18. század első felében a nagyrészt jezsuita kézben lévő iskolákban testgyakorlás helyett aszkétikus gyakorlatokkal sanyargatták a fiatalokat. Ebben a helyzetben, a felvilágosult abszolutizmus eszmeáramlatának eredményeként, a Mária Terézia által kiadott első, átfogó iskolai rendelet, a „Ratio Educationis”, magyarellenessége és egyoldalúsága ellenére úttörő jelentőségű volt; iskolai testnevelési szempontból is. Ezt a rendeletet korábban egyes történészeink hajlamosak voltak egyértelműen negatívan értékelni, s csak helyeselni lehet azt az objektivitást, ami a tankönyv lapjain e kérdésben is megnyilvánul.

1790 után, a reformkori nevelési törekvésekbe ágyazva, a polgári-nemzeti testkultúra kialakítására vonatkozó törekvéseket ismerhetjük meg. A tankönyv joggal titulálja a modern magyar testkultúra úttörőinek Wesselényt, Széchenyit, Kossuthot és másokat, közöttük olyan kiemelkedő pedagógusokat, mint Tavasi Lajost, Clair

FÖLDES  
KUN  
KUTASSI



Ignácot és Telesi Blankát. Az 1848–49-es forradalommal és szabadságharcral kapcsolatban több érdekes dokumentumot láthatunk, köztük a Vasvári Pál vezette pesti egyetemi ifjúság követeléseit, amelyben a „testgyakorló intézetek és egyetek felállítására” is szerepelt; az első magyar tanügyi kongresszus által fogadott iskolareformtervezetét, amelyben a testnevelés egyenesen mint „nemzetnevelő és honvédő eszköz” jelentkezett; Kossuth rendeletét a Pesti Testgyakorló Intézet államosításáról s a testgyakorlás bevezetéséről a „falusi tanodákban is”.

A szabadságharc bukása után, az önkényuralom és a kiegyezés időszakában erősen visszaesett, de nem szűnt meg a testkultúra fejlődése. 1867-ben pedig Eötvös József kultuszminiszter rendeletileg előírta a gimnáziumi tanulók kötelező testgyakorlását, s az 1868-as XXXVIII. tc. pedig az elemi és polgári iskolákra is kiterjesztette azt; a „gimnasztikusokat képző állami intézet” (TF) felállításáról is gondoskodott. Ismeretes azonban, hogy ezeknek az elkésett rendeleteknek a végrehajtása évtizedekig elhúzódott. A század vége felé jelentkeztek először hazánkban a munkásosztály sportbeli kísérletei. A Budai Munkásegylet volt az első szervezet, amely alapszabályszerű feladatai közé sorolta a testkultúra művelését (1868). Később sorra megalakultak az önálló munkáspartklubok: a Vorwärts, az MTE, a TTE, a Vasas stb. Az önkényuralom és a kiegyezés időszakának rendkívül alapos, sok új tény feltáró és az eddiginél realisabb értékelése kimutatja, hogy a magyar kapitalizmus a sajátos „porosz úton” fejlődött, testkultúrája ennek ellenére magában hordozott bizonyos liberális, polgári tendenciákat és az egyre erősödő munkásmozgalmat. Ezek az erők akadályozták meg, hogy az iskolai testnevelés egyértelműen a militarizmus eszköze legyen, illetve ezek teremtették meg a szűk bázison alapuló élsportot, amely az olimpiákon máig is tartó sikersorozatot ért el. A porosz utas fejlődés árnyékában azonban az iskolai testnevelés, a népegészségügy, a szakkaderképzés, a létesítményhálózat nem fejlődhetett európai színvonalon. A tankönyv olvasása közben szinte önként adódik a következtetés: ebben a korszakban lehet a gyökere mai szemléletbeli és egyéb problémáinknak.

Az első világháború, az őszirózsás forradalom után, a Magyar Tanácsköztársaság idején „A testben és lélekben harmonikusan fejlődő emberiség...” (Vörös Újság) magasztos eszméi terjedtek el, a munkáshatalom szocialista koncepciót dolgozott ki a testkultúra fejlesztésére, és megkezdte annak végrehajtását. Küszöbön állt az iskolai testnevelés széles körű bevezetése, a proletárok, parasztek és proletárkatonák testedzése, a TF megalakítása stb., de mindezt megakadályozta az ellenforradalom, a külföldi intervenció.

Az ellenforradalmi rendszer hatalomra jutása a munkáspartolók és a haladó polgári sportemberek kíméletlen üldözésével kezdődött meg, s a népellenes célok és módszerek mindvégig jellemzők maradtak a Horthy-korszak testkultúrájára. Az ellenforradalmi erők már 1919 szeptemberében megkezdtek a testnevelés és sport átszervezését. A VKM és a HM képviselői tárgyalásokat kezdtek arról, hogy a magyar ifjúságot militarista szel-

lemben neveljék, „a testnevelés útján titkos hadsereggé szervezzék” és egy szövjetellenes intervencióban csatasorba állítsák. Ezért hozták létre nagy sietséggel a MOVE (1920), a cserkészszövetség (1920) és a leventemozgalom (1921) szervezeteit, és ezért akarták az egész iskolarendszert „katonai utánpótlás területként” militarizálni. A két minisztérium között azonban ellentétek keletkeztek, persze nem a célok, hanem az eszközök tekintetében. A HM nyílt, a VKM burkolt militarizálást akart végrehajtani, s végül az utóbbi szempont érvényesült, amely a klebelsbergi testnevelési koncepcióban nyert végleges megfogalmazást. A tankönyv érdeme, hogy feltárja a kulisszák mögötti tárgyalásokat, és egyértelműen kimutatja, hogy a klebelsbergi koncepció nem volt más, mint a testkultúra társadalmi szerepéről szóló ellenforradalmi koncepció. Klebelsberg is, mint a bethleni konszolidáció minden politikusa, az osztályharc elkendőzésére, a hamis nemzeti egység megteremtésére törekedett. Ezért élesztették fel és hamisították meg az ősmagyar mondanakört, a népi folkloort, és ezért hirdették meg a nacionalista, a sovíniszta, az irredenta eszméket. 1938-tól pedig egyre nyíltabban használták fel a testkultúrát a második világháborúra való felkészülésre. Nagy érdeme a tankönyvnek, hogy részletesen feldolgozta a Horthy-korszak munkáspartmozgalmát, továbbá a TF és általában a sportszakemberképzés történetét.

A felszabadulás utáni korszak történetének megírása is nehéz feladat lehetett, mert hiányzik még az a történelmi távlat, amelyből elfogulatlanul lehet szemlélni a társadalom mozgásának s benne a testkulturális mozgásnak fő tendenciáit, okait. Nehéz volt a feladat azért is, mert vállalni kellett a kortárs szemtanúk egymástól eltérő, nemegyszer kritikus véleményét. A tankönyv azonban e fejezetben is eleget tett a kívánalmaknak. Hangsúlyozza, hogy abban a forradalmi folyamatban, amely a felszabadulással kezdődött, s amely a kultúra minden ágában a kizsákmányolással fordult szembe, megszűntek a társadalmi egyenlőtlenségek. A testkultúrában is elértek már, hogy minden állampolgár jogi (politikai, vagyoni, vallási stb.) korlátozás nélkül részt vehet benne, bár a szemléleti és anyagi nehézségek még erőteljesen érvényesülnek. Heylesen állapítja meg, hogy a szocialista testkultúra fejlődésének szakaszai általában megfelelnek a társadalom gazdasági, politikai és kulturális fejlődése alakulásának. Három szakasz keretében tárgyalja az iskolai testnevelés és sport, az élsport stb. kérdéseit, de mindenekelőtt azokat a politikai változásokat, amelyek végső soron meghatározták testkultúránk fejlődésének útját.

Az első periódus történetéből (1944 vége – 1948 eleje) a népi demokratikus forradalom győzelmének képe bontakozik ki, továbbá az a tanulság, hogy ez a szakasz a testkultúrában is a hatalomért folytatott harc szakasza volt. A testkultúra fejlődése közvetlenül alá volt rendelve a politikai erők küzdelmeinek, a fejlődés iránya, tempója minden esetben a társadalmi harcok változatos mozgását követte, attól függött. Ugyanakkor a testkultúra relatív önállósága, a politikai folyamatokra való visszahatása is szinte azonnal érvényesült. A második periódus (1948 – 1963) a szocialista testkultúra alapjainak leraká-

sát mutatja be a társadalmi élet s benne a testkultúr-fő területein. A harmadik periódus (1963-tól 1973-ig) a szocialista testkultúra kibontakoztatásának, teljessé tételének helyzetét ismerteti, összhangban a fejlett szocializmus felépítésének általános feladataival. Hangsúlyozza, hogy ez a szakasz még nem zárult le, s eddig csak fő tendenciái mutathatók ki. Ide kívánczok a tankönyvnek az a megállapítása, hogy 1945 óta az általánosan eredményes fejlődésen belül, a testkultúra egyik fő ága, a testnevelés a legutóbbi időkhöz el volt hanyagolva, míg a másik fő ág, a sport dinamikusan fejlődött. Ugyancsak őszintén rámutat fejlődésünk kulcskérdésének, a testnevelési és sporttudományok fejlődésének elégtelen voltára. A magyar testnevelés és sport eddigi története a testkultúrális fejlődés tendenciáiról, a múlt és a jelen alapján felvázolható jövőkutatásról szóló fejtegetéssel fejeződik be, ami azonban kissé túlhalad a történettudományi kereteken, és inkább a testkultúra-elmélet körébe tartozik.

Befejezésül megállapítható, hogy a magyar testnevelés és sport történetének összefoglaló műként való megírása és közreadása sikeres munka volt, jól formálhatja a szakemberek és a laikusok történelmi, politikai szemléletét, szocialista gondolkodását.

Dr. Terényi Imre

#### A TESTNEVELÉS HATÁSA AZ ISKOLÁSFIÚK PSZICHIKAI FEJLŐDÉSÉRE

J. Snel, K. Ras szerint a testnevelés általános célja a testi fejlődés előmozdítása, a teljesítményre való hajlandóság és képesség növelése, az együttműködési készség fejlesztése. A kísérlet során — melybe 70 amszterdami 12–13 éves iskolásfiút vontak be, kb. fele-fele arányban kísérleti, illetve kontrollcsoportot alkottak — a szerzők azt vizsgálták, milyen hatással van a testnevelés a gyermekek lelki fejlődésére. Ennek vizsgálatára a kísérleti csoportban a testnevelésórák számát háromban, a kontrollcsoportban heti egy órában határozták meg. A változás kimutatására előzetes és utófelmérést végeztek. A vizsgált lelki tényezők: a teljesítménymotiváció, a serkentő és a gátló izgalom, az együttműködési készség, a személyiségfejlődés, a pszichoneurotikus panaszok hiánya, az iskolához való viszony, a testnevelés mint tantárgy megítélése. *A heti két testnevelési többletóra hatása általában nem mutatkozott meg számottevően. Nyitott kérdés azonban, milyen eredmény született volna, ha a kísérleti csoportban a heti óraszámot magasabbra emelik, ha a kontrollcsoportban nullára redukálják az óraszámot, s továbbá, hogy milyen adatokat kapnának, ha nem a rövid-, hanem a hosszú távú hatásokat mérnék.*

(International Journal of Physical Education, 1976. No. 2, 10–14. p.)

N: 17.610

SZABÓ LÁSZLÓ:

## A vívás és oktatása

(Második bővített, átdolgozott kiadás, Sport, Budapest, 1977. 299.)

A könyv a vívásról szól, mégis minden testnevelő tanárnak ajánljuk. Úgy véljük, azok az elvek, törvényszerűségek, amelyeket a szerző több mint negyven év tapasztalataiból átnyújt nekünk, minden sportágra érvényesek. Így vall elveiről, a vívásról a kötet előszavában: „Mint vívómestert az az elv vezérelt, hogy ne csak vívni tanítsak, hanem legmesszebbmenően neveljek is! Egész emberre



igyekeztem formálni tanítványaimat, akik — előlegezett bizalommal — rám bízták versenyzői pályafutásukat, és ez felelősségérzetet jelentett számomra. Nem adhatott felmentést a felelősség alól sem a gyerekek eltérő adottsága, erkölcsi, akarati, jellembeli tulajdonsága, sem az oktatás mostoha feltételei. A legnehezebb körülmények között igyekeztem megtalálni azokat a módszereket, amelyekkel mind a szülők, mind a tanítványok bizalmát valóra válthattam.

Céлом az volt, hogy soha ne kerüljön ki a kezem alól csalódott vívó! A tanítvány csalódhat önmagában — beismerve, hogy alkalmatlan a versenyzésre; csalódhat mesterében, mint akivel emberileg nem tudott közös nevezőre jutni; de semmi esetre sem csalódhat magában a vívásban! Ez pedig elsősorban rajtam múlik. Türelemmel és felelősséggel tanítottam, neveltem nemcsak a tehetségeket, hanem a kevésbé ügyeseket is. Megpróbáltam lebilincselni őket egy életre a vívósport táborába.”

N. S.

## A sportetikától az iskolai testnevelésig

(Szerkeszti: dr. Nádori László)

A sport és testnevelés időszzerű kérdései 16.

(Sport, Budapest, 1977. 181.)

Változatos tartalom jellemzi a kötetet. A tanulmányok a sport és a testnevelés egy-egy viszonylag önálló területét elemzik, ismertetik, vizsgálják. Jól példázza ezt a kötetet, hogy ha időszzerű kérdéseket akar a szerkesztő a könyvbe felvenni, akkor alkalmazkodnia kell a sport és testnevelés rendkívül szerteágazó természetéhez.

A kötet egyik címadó tanulmánya: Zöld János: A sportetika időszzerű kérdései. A minden időben időszzerű sportetikai kérdések iránt napjainkban növekedtek a társadalmi igények. A kérdésekre a választ csak alaposan kidolgozott sportetika adhatja meg, és „testnevelő tanárainkat, edzőinket, sportvezetőinket nemcsak eddig hiányzó, hanem korszerű alapokon nyugvó sportetikai ismeretekkel kell felfegyvereznünk, megnövekedett és egyre nehezebb feladataik még jobb ellátása érdekében”. A sportetika elméleti kérdéseinek tisztázása után a szerző az aktuális feladatokat is elemzi, és felhívja a figyelmünket, hogy „az egészséges, kiegyensúlyozott erkölcsi légkörnek teljesítményfokozó jelentősége is van”.

Dr. Büchler Róbert írása (Eredmények a mozgás fejlődésének pszichológiai kutatásában) a motorikus műveletek elsajátításával és a mozgásszint meghatározásának

kérdéseivel foglalkozik. Hangsúlyozza, hogy „a motorikus fejlettség semmiképpen sem írható le, nem ábrázolható az egyes tényezők, például a testi erő, a gyorsaság növekedésének görbéi alapján. Ugyanis az erő, a pontosság stb. fokozódásával a fejlődés minden szakaszán, főként ugrásszerű, minőségi változások is tapasztalhatók”. Ezért nem lehet ma még a különböző mozgások teljesítmények közös alapjait kimutatni és az egyes mozgásfejlettség vizsgálatára alkalmazott próbát a kiválasztásra felhasználni.

A testnevelő tanárok közvetlenül is felhasználhatják dr. Rigler Endre összefoglaló jellegű tanulmányát az izomerő fejlesztéséről és méréséről, különösen az edzésterhelést feljegyző részt és a táblázatokat. Ezenkívül természetesen az erőfejlesztés általános elméleti kérdéseire, formáira és mérésére is választ kapunk.

Földesiné dr. Szabó Gyöngyi: A kooperációs készség mérése evezős csapatoknál című tanulmánya egy újszerű, laboratóriumi körülmények között végzett kísérlet leírása, a kérdések első megközelítése.

Törekvések a sport oktatástechnológiájának korszerűsítésére a címe dr. Kiss Jenő írásának, amely a sport az iskolai testnevelés és az egyetemi testnevelő tanárképzés szempontjából veti fel az oktatástechnológiai szemléletmód szinte teljes hiányát. Van mit változtatni! „Az általános és középiskolai testnevelésben – írja – eszközeinket nem használják, az oktatástechnológiai szemléletmód nem érvényesül.” A szemléletmód változásának azért van alapvető jelentősége, mert a szerző véleménye szerint „az oktatástechnológia anyagi fedezete a testnevelési és sportmozgalomban is megvan”.

A montreali olimpia sportorvosi tapasztalatait elemezve Frenke Róbert három vonatkozásban foglalkozik a tanulságokkal: 1. A sportorvosi munka szerepe napjaink versenysportjában (a dopping kérdése, az anabolikus szteroidok alkalmazásának problémája stb.). 2. Hogyan szolgálta a sportorvosi munka a magyar olimpiai szereplést? 3. A jövő sportorvosi feladatai (tápszerek készítése a versenyzők számára, a kiutazás időpontjának a megválasztása stb.).

Dr. Apor Péter és dr. Simon György (szívbeteg gyermekek rehabilitációjának testnevelési vonatkozásai) elsősorban kísérleti és megfigyelési eredmények alapján válaszol arra a kérdésre, hogy mik a teendő a szívbeteg gyerekek (minden évben 2000 gyerek születik szívhibával) rehabilitációjával, mennyire káros a már gyógyult gyerekek túlzott kímélése.

A kötet két tanulmánya közvetlenül az iskolai testnevelés kérdéseivel foglalkozik (Ozsváth Ferenc: Az iskolai testnevelés néhány időszzerű kérdése; Farkas Ferencné: Táncitanítás a testnevelésben). Ozsváth Ferenc tanulmánya foglalkozik az iskolai testnevelés szinte valamennyi kérdésével, például az alsó tagozatos testnevelés mostoha körülményeivel, a testnevelésórák merev szerkezetével, felépítésével, a megmerevedett módszerekkel, a tanárképzés helyzetével, a napközis gyerekek egészségi helyzetével és nem utolsósorban a testnevelő tanárok mostoha körülményeivel is.

A  
sport  
és  
testnevelés  
időszzerű  
kérdései

16

A sport-  
etikától  
az iskolai  
testnevelésig

Zöld János: A sportetika időszzerű kérdései. dr. Büchler Róbert: Eredmények a mozgás fejlődésének pszichológiai kutatásában. dr. Rigler Endre: Az izomerő fejlesztése és mérése. Földesiné dr. Szabó Gyöngyi: A kooperációs készség mérése evezős csapatoknál. dr. Kis Jenő: Törekvések a sport oktatástechnológiájának korszerűsítésére. dr. Frenki Róbert: A montreali olimpia általános sportorvosi tapasztalatai. dr. Apor Péter—dr. Simon György: Szívbeteg gyermekek rehabilitációjának testnevelési vonatkozásai. Ozsváth Ferenc: Az iskolai testnevelés néhány időszzerű kérdése. Farkas Ferencné: Táncitanítás a testnevelésben. dr. Nádori László: Sporttudományos lexikon (VII. rész)

Sport

Farkas Ferencné részletesen leírja, hogyan valósulnak meg a néptáncórák a tanítási gyakorlatban, de hangsúlyozza, „hogy a tánc és testnevelés összekapcsolása a testi nevelés feladatainak megvalósítása érdekében nem könnyű feladat. Amellett, hogy maximálisan kiemeltem a tánc jelentőségét – írja –, megfelelő arányban alkalmazva a testnevelési tanterv mozgásanyagával, mégis rendkívüli óvatosságra intek mindenkit”. A kötetet dr. Nádori László sporttudományos lexikonának hetedik része zárja.

N. S.

## „Röpke ifjúságomnak siratnivaló darabja az az idő, melyet a világ legjobb diákjaival töltöttem együtt”

1927-ben, idestova 50 évvel ezelőtt jelent meg Somorjai László: „Módszeres testnevelési vezérkönyv” című kiadványa, melyet a debreceni Tanítóképző számára írt, és amely az akkori idők első olyan általános iskolák számára készült testnevelés-szaktárgyból íródott nyomtatványa, ami módszeres oktatását tartalmazta a testnevelés tanításának.

Szép hagyomány, hogy módszertani folyóiratunk egy-egy hasábot szentel a szakmában kiválóan dolgozók egyes alakjainak. Ez a jubileum megfelelő indíték...

Ötödik éve, 1972 óta vagyok levélváltásban Laci bácsival, azóta ismerjük egymást, hallottunk egymásról. Véletlen névazonosságunk és a „testnevelő tanárság” hozott össze minket. Személyes találkozásra csak ebben az évben került sor, négyévi „papírismeretség” után. Várakozásomban nem csalódtam; Somorjai László tanár úr ma, 77 éves korában – hiszen a századfordulón, 1900-ban született – olyan kiállású, olyan ítéletű, tiszta látású, biztos szakember, amilyenek cikkeiből, publikációiból, leveleiből megismertem, ahogy írásaiból nagyon sokan ismerik. Az a fajta „fanatikus”, aki nemcsak biztosan tudta minden körülmények között, hogy mit akar, hanem azt is, hogy hogyan kell ezeket a tudatos álláspontjait megvédeni, elvégezni... „Klasszikus testnevelő” – ahogy ezt manapság mondjuk –, hiszen abban a hőskorban élt, amikor első számú feladat volt megküzdeni a pálya elismertetéséért. Függetlenségi szellemben nőtt fel. Édesapja, aki maga is pedagógus, tanító volt, az egész községet – Laci bácsi szülőfaluját, Cecét – állítottotta az intenzív konyhakertészetre, és állandó gyümölcs-termesztésre buzdította a falu népét. Véleményét tartó, szókimondó ember volt.

1922-ben szervezte meg a Debreceni Kollégium az ország első testnevelő tanári állását, amelyet Somorjai László töltött be. Ez az egy testnevelési tanszék volt abban az időben, ahol ún. rendes, kinevezett tanár oktatta

a testnevelést. 1948-ban szűnt csak meg, és bár Laci bácsiból hajdani tanárai „fővárosi tanárt” akartak faragni, de: „én nem lettem hűtlen ahhoz az iskolához, mely engem felemelt, s meghívott”. Hajdúnánásra került.

Ambíciójára, tudásvágyára jellemző, hogy állásba kerülése után érezte kiképzésének hiányait, tudta, hogy Európa akkori egyik „leghíresebb” iskolájában csak úgy állhatja meg a helyét, ha először szakmailag és általánosan továbbképezi magát.

1925-ben és 27-ben Bécsbe látogat, egy hónapra Olaszországba megy, és több hónapos látogatást szervez Lett-, Észt-, Finn- és Svédországba, ahonnan egy „hónaaljnnyi” szakkönyvvel tér haza. 1936-ban magánszemélyként részt vesz a berlini olimpián, s szétnézve Németországban, sok tornaegyletet és létesítményt látogatott meg. Bár a későbbiek folyamán a külföldi látogatásokat ritkítani kénytelen, mind a mai napig nézője minden olyan rangos sporteseménynek, ami nagy érdeklődésre tarthat számot, még ha a fővárosba kell is felutaznia érte.

„Legnagyobb sikeremnek azt tartom – írja –, hogy intézetemben a testnevelés egyenrangú tárgy lett a többivel – és olyan képesítőt kellett belőle tenni, mint a többi tárgyból. A mostani szemlélethez hasonlóan – folytatja Somorjai tanár úr –, eleinte a más szakos kollégák prűszköltek ez ellen a „betörés” ellen, csak akkor eszméltek rá, hogy nekem volt igazam, mikor tevékenységemen át a képző lett a város vezető, megbecsült iskolája.”

A képző első komoly sportsikerei egyébként akkor születtek, mikor a KISOK keretében megrendezésre kerültek a Tanítóképzők Versenyei – minden akkor elkép-



zelhető sportágban. Éveken át a Debreceni Tanítóképző volt a győztes, szinte komoly versenytárs sem akadt a 17 aspiráns közül.

„Volt annyi atlétám, tornászom — mondta Somorjai tanár úr —, hogy egy-egy verseny előtt magamhoz hívatam a sportkört elnököt, aki rendszeren ötödéves képzős volt, s vele állapítottuk meg azt, kik képviselik iskolánkat ezen vagy azon a versenyen. Mikor kb. egy-két héttel a verseny előtt ez a szelekció megtörtént, csak éppen az összeszközés kedvéért foglalkoztunk ezekkel a kiválasztott tanulókkal. Tehát — mondta — nem kellett külön »kitenyészteni« ezeket, mert ott álltak tömegével iskolában.”

Ezt természetesen úgy érthette el Laci bácsi, hogy saját bevallása szerint nem edző típusú, hanem inkább tömegnevelő tanár volt. „Hamar rájöttem — írja egyik levelében —, hogy az iskola valódi célja a tömegtestnevelés a szakmánkban.” A tanítóképző 400 tanulója közül — saját bevallása szerint — 10–12 olyan hallgató lehetett, akinek nem volt hozzáállása a tárgyhoz. 18 óra volt abban az időben a kötelező. A heti két óra tömegsportot az idő függvényében a tornateremben vagy az udvaron, esetenként a DEAC sportterén tartotta. Ezekben a rendezvényeken alkalmanként az iskola közel fele képviseltette magát 100–150 diákkal. A foglalkozások végén névsorolvasás volt, és a részvétel szorgalmi jegynek számított.

„Tornászaim, vívóim, úszóim, atlétáim, sportjátékosaim — mondta Laci bácsi — a városban előkelő helyet harcoltak ki maguknak. »Győzni vagy meghalni« — ez volt a jelszó, pedig nem tartottam magam edző típusú tanárnak. Tömegsport-foglalkozásaimon udvaromon ott volt a súlydobó, diszkoszdobó kör, ugróteknő, kosárlabdaállvány. Ez a tömeges indíttatás volt a mindenkire ható nevelési érték.”

Iskolai elfoglaltsága mellett elméleti kérdésekkel foglalkozik. Tanulmányokat ír, szervez, dolgozik. 1927-ben a „Módszeres testnevelési vezérkönyv” kiadása után egy évvel már megjelenik következő munkája, a „Testnevelés ott, ahol semmiféle felszerelés nincsen”. 1930-ban soron következő műve az „Iskolai testnevelési és sportünnepélyek”. Írt és ír minden pedagógiával foglalkozó lapnak. A TTC-közlönyben kezdte meg harmadmagával a testnevelő tanárok egyenjogusultságáért való harcot. E cikkek nyomán kerültek a testnevelők az addigi X. fizetési osztályból a IX.-be. 1948-ban új munkába kezd: dr. Kálmáncheyvel és Énekessel Hajdúnánáson megírták a „Kislétszámú iskolák testnevelése” című művet. 1957-ben Debrecenben dr. Cseke Dénessel és egy munkaközösséggel az „Általános iskola alsó tagozatának testnevelése” c. munkát fejezték be.

Somorjai László tanár úr szervezői munkája külön fejezetet érdemel: 1923 óta két év kihagyással minden évben sítábort vezet. Vízi túrákat szervezett a Tiszán, Szamoson, Kőrösön saját készítésű csónakokon. Mint megyei szakfelügyelő, 1945 után több olyan tábort szervezett, ahova a tsz-tagok gyermekeit vitte magával. A költségeket valóságos „bűvészként” teremtette elő. Vagy a növendékei kiállításából befolyt összegeket, vagy a

minden évben kialakított korcsolyapálya belépti díjaiból segítette a szegényebb gyermekeket. 1963 óta nevelőknek szervez minden évben iránymutató tanulmányi kirándulásokat (ebben az évben egy olasz és két csehszlovák utat). A télen egy csoporttal Zdiárba készül. Lakhelyén, Hajdúnánáson megszervezte ebben az évben a nyugdíjas pedagógusok körét. Ennek első elnöke. Tavasz első tanulmányi kirándulásukon 41 fő vett részt. Laci bácsinak ilyen és ehhez hasonló társadalmi munkáit talán oldalon keresztül lehetne sorolni.

Sokirányú elfoglaltsága mellett mindig súlyt helyezett a továbbképzésre, szakmai előrelépésre. Röplabdából,



tornából, atlétikából az idők folyamán edzői képzést szerez. Később szízből is, bírói minősítéssel együtt. Úszómesteri tanfolyamot végez. Eredményei révén tagja: az Országos Torna Szövetségnek, az Országos Sízövetségnek, megyei, járási, városi TS-eknek. Tagja a Testnevelési Tudományos Társaság Pedagógiai tagozatának.

A két háború közt a debreceni testnevelő tanárok titkára, és évente előadásokat tart. A nagy tiszai árvíz idején 50 tagú brigádot szervez, és velük vesz részt a mentési munkálatokban. Megszervezte a tokaji siugróállomást.

Hogyan oktatott Somorjai László tanár úr 50 éves jubiláns könyvéből, a „Módszeres testnevelési vezérkönyvből”?

„Úgy oktattam — mondta Laci bácsi —, hogy a harmadik osztályban az első-második elemi anyagát tanítottam az idevágó módszertannal. Ebben az időben az ún. játékos testnevelési módszer volt a divat. A negyedik és ötödik évfolyamban a harmadik-negyedik osztály anyagát dolgoztuk fel, míg a hatodik osztály volt hivatott arra, hogy a képesítő előtt az ötödik-hatodik osztályok anyagának kimunkálását elvégezzük. A képesítőn, mert ez is volt testnevelésből — folytatta a tanár úr —, kapott minden tanulóm egy elméleti kérdést ennek a könyvnek az anyagából, pl.: vezessen le egy őszi órát harmadik-negyedik osztályban. A növendék erre az ott lévő gyakorló iskola harmadik-negyedikes tanulóival elkezdte az oktatást. Általában az A, B rész után elégségesnek tartottuk a feleletet. Volt olyan is: hogy a növendék úgy kapta

a tételt: oktass második osztályban a C órarészből, vagy oktass ötödik-hatodik osztályban játékot stb. Erre a feleletére kapott egy osztályzatot, és utána következett a gyakorlati kérdés: Ugorj át gurulóval egy magasságot; vagy: Hajtsd el a kislabdát nekifutással! stb. A harmadik kérdésünk általában újból atlétikából volt. Ilyen: hány része van a távolugrásnak, miként oktánád a távolugrást? Erre a válaszadó a távolugrás technikáját részre bontotta, elmondta: hozzáállás, nekifutás, dobantás, lépés, érkezés stb.

Így jutott ki tőlünk a képzős úg, hogy kész testnevelés-tanító lett. Természetesen – mondta Somorjai tanár úr – a képesítő jegyéhez számítottam az évközi sportmunkáját is. Az is új volt abban az időben, amit én honosítottam meg, hogy a tanítóképző anyagát szétszedtem felépítése, összetettsége alapján. Az osztályok számára kijelöltem a megoldandó feladatokat, és ezeket óráimon gyakoroltuk. Minden évben négyszer: ősszel, félévben, háromnegyedévben és év végén »feleleltek« a kijelölt osztály anyagából, és így kaptak osztályzatot. Aki gyakorlott volt, az tudott, aki lusta volt, az megérdemelten kapta azt a jegyet, amelyet igyekeztem objektíven megítélni. Minden gyakorlatnak volt egy pontértéke, sezt a hallgató felelete alapján adtam. Mielőtt beírtam volna a jegyét, mivel ő is ismerte a kiszabott feladatok pontértékét, maga állapította meg mit vár, mit érdemel. Önértékelésre sarkalltam őket. Érdekes, hogy legtöbbször azt a jegyet adtam, amit a felelő saját maga is – józan önkritikával – érdemnek tartott. Érzésem szerint ez az értékelés juttatta azután iskolámat addig, hogy általában minden tanulómnak konyított mindenhez, ami az iskolai testnevelés problémaköréhez tartozott.”

Szorgos munkásságának kiváló eredményei kamatoztak hosszú szakfelügyelői pályáján is. 15 évig a debreceni járás szakfelügyelőjeként 91 iskola tartozott a keze alá. Sokat fáradozott azon, hogy az összes iskola felállítsa a függőszerkezetet, ugróteknőt építtessen, és ahol nem kínálkozott más lehetőség, olyan eszközt teremtsen, ahol egészséges, edzett, erős emberek nevelődhetnek. Amelyik iskolában sehogyan sem ment úgy a munka, ahogy szeretne volna, ott az iskola nevelőtestületének részvételével bemutató tanítást szervezett, ahol megmutathatta, mit miért kér és hogyan.

Somorjai László tanár úr 63 évesen, 43 évi munka után saját elhatározásából ment nyugdíjba. Számos kitüntetés, elismerés jutalmazta fáradozásait. Az Oktatásügy Kiváló Dolgozója, Kiváló Úttörővezető, a Magyar Népköztársaság Sport Aranyéremérmének tulajdonosa, a Sísövetség Aranyplakettjének, az Arany Tanító Éremnek birtokosa, aranydiplomás és még számtalan oklevél elismert gazdája. Amit ezen a pályán el lehetett érni, azt elérte. Munkás élete sorozatos élmények, események közt zajlott és zajlik. Nem véletlen, hogy egyik levelében így ír:

„Életem olyan sokszínű tevékenységben telt el, mely engem újabb és újabb, több és több munkára serkentett, és ez a színes élet volt életem örömet szerző tartalma.”

Somorjai László

## 10 éves a Veszprém megyei Testnevelő Tanárok Klubja

A Veszprémi Vegyipari Egyetem Testnevelés Tanszéke, a Veszprém megyei Tanács VB Művelődésügyi Osztálya, Testnevelési és Sporthivatala, a Veszprém megyei Továbbképzési és Nevelési Tanácsadó Központ a Pedagógusok Szakszervezete Veszprém megyei Bizottsága támogatásával 1968. március 15-én életre hívta a Veszprém megyei testnevelő tanárok klubját.

Azóta minden év tavaszán egy egésznapos rendezvény keretében összejönnek a megye testnevelő tanárai, hogy a célkitűzésnek megfelelően sajátos továbbképzésen, klubszerű foglalkozáson vegyenek részt.

A Magyarországon egyedülálló rendezvény 10 esztendeje alatt a Veszprémi Vegyipari Egyetem Testnevelés Tanszékére látogatott, és aktuális témakörben előadást tartott dr. Hepp Ferenc kandidátus (1968), Burka Endre, az OPI országi szakfelügyelője (1969), dr. Csanádi Árpád, az OTSH elnökhelyettese (1970), dr. Nádori László kandidátus, a TFKI igazgatója (1971), Zalka András, a TF rektorhelyettese (1972), Fónay Tibor nyugalmazott pedagógia-pszichológia tanár (1973), Páricska Zoltán (1974), Koltai Jenő, a TF rektora (1975), Háli József, a VMTVB Testnevelési és Sporthivatalának elnöke (1976) és Szabó Géza, a VMTVB Művelődésügyi Osztályának helyettes vezetője (1976).

Az 1977. március 15-én megtartott testnevelő tanárok klubján megjelent közel 100 testnevelő tanár nagy érdeklődéssel hallgatta Páder János „A magyar versenysport és az utánpótlás-nevelés aktuális feladatai” és Burka Endre „Az iskolai testnevelés és az új tantervek bevezetésének időszerű kérdései” című előadásokat.

A reggel elkezdett előadások ezúttal is a délutánba nyúló kellemes hangulatú klubfoglalkozással zárultak, melyről a résztvevők új szakmai ismeretekkel, kellemes élményekkel, az előadókkal és a testnevelő tanártársakkal együtt eltöltött szép nap örömeivel távozhattak.

Győri Pál

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Д-р Ла)ло Кун</i> : С дистанции шестидесятилетия .....	97
<i>Д-р Тамаш Надь</i> : Тетради для достижений учащихся в предмете „Физическая культура“ .....	101
<i>Эндре Бурка</i> : Вкратце о новых учебных программах по физической культуре СССР ....	111
<i>Кальман Жакаи</i> : Варианты метаний набитного мяча .....	116
<i>Ёжсеф Денге—Шандор Надь</i> : О испытаниях новых учебных программ .....	119

## ОБЗОР

## INHALT

<i>dr. László Kun</i> : Aus der Perspektive des sechzigsten Jahrestages .....	97
<i>dr. Tamás Nagy</i> : Schülerische Leistungshefte im Sportunterricht .....	101
<i>Endre Burka</i> : Kurzbericht über die neuen sowjetischen Lehrpläne .....	111
<i>Kálmán Zsakay</i> : Variationen über Medizinbällen .....	116
<i>József Gyenge — Sándor Nagy</i> : Die Bewährung der neuen Lehrptane .....	119

## UMSCHAU

---

# Szakirodalmi figyelő

---

**Medizin  
und  
Sport**

ТЕОРИЯ  
и ПРАКТИКА



ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ

*Theorie und Praxis*  
*der*  
**KÖRPERKULTUR**

**KULTURA  
FIZYCZNA**

**ВЪПРОСИ НА  
ФИЗИЧЕСКАТА  
КУЛТУРА**

**TEORIE  
A PRAXE  
ĽELESNE  
VYCHOVY**

**SPORTS  
WORLD**